Svetovni dan filozofije

Filozofsko mišljenje v praksi

Svetovni dan filozofije
Filozofsko mišljenje v praksi

Uredila: Marjan Šimenc in Boris Vezjak
Oblikovanje: Luka Mancini
Izdal: Pedagoški inštitut, Ljubljana 2018

Pri izdaji so sodelovali: Slovenska nacionalna komisija za Unesco; Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta Maribor; Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta Ljubljana, Slovensko filozofsko društvo.

Kazalo

1 Dan filozofije
Marjutka Hafner: Uvodni nagovor 6
Pariška deklaracija o filozofiji 7
Darko Štrajn: Zakaj Unescov svetovni dan filozofije? 9

Enajst let dnevov filozofije v Sloveniji: od 2008 do 2018
2008 Med pravico in izključenostjo 15
2009 Katerega spola je filozofija? 16
2010 Realnost fikcije 18
2011 Novi humanizem: vizija ali iluzija? 20
2012 Mišljenje krize – kriza mišljenja 22
2013 Uporni človek 24
2014 Orientacija v mišljenju – orientacija v življenju 26
2015 Nevedni učitelj – sokratski učitelj 28
2016 Strah – edini, ki se ga moramo bati? 30
2017 Poresničnost: med resnico in lažjo 32
2018 Nelagodje smisla 35

2 Kdo je dober učitelj filozofije? 39
Andrej Adam: Učitelj in prenašanje vednosti 40
Tomaž Grušovnik: Filozofija za otroke kot zdravilo za bežanje pred resnico 51
Dean Komel: Filozofska ukaželjnost, pa če poznamo dobre učitelje ... 57
Rudi Kotnik: Pričakovanja in kurikul 62
Matjaž Potrč: Dober učitelj 69
Tatjana Rozman: Smo učitelji filozofije sodobni sofisti? 73
Marjan Šimenc: Kdo je dober učitelj filozofije? 80
Danilo Šuster: Pojmi pod časovno lupo 85
Boris Vezjak: Sokratska učena nevednost na dan filozofije 95

3 Filozofske prakse – filozofija z otroki 103
Marjan Šimenc: Filozofski razmisleki z otroki 104
Anita Grum: Filozofija za predšolske otroke? Zakaj in kako? 115
Gradiva za delo v razredu 128

Dodatek: Dnevi filozofije na plakatih: 2008-2018 161

1

Dan filozofije

V Slovenski nacionalni komisiji za UNESCO smo se pred leti odločili, da pričnemo obeleževati Unescov svetovni dan filozofije in poudarimo njen pomen. Ta odločitev je temeljila predvsem na premisleku o marginalizaciji pomena družbenih ved in humanistike v družbi. Svetovni dan filozofije se je zdel primerna priložnost, da pokažemo, kako se filozofija lahko odziva na aktualna družbena vprašanja in morda tudi ponudi smernice za njihovo reševanje. V desetih letih smo obeleževanje dneva filozofije obogatili z različnimi oblikami, od angažiranih plakatov do gledaliških predstav in mislečih majic in kratkih filmov. Na ta način na ta način skušamo približati filozofijo širši javnosti in predvsem mladim. Veseli nas, da je obeleževanje svetovnega dneva filozofije dobro sprejeto, predvsem pa, da sta z oblikovanjem in delovanjem spletne strani njegovo bistvo in vsebina prisotna preko celega leta.

Marjutka Hafner
Generalna sekretarka slovenske nacionalne komisije za UNESCO

Pariška deklaracija o filozofiji

- Opozarjamo, da so filozofski problemi univerzalni problemi človeškega življenja in bivanja;
- verjamemo, da filozofska refleksija lahko in bi morala prispevati k razumevanju in upravljanju človeških zadev;
- prepričani smo, da filozofska praksa, ki ne izključuje nobene ideje iz svobodne diskusije, ki si prizadeva natančno definirati uporabljene pojme in preveriti veljavnost poti razmišljanja, ki si prizadeva temeljito preiskati argumente drugih, omogoča vsakemu, da se nauči misliti samostojno;
- poudarjamo, da poučevanje filozofije opogumlja odprtost duha, državljansko odgovornost, razumevanje in tolerantnost med posamezniki in skupinami;
- zagotavljamo, da filozofsko izobraževanje z vzgojo samostojno razmišljujočih ljudi, zmožnih upreti se različnim vrstam propagande, vsakega usposobi, da si naloži svoj del odgovornosti glede velikih problemov sodobnosti, še zlasti na področju etike;
- potrjujemo, da razvijanje filozofske debate v izobraževanju in kulturnem življenju bistveno prispeva k vzgoji državljanov z večanjem njihove zmožnosti za presojo, ki je temeljna za vsako demokracijo.
- Obvezujemo se, da bomo v okviru naših zmožnosti v ustanovah, kjer delujemo, in v državah, iz katerih prihajamo, naredili vse, da bi dosegli te cilje, in zato razglašamo:
- da morajo imeti vsi ljudje povsod po svetu pravico sodelovati v svobodnem filozofskem iskanju v vseh njegovih oblikah in na vseh krajih, kjer se lahko dogaja;
- da se poučevanje filozofije mora podpirati in razširjati, kjer že obstaja, da se ga mora uvajati tam, kjer ga še ni, in da se ga mora eksplicitno poimenovati "filozofija";
- da morajo filozofijo poučevati kvalificirani učitelji, posebej usposobljeni za to nalogo, ob tem pa ne smejo biti podrejeni nobenim ekonomskim, tehničnim, religioznim, političnim ali ideološkim zahtevam;
- da mora biti sicer neodvisno poučevanje filozofije, kjerkoli je to mogoče, učinkovito povezano z akademskim in poklicnim izobraževanjem na vseh področjih;

- da bi se zagotovila filozofska izobrazba tudi odraslim, se mora pospeševati razširjanje knjig, ki so jezikovno in cenovno dostopne širokemu krogu bralcev, produkcija radijskih in televizijskih programov, avdio in video kaset, uporaba avdio-vizualne in informacijske tehnologije v izobraževalne namene, ustvarjanje različnih priložnosti za svobodno diskusijo in vse vrste pobud, da bi se kar največ ljudi seznanilo z osnovnimi filozofskimi temami in metodami;
- raziskovalne in pedagoške ustanove morajo podpirati spoznavanje filozofskih vpogledov v različnih kulturah, primerjavo tistega, kar lahko ponudijo, in analizo tistega, kar jih zbližuje in oddaljuje;
- filozofija kot svobodno raziskovanje, ki ne more imeti nobene resnice za dokončne, spoštuje prepričanje vsakega posameznika, vendar v noben primeru, da se ne bi izneverila svoji naravi, ne sme sprejeti naukov, ki zanikajo svobodo drugega, nasprotujejo človeškemu dostojanstvu in sejejo semena barbarstva.

Deklaracija je bila objavljena v Roger-Pol Droit, *Philosophy and democracy in the world. A Unesco survey*. (Prevod A. Hladnik)

Darko Štrajn:

Zakaj Unescov svetovni dan filozofije?

Novembrski svetovni dan filozofije ni bil nikoli samoumeven in nikoli ni označeval kake daljše »tradicije«. Pa vendar ta dan ni nekaj povsem poljubnega – in tudi to, da ga je razglasil Unesco, ni naključje. »Unesco« in »filozofija« v istem stavku prinašata dvojno vprašanje: kaj je Unesco, kaj je filozofija?

Graditi mir v mislih ljudi

Nikjer ni zapisano, da dan filozofije obeležujemo v novembru zato, ker je bil Unesco formalno ustanovljen 16. novembra 1946. Približno dva tedna prej je že 20 držav ratificiralo Ustanovno listino; ta se začne s stavkom, ki so ga že kdo ve kolikokrat citirali, pa se še vedno ne zdi niti banalen, niti zastarel, niti iztrošen: »Ker se vojne začenjajo v mislih (minds) ljudi, je treba obrambo miru zgraditi v mislih ljudi.« Zato se pravzaprav lahko tudi nekoliko čudimo, da filozofija v delovanju Unesca ni bila že prej vidneje izpostavljena, saj doslej ni bilo nobenega drugega področja, ki bi se tako kot filozofija osredotočalo na mišljenje.

Čeprav so o ustanovitvi posebne organizacije za področja izobraževanja, kulture in znanosti razmišljali že v predvojnem ženevskem Društvu narodov, pa se je ideja o varovanju miru in človekovih pravic s pomočjo posebne agencije uresničila prav z omenjeno utemeljitvijo in ustanovitvijo specializirane agencije Unesco. Ni dvoma, da je to ustanovitev pospešila izkušnja kaosa in groze, ki ju prinese vojna, pri čemer je druga svetovna vojna presegla vse predstave o možnih razsežnostih razdejanja. Iz tega je vzniknilo znamenito zaklinjanje »nikoli več«! Zato se je izoblikovala tudi nova Organizacija združenih narodov, Unesco pa kot tista agencija, ki ji je bila, med drugim, naložena skrb za to, da ljudem vojna ne bi več prihajala na misel. Seveda je bilo to samo izhodišče, iz katerega je sledila »arhitektura« agencije z njenimi raznolikimi organi, programi, projekti in drugimi številnimi dejavnostmi. Koliko je vse to

pripomoglo k ohranjanju miru, dvigu ravni izobraževanja, varovanju kulturne dediščine in napredku znanosti, je težko oceniti, ni pa nobenega dvoma, da je Unesco oblikoval globalni prostor, v katerem odmevajo ideje, se srečujejo znanstveniki, umetniki, humanisti, izobraževalci ter nevladni aktivisti raznolikih kultur, ne nazadnje pa se v njem oblikujejo deklaracije in konvencije, katerih namen je zaščititi in razviti pomembne dosežke človeštva. Prav na področjih izobraževanja, kulture in znanosti (seveda tako naravoslovnih kot družboslovnih ter humanističnih) je Unesco pripomogel k aktualizaciji etike, kar pa neizbežno temelji na filozofskih razumevanjih univerzuma in vloge človeške družbe v njem. Toda niti Unesco niti druge nevladne organizacije nimajo sredstev in moči, da bi preprečili zmeraj nove spore, razdejanja, regresivna gibanja in kajpak posledično razprostranjeno kršenje človekovih pravic. Danes vse kaže, da tisti izhodiščni »nikoli več« izginja iz misli ljudi in v teh mislih se obnavljajo iz zgodovine znane drže sovraštva do drugačnosti. Kultura postopno – če se skličemo na francoskega filozofa Françoisa Lyotarda – postaja bolj predmet uspavanja kot estetiziranja skupnosti, izobraževanje se instrumentalizira za namene, ki so tuji sožitju raznolikosti ter kultiviranju enakosti med ljudmi, na koncu pa se iz vsega tega poraja politika, ki jo označuje predvsem pozaba tistega »nikoli več«. Unesco je krepko občutil posledice teh dogajanj, ko so ZDA kot najbogatejša članica, po izglasovanem sprejemu Palestine (31. oktobra 2011) v polnopravno članstvo, izstopile iz organizacije. Prav s tem, da je velika večina glasovala za članstvo Palestine ob polnem zavedanju o posledicah, se je izkazalo, da »gradnja miru v mislih« vendarle omogoča tudi politiko in diplomacijo, ki presega grobe materialne koristi in interese dominacije močnejših nad šibkejšimi.

Pomembnost filozofije za Unesco

Pomen filozofije so prvič obeležili 21. novembra 2002, ko se je na sedežu Unesca v Parizu ob tej priložnosti zbralo kar 3000 udeležencev. Podobna obeležja so se dogajala v palači organizacije v Parizu, ne pa še po vsem svetu, dokler ni jeseni leta 2005 Generalna skupščina razglasila svetovnega dneva filozofije v dokumentu, ki je spodbujal obeleževanje tega dne v vseh državah članicah. Na seji Izvršnega odbora Unesca, sestavljenega iz predstavnikov oseminštiridesetih držav (za obdobje 2004–2007 je bila v članstvo tega organa izvoljena tudi Slovenija), je bil sprejet dokument za pripravo strategije o filo-

zofiji. Iz tega je izšla odločitev, ki jo je sprejela Generalna skupščina Unesca na svojem zasedanju jeseni 2005. Tako lahko rečemo, da so vse države članice zaznale potrebo po okrepljenem razvijanju filozofije in širjenju seznanjenosti z njo. Tisti pa, ki bi pregledal podrobne protokole zasedanj Izvršnega odbora pred tem, bi razbral, da sta pobudo dala veleposlanik Turčije in predstavnik Slovenije, njune utemeljitve pa so bile potrjene brez glasu proti.

Če na kratko povzamemo utemeljitev, ki jo je sprejela Generalna skupščina, Unesco pripoznava pomembnost filozofije in vloge, ki jo lahko ima za človeštvo, zlasti za mlade. Utemeljitveni dokument poudarja, da »je filozofija disciplina, ki spodbuja kritično in neodvisno misel in je sposobna krepiti boljše razumevanje sveta ter spodbujati strpnost in mir«. Generalna konferenca je tudi ugotovila, da bi »institucionalizacija svetovnega dneva filozofije v Unescu označila priznanje filozofiji in bi pomenila močno spodbudo filozofiji, še posebej poučevanju filozofije«. Ne nazadnje pa dokument upošteva nujnost filozofsko premišljenih konceptov, refleksije in analize v vseh programih Unesca. Kot še poudarjajo ob vsaki letni razglasitvi, Unesco svetovni dan filozofije sicer upravlja – vendar pa ga ne poseduje. Ta pripada povsod vsem, ki jim je mar filozofija. Unescova podpora razvoju filozofije se še posebej odraža na interdisciplinarnih področjih, saj si agencija zelo prizadeva prispevati za zmožnost predvidevanja prihodnosti in razvijanje filozofske etike na splošno, zlasti pa etike posameznih področij znanosti.

Kaj je filozofija?

Danes ni mogoče odgovoriti na drugi del vprašanja o Unescu in filozofiji brez upoštevanja obstoja svetovnega dne filozofije. Na vprašanje o tem, kaj je filozofija, so v stoletjih vse od časov antične Grčije, starodavnih Indije in Kitajske, po svoje tudi predkolonialne Afrike in Amerik, odgovarjali različno. V vsakem času so si človeške družbe nekako predstavljale same sebe, njihova raznolika verovanja in religije so njihov obstoj in razloge zanj pojasnjevala v naracijah, polnih alegorij in metafor, ki so se vpisale v kulturno dediščino. Toda filozofija – ali kako drugače poimenovane primerljive oblike mišljenja v neevropskih predelih sveta – je o družbi in njenih članih, o njenih ustanovah, o obkrožujoči jo naravi itn. odgovarjala tako, da je iskala resnico in usmerjala k pravilnemu mišljenju za to, da bi resnico lahko videli in razumeli. Vseskozi

je razvijala vednost, ki bi razumevanje sveta in človeka v njem uskladila z idejami o pravih in dobrih ravnanjih. V svoji zgodovini pa je filozofija služila resnici tudi tako, da se je zanjo arogantno – kot je omenil Stanley Cavell – zavzela ali pa je nanjo opozarjala z jedko kritiko v imenu uma. Za današnji čas sta delo filozofije verjetno najbolje opredelila Gilles Deleuze in Felix Guattari v knjigi Kaj je filozofija, v kateri sta zatrdila, da je predmet filozofije »ustvarjati vedno nove pojme«. Filozofiji pripada posebno mesto glede na njeni enakovredni partnerici: umetnost in znanost. »Pojmi nas ne čakajo izgotovljeni kot nebesna telesa. Pojmi nimajo nobenega neba. Izumiti jih je treba, proizvesti oziroma ustvariti – in bili bi nič brez podpisa tistih, ki jih ustvarijo.« Pojmi, ki jih ustvarja sedanja filozofija, so neizbežno globalni in dialoški.

Svetovna agencija Unesco kot nekakšna institucionalizirana svetovna človeška vest in pamet – kljub vsem pritiskom posameznih držav in kljub sabotaži njene dejavnosti s strani prav najmočnejših oblasti na svetu – je prepoznala pomen filozofije in se zavedla, da so filozofski pojmi vpisani v sam njen ustroj in obstoj. Ob vse bolj očitnih znakih ogroženosti še vedno vse preveč krhke globalne kulture se je torej obrnila k filozofiji in ji pomagala tako, da ji je dodelila glas, ki se z vsakoletnih srečanj v novembru v naraščajočem številu širi po vseh deželah sveta.

Dan filozofije v Sloveniji

V Sloveniji smo lastno »formulo« obeleževanja svetovnega dneva filozofije iznašli leta 2008. Takrat je bila v sodelovanju Nacionalne komisije in Slovenskega filozofskega društva oblikovana posebna delovna skupina, ki se je skozi vsa leta – kajpak v spreminjajoči se sestavi – odločila za aktualno temo. Tako smo prvič priredili srečanje v Cankarjevem domu pod naslovom Med pravico in izključenostjo. Uspeh prireditve, na kateri je uvodoma osem povabljenih filozofov predstavilo zgoščene misli o temi, je pomenil veliko spodbudo, k čemur je pripomogel tudi precejšen odmev v najširši javnosti. Leta 2009 smo se lotili »provokativnega vprašanja« Katerega spola je filozofija? in kar nekaj filozofinj je dodalo svoj »jaz tudi« k razumevanju, zakaj je bila ženskam filozofija skoraj prepovedana in zakaj je zgodovina filozofije spregledovala tiste filozofinje, ki so vanjo kljub vsemu prispevale svoj delež. Z veliko udeležbo

mlajših filozofinj in filozofov smo leta 2010 obravnavali Realnost fikcije. Leta 2011 so se prispevki ukvarjali s temo, ki je prišla z vrha Unesca – prispevala jo je takrat nova generalna direktorica Irina Bokova, ki se je zavzela za Novi humanizem. V tem času pa je obeleževanje svetovnega dneva filozofije seglo tudi v druga okolja: filozofski oddelki univerz so začeli prirejati odprta predavanja, leta 2010 je k dnevu filozofije svoj vidik prispeval simpozij o filozofiji in filmu. Podobni novi dogodki se množijo iz leta v leto. Osrednje obeležje pa ni ostalo šablonsko ponavljajoče, ampak se je vsakič znova odlikovalo s kakim novim izumom. Tako je bila leta 2012 na razpravi pod naslovom Mišljenje krize – kriza mišljenja uvodoma uprizorjena kratka igra. Pozneje so prireditve ob dnevu filozofije uvedle premiere kratkih filmov, v katerih avtorji raziskujejo pomen filozofije med naključnimi in nenaključnimi sogovorniki. Leto 2013 je spomnilo na velik prispevek eksistencializma pod naslovom, ki izhaja iz dela Alberta Camusa Uporni človek. Entuziazem delovne skupine ni popustil niti leta 2014, ko je, spet v Cankarjevem domu v Ljubljani, odprla temo o odnosu filozofije in življenja pod naslovom Orientacija v mišljenju – orientacija v življenju. Nevedni učitelj – sokratski učitelj: naslovna tema je bila predmet diskusije za zdaj zadnje prireditve v Cankarjevem domu in je načela vse dileme ter paradokse poučevanja filozofije. Z letom 2016 se je prireditev preselila v Maribor in v duhu preizpraševanja vse bolj navzočega strahu in strašenja v Evropi in Sloveniji odprla kritično filozofsko refleksijo o tem ali ni Strah – edini, ki se ga moramo bati? Aktualno temo Poresničnost: med resnico in lažjo pa so, zopet v Mariboru, odprli na dan filozofije leta 2017.

Leta 2018 se tudi v tretje srečujemo v Mariboru, ko ugotavljamo, da se pomena filozofije za razumevanje sveta, v kakršnemu živimo, malo bolj intenzivno zavemo na dan, ki je posvečen filozofiji.

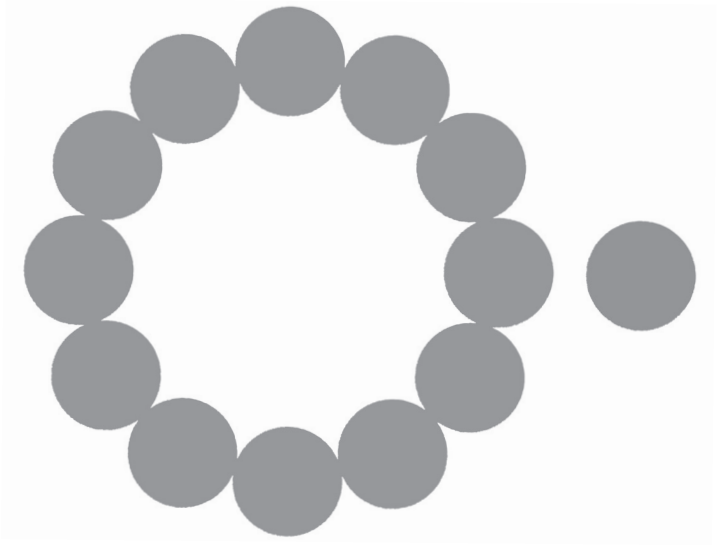
Svetovni dnevi filozofije v Sloveniji

(najave)

Dan filozofije 2008

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom bomo 14. 11. 2008 ob 11. uri v Cankarjevem domu obeležili Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

Med pravico in izključenostjo.



»Filozofija kot svobodno preizpraševanje ne more nobene resnice šteti za dokončno. Spodbuja spoštovanje do posameznih prepričanj, vendar pa ne sme v nobenih okoliščinah tvegati zanikanja svoje lastne narave ter sprejemati nauke, ki zanikajo svobodo drugih, nasprotujejo človekovemu dostojanstvu in sejejo semena barbarstva«. (Iz Pariške deklaracije za filozofijo – Unesco 1995.)

Letos bomo v Sloveniji obeležili Unescov svetovni dan filozofije s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije. O postavljeni temi bodo v razpravi, ki jo bo vodil Marjan Šimenc, razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Rado Riha, Dean Komel, Boris Vezjak, Rok Svetlič, Bojan Žalec, Darko Štrajn, Peter Kuralt, Luka Mancini.

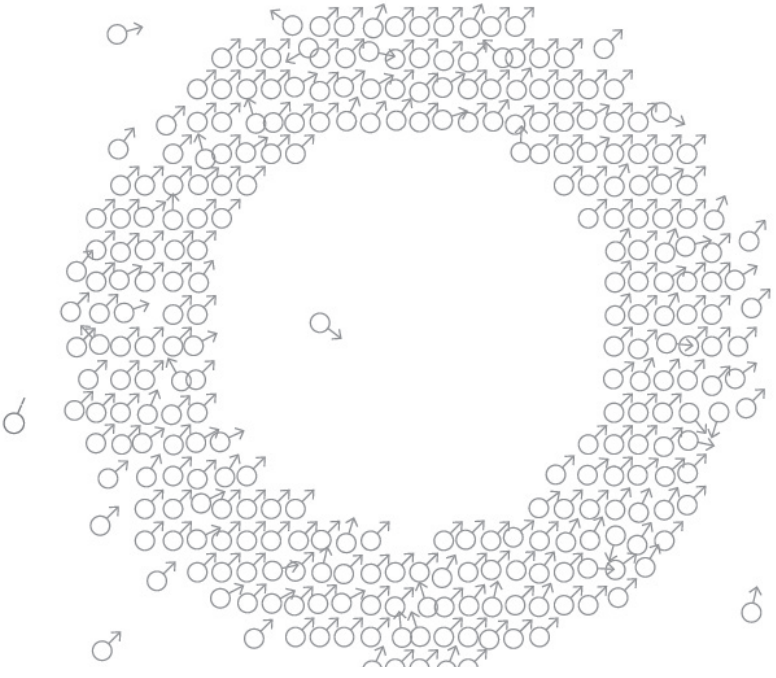
Na prireditvi bo predstavljen tudi projekt **Philoguerrilo**, »majice, ki mislijo«. Pozdravni govor bo imela varuhinja človekovih pravic.

Vzporedne aktivnosti

Znanstveni simpozij Slovenskega filozofskega društva o bioetiki (CD, Ljubljana)
Jesenska filmska šola: *Film in filozofija* (CD, Ljubljana)
Filozofski maraton: *Kako napravimo kaj z besedami* (FF, Ljubljana)
Kritično mišljenje – *od misli do akcije* (Pekarna, Maribor)
Dijaški žur v počastitev dneva filozofije (Gimnazija Rudolfa Maistra, Kamnik)

Dan filozofije 2009

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom bomo 17. 11. 2009 ob 11. uri v Cankarjevem domu obeležili Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:



Katerega spola je filozofija?

»Izvedba Unescove medresorske strategije na področju filozofije se bo opirala na tri stebre: na filozofski dialog, ki vključuje tudi mrežo filozofinj, na poučevanje filozofije ter na promocijo filozofske misli in raziskovanja na svetovnem dnevu filozofije. Poudarek bo na krepitvi prispevka filozofije k širjenju kulture miru, novih družbenih politik, preprečevanju spopadov in k boju proti vsem oblikam nasilja. Mednarodni filozofski dialogi bodo osredotočeni na pomembne sodobne teme, v perspektivi predvidevanja prihodnosti in spolnih gledišč v povezavi s širjenjem demokracije in človekovih pravic v povezavi s ključnimi partnerji, še posebej z Mednarodnim svetom za filozofske in humanistične študije (ICPHS) ter revijo Diogenes.« (Iz dokumenta Unesca: *Osnutek programa 2010-2011*, sprejeto na 35. generalni konferenci Unesca v Parizu, oktobra 2009)
O postavljeni temi bodo skupaj razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Eva Bahovec: *Kaj storiti?*
Izar Lunaček: *Katerega spola je filozofija?*
Katarina Majerhold: *Ali ima filozofija spol?*
Maja Milčinski: *Spol v azijskih filozofijah*
Lenart Škof: *Prvo mesto filozofije je na strani ženske*
Darko Štrajn: *Spolna razlika v filozofiji*
Boris Vezjak: *Kakšnega spola je filozofija in aporija vprašanja*

Vzporedne aktivnosti

Predavanje Mladena Dolarja: *Filozofija in spolna razlika* (FF, Ljubljana)
Filozofski maraton: *Filozofija in spol* (FF, Ljubljana)
Simpozij Simone de Beauvoir: *Med filozofijo in literaturo* (FF, Ljubljana)
Dan filozofije: *predavanje in srečanje* (Zofijini ljubimci, Maribor)
Filozofski simpozij: *Bioetika* (CD, Ljubljana)

Dan filozofije 2010

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom bomo 18. 11. 2010 ob 14. uri v Cankarjevem domu obeležili Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

Realnost fikcije.

Teza, ki jo obravnavam, zelo zaposluje filozofe povsod po svetu. Avdiovizualne komunikacije in njihov razvoj s pomočjo novih tehnologij dodatno razširjajo problem, ki se je nabral že z nastankom literature, še bolj pa z izumom fotografije in filma. Med vodilnimi filozofi našega časa pri obravnavi te teme izstopa Slavoj Žižek. Drobec njegovega dela, ki ga navajamo, nazorno pokaže, v čem je jedro problema:

»Zakaj potemtakem ni realnosti brez prikazni? Lacan poda natančen odgovor na to vprašanje: (kar izkušamo kot) realnost ni 'stvar sama', ampak je vselej že simbolizirana, strukturirana skozi simbolne mehanizme – in problem je v tem, da simbolizacija na koncu zmerom spodleti, da ji nikoli ne uspe povsem 'prekriti' realnega, da zmerom pusti za sabo neki neporavnani simbolni dolg. To realno (nesimbolizirani del realnosti) se vrača v obliki prikazni. Prikazi

zato ne smemo zamešati s simbolno fikcijo, z dejstvom, da ima sama realnost strukturo fikcije, da je simbolno konstruirana (kot rečejo nekateri sociologi): prikazen uteleša tisti presežek, ki uhaja (simbolno strukturirani) realnosti.« (S. Žižek (1995). Realnost fikcije, v: D. Štrajn (ur.) Meje demokracije, Liberalna akademija: Ljubljana, str. 65)

O postavljeni temi bodo v razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Veronika Tumpej (Gimnazija Ptuj): *Madame Bovary in realnost fikcije*
Vida Božičko (Gimnazija Ptuj): *Parmenidova filozofija realnosti in fikcije*
Katja Perat (študentka FF, Ljubljana): *Fikcija kot način, kako se ljudje vpenjamo v nered*
Aljaž Potočnik (študent FF, Ljubljana): *Spekulativni materializem*
Valentina Hribar Sorčan: *Sodobni filozofski pristopi k teoriji jaza*
Nenad Miščević: *Filozofija in poetični stil*
Dean Komel: *Fikcija in fiksacija realnosti*
Jani Kovačič, *kitara in glas*

Vzporedne aktivnosti

Filozofski maraton: *Realnost fikcije* (FF, Ljubljana)
III. filozofski simpozij *Bioetika* (CD, Ljubljana)
Philoguerillo (filozofski projekt) (CD, Ljubljana)

Dan filozofije 2011

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom bomo 16. 11. 2011 ob 13. uri v Cankarjevem domu obeležili Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

Novi humanizem: vizija ali iluzija?

Tema, ki jo letos obravnavamo, je povezana z notranjimi iskanji v Unescu, organizaciji, ki je tudi razglasila dan filozofije. Kot je že dobro znano, ga obeležujemo vsako leto na tretji četrtek v novembru. Kot ena izmed najvidnejših agencij v sistemu Združenih narodov je Unesco pomembni globalni dejavnik na področjih izobraževanja, znanosti in kulture. Že ustanovna listina, ki je bila podpisana 16. novembra 1945, utemeljuje potrebo po univerzalni in univerzalistični vodilni ideji. Odkar Unesco obstaja, so se poudarki vodilne ideje spreminjali. Generalna direktorica Unesca, gospa Irina Bokova, se je zavedla, da načeluje organizaciji v času, ko je na procese globalizma treba še posebej na področjih Unescovih dejavnosti, treba najti nove odgovore. Zato je razglasila 'novi humanizem za enaindvajseto stoletje':

»Kar so humanisti vseh dob in dežel izpostavili za mesta in države, moramo zdaj doseči po vsem svetu. Graditi moramo trajno univerzalno človeško skupnost, črpati iz temeljnih vrednot človeštva, in predvsem iz virov uma. To so vložki tega novega humanizma, kjer mora UNESCO igrati vodilno vlogo.« (I. Bokova: A New Humanism for the 21st Century, Pariz: Unesco 2010, str. 4)

Ali je vizija gospe Bokove povsem nesporna, ali se je zmožna uresničiti v svoji univerzalni težnji? V filozofiji, ki je v 15. stoletju bila soudeležena pri oblikovanju izhodiščne ideje humanizma in ki jo je v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja zaposlilo razpravljanje o koncu človeka in o »antihumanizmu«, na to vprašanje ni mogoče odgovoriti s preprostim 'da' ali 'ne':

»Polje postkolonialnih študij je od samega začetka bilo mesto za razpravo o humanizmu. Kjerkoli kdo hoče označiti točko vznika tega polja, neizogibno naleti na problem, ali raje problematiko: konec humanizma. Šlo je za dolgotrajni spor o tem, ali je konec humanizma priložnost za post-humanistično teoretiziranje na eni strani ali konec humanizma zaznamuje dogodek, ki ga kaže obžalovali in se mu celo upirati na drugi strani«. (A. C. Alessandrini: *The Humanism Effect: Fanon, Foucault, and Ethics without Subjects, Foucault Studies*, 7 (2009), str. 64)

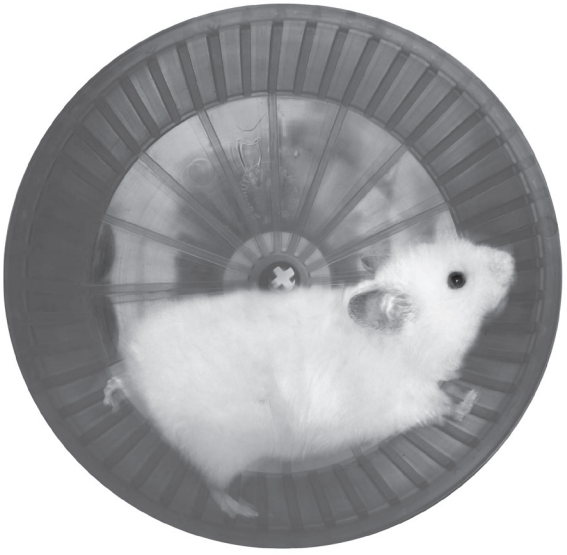
O postavljeni temi bodo v razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Anže Babnik (dijaka gimnazije Rudolfa Maistra Kamnik)
Polona Komatar (dijakinja gimnazije Rudolfa Maistra Kamnik)
Mitja Godnjavec: Humanizem nasproti novemu humanizmu
Tomaž Grušovnik: Devet plus ena teza novega humanizma
Andrina Komel: Humanizem po humanizmu
Luka Omladič: Unescov novi humanizem in problem etike
Valentin Kalan: Finančna kriza in kultiviranje politike
Luka Mancini: Gledati filozofijo

Dan filozofije 2012

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom 14. 11. 2012 ob 13. uri v Cankarjevem domu obeležujemo Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

Mišljenje krize – kriza mišljenja



Ali je kriza povsem izčrpno določena z ekonomskimi pojmi? Ali res ne moremo prestopiti meja mišljenja v nemogočih opozicijah: »več varčevanja proti več rasti«, odpovedovanje proti potrošnji, javno proti zasebnemu, svoboda proti enakosti itd.? Kdo kaj vpraša filozofe, kdo posluša proteste ljudi? Koliko je ekonomska kriza v resnici tudi kriza kulture, kakršna je nastala v letih nenehne rasti in vse večje družbene neenakosti v vseh kotih »globalnega sveta«?

Mar ni Unesco s tem, ko je sprejel Palestino v svoje članstvo, nakazal, kam je treba obrniti pogled? In ali ni Unesco že pred leti, ko je določil svetovni dan filozofije, pokazal na potenciale demokratizacije mišljenja? Filozofsko mišljenje ni v krizi, pač pa je kriza orodje za cenzuro njegovih sporočil. Navedimo besedili dveh angažiranih sodobnih filozofov:

»Kar je bilo edino zares presenetljivo v zvezi s finančnim zlomom leta 2008, je bilo to, kako zlahka je bila sprejeta misel, da je to bilo nenapovedljivo.« (S. Žižek, spletni portal New Democracy, 15. 10. 2009)

»Povprašajmo naše gospodarje: diskretne bankirje, medijske ugledneže, dvomljive ljudi z velikimi polnomočji, govorci 'mednarodne skupnosti', prezaposlene predsednike, nove filozofe, lastnike tovarn in posestev, ljudi z borze in iz upravnih odborov, klepetave politike iz opozicije, ugledneže iz mesta in podeželja, ekonomiste rasti, sociologe državljanstva, strokovnjake za krize vseh vrst, preroke 'spopada med civilizacijami', mogočne poveljnike policije, pravosodja in 'spokorjenja', evalvatorje koristi, računarje donosov, uravnotežene uvodničarje resnih časopisov, upravljavce človeških virov, ljudi, ki se ne štejejo za prikrajšane, ljudi, ki pozorno pazijo, da se ne bi zavzeli za ljudi, ki nimajo ničesar. Kaj bi rekli vsi ti vladarji, vsi ti tvorci mnenj, vsi ti odgovorneži, vsi ti 'tepčkasti despotiči'? Vsi ti pravijo, da se svet spreminja v vrtoglavem tempu, in da se moramo, če nočemo propasti ali umreti (zanje je oboje isto), prilagoditi temu spreminjanju ali pa v svetu, kakršen pač je, ne bomo nič več kot sence samih sebe. Da se moramo energično angažirati, brez godrnjanja sprejemajoč neizbežno trpljenje v nenehni »modernizaciji«.« (Alain Badiou, Le réveil de l'histoire, Paris: Nouvelle Édition Lignes, 2011, str. 9 – 10.)

Unescov Svetovni dan filozofije bomo obeležili s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije. O postavljeni temi bodo v razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Bojan Borstner: *Metafilozofija kot izhod iz krize mišljenja*
Peter Klepec: *Filozofija in molk*
Edvard Kovač: *Šibkost racionalizma in iskanje nove pomenskosti*
Igor Pribac: *Naravno stanje moderne dobe*
Rok Svetlič: *Ime česa je filozofija danes?*
Cvetka Hedžet Tóth: *Prednost upanja pred spoznanjem, solidarnosti pred toleranco*
Dijaki Gimnazije Ptuj z lutkovno predstavo Živalska farma
Filo-video projekcija (David Lotrič, Miha Andrič)

Dan filozofije 2013

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom
18. 11. 2012 ob 13. uri v Cankarjevem domu v dvorani obeležujemo Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

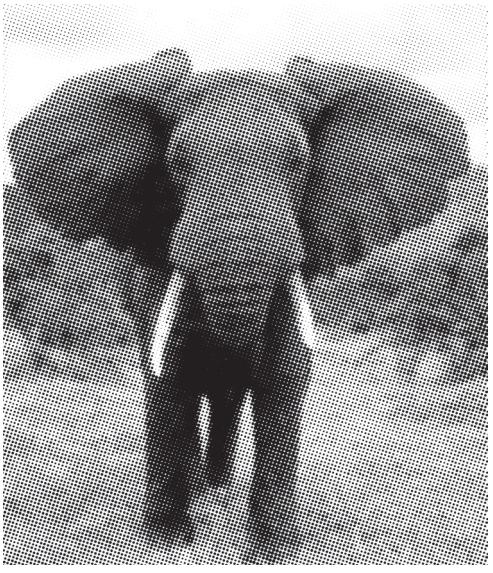
Uporni človek, možnosti eksistencialistične filozofije danes.

Eksistencializem se je začel s filozofijo Sørena Kierkegaarda, čigar filozofija je nastala v uporu proti abstraktnemu pojmovanju subjekta in konceptu podrejanja posameznika pojmu občega, utelešenega v državi. Temu nasproti je v oblikah strogih premišljevanj, živahnih esejev in nepopustljivih polemik postavil svoje stališče o ključni vlogi posameznika. Zanj je najpomembnejše vprašanje svobode posameznika in ne glede na to, koliko je Kierkegaard odgovoril na to vprašanje, je samo vprašanje obstalo v eksistencialističnih filozofijah. V dejanski zgodovini je zanikanje svobode in zanikanje človekovih pravic doseglo skrajno strašljive razsežnosti v času druge svetovne vojne. Zato je razumljivo, da so bila premišljevanja eksistencialistov, kakršni so bili Sartre, Merleau-Ponty, Camus, Jaspers, Abbagnano idr., najbolj slišna prav v času po drugi svetovni vojni. Pomembne sledi eksistencialističnega mišljenja posameznikove svobode so vidne v ustanovnih dokumentih Unesca. Eksistencialistična filozofija se je v luči novih filozofskih smeri (še zlasti strukturalizma) v zadnji tretjini 20. stoletja zdela in štela za preseženo, malodane vredna pozabe. Toda soočanje filozofije s stvarnostjo 21. stoletja obuja spomin na eksistencialistične teme in njihove kontekste. Vladavina neoliberalizma je v prepletu interesov kapitala in politike s sodelovanjem ekonomije pervertirala izvirne pomene pojma svobode. Ali je torej po tem zgodovinskem obdobju mogoče pričakovati obdobje upora, obdobje nasprotovanja zasužnjenosti abstraktnim kategorijam »trga«, torej nemara obdobje »neoeksistencializma«? Dela eksistencialistov se spet zdijo bolj razumljiva, bolj navdihujoča, pravzaprav sodobna. Ponazorimo to trditev z nekaj drobci iz eksistencialistične literature:

»Nastajanje je vselej trpljenje, nujno pa ne more trpeti, ne more trpeti trpljenja resničnosti, ki je to, da se možno (pa ne samo možno, ki je sprejeto) izkaže za nič v trenutku, ko postane resnično; kajti z resničnostjo je možnost uničena. Vse, kar nastane, ravno z nastankom dokazuje, da ni nujno; kajti edino, kar ne more nastati, je nujno, zato ker nujno je.« (Søren Kierkegaard, *Filozofske drobtinice ali drobec filozofije*)

»Nora radodarnost je velikodušnost upora, ki brez oklevanja daje moč svoje ljubezni in nemudoma zavrača krivico. Zasluga upora je v tem, da je nepreračunljiv, da razdeljuje vse, kar ima, življenju in živečim ljudem. V skladu s tem je razsipen s svojimi darili ljudem, ki prihajajo. Resnična velikodušnost do prihodnosti je v dajanju vsega sedanjosti. Upor tako dokazuje, da je sam trenutek življenja, in da ga ni mogoče zanikati, ne da bi se odpovedali življenju.« (Albert Camus, *Uporni človek*)

»Svoboda obstaja samo s svobodo posameznika, toda – v okviru svobodne skupnosti. Od Kierkegaardovega upora Heglu do Sartrove Kritike dialektičnega uma je filozofija eksistence ukinjala samo sebe, ko je svobodo posameznika navezovala na nastajanje svobodne človeške skupnosti.« (Miladin Životić, *Eksistenca, realnost in svoboda*)



Unescov svetovni dan filozofije bomo obeležili s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije.
O postavljeni temi bodo v razpravi, razmišljali filozofi različnih smeri in generacij.

Dejan Aubreht: *Uporna drža posamičnika*
Branko Klun: *Kdo sem?*
Edvard Kovač: *Od imeti k razlaščanju biti in od Resnice k res-ničnosti*
Primož Repar: *Možnosti eksistencialistične filozofije danes*
Andrina Tonkli: *Uporni človek*
Miha Javoršek (študent FF)
dijaki Gimnazije Rudolfa Maistra, Kamnik, s predstavo Uporni človek
Filo-video projekcija (David Lotrič, Miha Andrič)

Dan filozofije 2014

V sodelovanju s Slovensko nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom 20. novembra 2014 v Cankarjevem domu v Ljubljani obeležujemo Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

Orientacija v mišljenju – orientacija v življenju.

Pojem življenja in pojem filozofije – kot mišljenja življenja v bolj temeljnem smislu kot pri drugih znanostih – sta vpisana drug v drugega. Orientacija v življenju je vedno uokvirjena s filozofijo. Tudi v primerih, ko ni razvidno povezana s kategorijami zavedanja in samozavedanja. Če govorimo o življenju v najširšem smislu, se v filozofiji dandanes zlagoma odmikamo od Kantovega prepričanja, po katerem forme življenja ne bi služile ničemur, če med njimi ne bi bilo človeka. Wittgenstein je v svojem poznejšem razmišljanju menil, da »tisto, kar moramo sprejeti, kar je dano – kot bi lahko rekli – so forme življenja«. Poleg teh najširših gledišč, ki jih najdemo skoraj v vseh filozofijah, pa se odnos med mišljenjem in življenjem vse bolj kaže v vprašanjih o vlogi filozofije in filozofov v družbi in hkrati v vprašanjih o »usodi« filozofije in

filozofov kot posameznikov. Ko je Unesco določil svetovni dan filozofije, je opozoril na potrebo po filozofiji v kulturi, na filozofijo kot dediščino mišljenja o življenju in na filozofijo kot vedo, ki ni namenjena samo sama sebi, ampak življenju na planetu sploh. Ko govorimo o filozofiji in življenju, se je treba spomniti na Nietzscheja, o katerem ni vse več razpravljanj samo med filozofi, ampak tudi med širšim občinstvom:

»Obstajajo življenja, kjer težave zadevajo čudežnost; to so življenja mislecev. Treba je prisluhniti temu, kar nam o njih pripovedujejo, ker v tem pripovedovanju odkrivamo možnosti življenja, in že samo pripovedovanje o njih nam prinaša veselje in moč ter meče luč na življenja njihovih naslednikov. V tem je toliko domiselnosti, razmisleka, drznosti, obupa in upanja kakor v potovanjih velikih morjeplovcev; pravzaprav gre tu tudi za raziskovalna potovanja v najbolj odmaknjena in najnevarnejša območja življenja. V teh življenjih je presenetljivo, da jih določata dva sovražna instinkta, ki vlečeta vsak na svojo stran, a sta prisilno vpeta v isti jarem; instinkt, ki nagiba k spoznavanju, je nenehno pod prisilo zapustiti trdna tla, kjer je človek navajen živeti, in se spustiti v neznano, ter drugi instinkt, ki hoče, da življenje nenehno tipa in išče neki novi kraj, kjer naj bi se ustalilo.« (*Rojstvo tragedije*)

Unescov Svetovni dan filozofije bomo obeležili s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije. O postavljeni temi bodo v razpravi razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Andrej Adam: *Za odpravo protislovnih teorij in protislovne stvarnosti*
Eva Bahovec: *Michel Foucault ali »Kako se izmakniti oblasti«?*
Tomaž Grušovnik: *Korist filozofije*
Miha Javoršek: *Pozitivno mišljenje*
Boštjan Narat: *Filozofija in javni prostor*
Goran Potočnik Černe: *Orientacija v mišljenju – orientacija v življenju*
Rok Svetlič: *Prenašati bit kot pogoj možnosti orientacije v mišljenju*
Boris Šinigoj: *Orientacija v mišljenju – orientacija v življenju*
Filo-video projekcija (David Lotrič, Miha Andrič)

Dan filozofije 2015

V sodelovanju s Slovensko nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom 20. novembra 2015 ob 13. uri v Cankarjevem domu v Ljubljani obeležujemo Unescov Svetovni dan filozofije pod naslovom:

Nevedni učitelj – sokratski učitelj.

Je bistvo poučevanja prenos informacij ali učenje mišljenja? Zdi se, da ne gre za alternativo: samo učenje dejstev je prazno, a kritično se ne da razmišljati, če ne poznamo vsebine. Tako da dober pouk vključuje oboje: premislek tega, kar si učenci že mislijo, učenje novih pogledov in teorij, pa tudi njihova uporaba za lasten razmislek. Tako da kritika faktografije ne zadošča: kritično ne moremo razmišljati, če marsičesa ne vemo. Vprašanje pa je, kako to dvoje povezati. In vprašanje je tudi, kakšne izkušnjo pouka filozofije imajo dijaki: ali učitelj samo navaja, kaj filozofi mislijo, ali pa uporablja filozofijo za to, da bodo dijaki bolje in temeljiteje mislili. Kot je bilo zapisano v vabilu na dogodek, je bil nesporno najbolj znameniti učitelj filozofije v človeški zgodovini obsojen na smrt zaradi svojega poučevanja. Morda zato, ker je vsakemu, ki ga je hotel poslušati, dokazoval njegovo nevednost. Koliko je, nenazadnje, bil žrtev lastnega nauka, ki je ostal na stališču vednosti in je spregledal bistveni pomen emancipacije?

Unescov Svetovni dan filozofije bomo obeležili s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije. O postavljeni temi bodo v razpravi razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Andrej Adam: *Poučevanje in vednost*
Alenka Hladnik: *Vednost in nevednost učitelja filozofije*
Jan Matija: *Filozofija med ohranjanjem in transformacijo*
Edin Saračević: *Nič se ne bojte*
Mare Štempihar: *Filozofija in kritično mišljenje*
Boris Vezjak: *Kaj je Sokrat v resnici vedel, če nič ni vedel?*
Darij Zadnikar: *Vzgoja kot utopični projekt*
Dijaki Gimnazije Ptuj: *FORUM THEATRE ALI SKRITI UČITELJ*
Filo-video projekcija (David Lotrič, David Banović)

Dan filozofije 2016

V sodelovanju Nacionalne komisije za UNESCO in Oddelka za filozofijo v Mariboru obeležujemo Unescov svetovni dan filozofije pod naslovom:

Strah – edini, ki se ga moramo bati?

Zakaj filozofska razprava o strahu? Strah in njegovi duhovi od vekomaj preganjajo posameznika in družbo. Ne le, da opiše človeško čustvo in mentalno stanje, strah je tisti motivator, ki je zavezan najbolj intimni točki filozofskega premisleka in preizkuša razumsko jedro posameznika. Človeka večkrat spravlja v miselno odrevenelost in emocionalno odvisnost, odvrača ga od mišljenja. Strah pred smrtjo je primarna motivacija vseh bioloških bitij, a tudi končni razlog spraševanja po lastnem bivanju in načinih osmišljanja našega življenja. Sokrat je verjel, da filozofiranje priprava na smrt – le tisti, ki misli ločitev duše od telesa, je vreden imena »filozof«. A pri tem se mu je strah pred smrtjo zazdelo prazno mnenje tistih, ki ničesar ne vedo in zgolj ugibajo. Misel je kasneje nadgradil Epikur z razlogi, zakaj strah pred njo ni upravičen; mnogo kasneje ga je popravljal Martin Heidegger, katerega tesnoba, Angst, je postala temeljna dimenzija človeka, njegov »skrbi«, ki se kaže v tesnobi in pojmu avtentične 'biti k smrti'. V politični filozofiji ima strah znova večkrat odločilno mesto: Thomas Hobbes je eden od očetov družbene pogodbe, vstop v družbo in organizacijo države je hitel utemeljevati prav kot rezultat porojenega strahu, ki poganja posameznike zaradi zanj naravnega »vojnega« stanja človeške narave, vpričo katere smo vsi ljudje drugim nevarni volkovi. Brez začetnega bojazni ne bi bilo družbe in ne pogodbe.

Freud je zaznaval konflikt med posameznikom in zakoni, vselej omejujočimi našo svobodno voljo, kar v nas, kar je po njegovem splošno obeležje civilizacije in kulture, nujno sproža globinsko nelagodje. Psihologi danes svarijo, da je iskanje razlogov za strah lahko znamenje banalnosti in zdolgočasene rutine življenja. Množični mediji so v produkciji strašljivih šokantnih zgodb odkrili eno najbolj hvaležnih tržnih niš za promocijo tabloidnih in senzacij polnih vsebin. In tudi sociologi množično ugotavljajo, da živimo v kulturi strahu, po Ulrichu Becku v družbi tveganja. Nemir, socialna in politična nestabilnost, ekonomske razmere proizvajajo različne oblike zmedenosti, anksioznosti, strahu, paranoje. Nekateri eksistencialni misleci, recimo Kierkegaard, Nietzsche in Derrida, so zato poudarili, da pot proč od strahu lahko vodi le pot skozi sprejemanje negotovosti, v kateri živimo. Kaj je torej strah, kako nas definira, kako ustavlja naše mišljenje in ali ga morda spodbuja?

Unescov Svetovni dan filozofije bomo obeležili s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije. O postavljeni temi bodo v razpravi razmišljali filozofi različnih smeri in generacij:

Renata Salecl: *Eksistencialne bojazni: na kakšno karto strahu igrajo današnje demokracije?*
Peter Klepec: *Med strahom in upanjem*
Mirt Komel: *O ničnosti strahu*
Smiljana Gartner: *Védenje in strah*
Filo-video projekcija (David Lotrič, David Banović)

Dan filozofije 2017

Osrednja prireditev letošnjega Svetovnega dneva filozofije bo pod naslovom

Poresničnost: med resnico in lažjo

potekala v Mariboru, v Kazinski dvorani SNG Maribor, v četrtek, 16. novembra 2017, med 12.00 in 14.00 uro.

Danes modna razprava o postresničnosti ali poresničnosti bi morala vsakemu filozofu dvigniti obrvi: beseda »post-truth«, ki je lani vznemirila svetovno javnost, vendar zadeva resnico in resničnost, to sta pa imanentno filozofski kategoriji. Besedo leta po izboru uredništva ugledne založbe Oxford Dictionaries največkrat razumemo v pridevniški obliki kot opis situacije svetovnega političnega trenutka, s katerim smo se soglasno začeli približevati spoznanju, da čustveno obarvana prepričanja povsod zmagujejo nad objektivnimi dejstvi. Da oblikujejo javno mnenje, naše dojemanje sveta in vplivajo na odločitve množic. Sprejemanje političnih in družbenih odločitev naj bi prestopilo bregove razlikovanja med resnico in lažjo, prevaro in zmotnostjo. Čustveno zlagana odzivnost je zmagala nad razumskostjo, prazni relativizem je nadomestil zdravi skepticizem.

Poresničnost, kot bomo slovenili izraz, zato nujno zadeva premislek o vsem, kar jo omogoča. Četudi je mogoče trditi, da se debata v marsičem približuje dobro znanim logikam propagandnih dejanj, političnih ma-

nipulacij in laži, marketizaciji družbenega sveta in končno dominaciji oglaševalskih praks, ki oblikujejo naše dojemanja družbe, sveta in končno nas samih, s tem filozofije še nismo razrešili njenega poslanstva. Nasprotno, na tem mestu bi temeljit filozofski napor najbolj pričakovali. Povezati bi ga morali z dvojim. Prvič, z analizo in razlago logik manipulacij, definiranjem laži in prevar na temelju resnice, za kar še kako potrebujemo filozofska orodja. Drugič, dragocenost filozofskih znanj zadeva tudi drugo plat razprave: resnica meri na prepričanja, ki so resnična. Toda meri tudi na dejstva in stanja stvari v svetu, na to, kar se je v resnici primerilo in je resnično. V tem drugem smislu zadeva recimo tudi razpravo o videzu in čutni ali mentalni prevari, ki nam stojita naproti, da bi stanja v svetu opisali na pravilen in utemeljen način brez nepotrebnih popačitev. Oba filozofska koraka premišljevanj sta videti ne samo legitimna, ampak celo nujna. Nenazadnje so tovrstne analize javnega govora v tesni navezi z nemoralnostjo takšnega početja in predstavo, v kakšni družbi želimo živeti. Skratka, obstaja filozofova dolžnost, da se ukvarja z etičnimi dimenzijami naštetih dilem.

In končno fenomen poresničnosti, »pozabe« resnice in triumfa čustvenih apelov zadeva, vzeto res najširše, tudi prihodnost našega sveta in naše družbe v celoti. Številni filozofi so vse od antike naprej opozarjali na poklicanost filozofije. Že Platon stavi na »pravo« filozofijo, kot jo je utemeljil, v ostri razmejitvi do produkcije lažnih podob, kakršno so ponujali sofisti. Povedano enostavno: zelo velik del aktualne kritike političnih, oglaševalskih in marketinških praks je mogoče razložiti s platonsko formulo, ki bi se lahko glasila: več resnice, manj varanja. Relativizem resnice, ki jo je v času klasične Grčije zamenjevala sofistična fantazmatska vera v videze in dozdevke, spominja na današnji politični in znanstveni subjektivizem. V njej so pod krinko demokratičnosti možne vse pozicije, vsak ima svoj prav, vsaka resnica je alternativno pravilna, vsaki trditvi lahko najdemo njej enakovredno nasprotno.

V etičnem smislu to pomeni, da je možno vse. In če je, potem je dovoljeno misliti in početi čisto vse. Tisti, ki imajo prihodnjo resničnost tega ponorelega sveta res v posesti, si domišljavo predstavljajo, da s svojimi vzvodi premikajo stvarnost v neko svojo sfero. Obnašajo se kot veleposestniki resnice in stvarnosti, njihovo sklicevanje na poresničnost pa hitro postane le poceni alibi za takšno početje. Resnica se mora prilagajati njim, ne oni njej. Da bi jim uspelo, nam ponujajo izdelke v svoji trgovini videzov. Z vzponom čutnega in zatonom

racionalnega sveta, v katerem skoraj solipsistično vlada individualizem, se pred nas postavlja svet, v katerem je resnica nepomembna oziroma se kot resnica maskira v mnenje, ki ga sodobna tehnologija širi in mu nudi narcistično potrditev. Mnenj in laži je lahko vedno več kot resnic, zato to dobro služi tudi ekonomskemu sistemu, ki temelji na neskončni rasti. To posledično gradi šibko družbo, brez nujnega medsebojnega zaupanja.

Tudi zato je debata o poresničnosti, resnici in laži v družbenih razmerjih, morda lahko predvsem in v prvi vrsti ravno filozofska. Če je filozofi ne bomo vzeli za svojo, je morda z nami nekaj narobe.

Svoja spoznanja na temo poresničnosti in resnice ali laži v filozofiji bodo z nami delili:

Stojan Pelko,
Nenad Miščević,
Olga Markič
Mare Štempihar
Filo-video projekcija (David Lotrič, David Banović)

Dan filozofije 2018

Osrednja prireditev letošnjega Unescovega svetovnega dneva filozofije bo pod naslovom

Nelagodje smisla

potekala v Mariboru, v Kazinski dvorani SNG Maribor, v četrtek, 15. novembra 2018, med 12.00 in 14.00 uro.

Gledano v zgodovinski perspektivi se zdi smisel življenja – mojega, tvojega, našega – eden najtežje ujemljivih konceptov na področju filozofije, psihologije in končno humanističnih znanosti. Verjetno smo pripravljeni sprejeti tudi, da bi smisel v našem življenju moralo imeti celotno naše početje, skupni družbeni cilji, družbeni zakoni in pravila, ki se jih držimo. Po drugi strani nas pot mimo njega hitro zapelje v negotovost in malodušje, končno pa smo pripravljeni namesto napora mišljenja smisel iskati v priročnih avtoritetah, tradiciji in običajih. Iskanje smisla je torej lahko pomemben osebni in družbeni izziv, menijo mnogi. Toda na kaj natančneje merimo z njim?

Ko smo nanj napoteni, številni poudarjajo subjektivnost iskanja: kaj je smisel življenja, naj menda odkrije vsak pri sebi, ker univerzalnega ključa ni. Filozofski napor običajno začenja z ostrim zavračanjem tovrstne relativnosti, zato so številni imenitni avtorji zelo raznoterih interesov, največkrat filozofske, psihološke in psihiatrične vede, uganko skozi stoletja naskakovali in jo poskušali razrešiti po svoje; takšni so bili Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Viktor Frankl in številni drugi, če klasikov svetovne književnosti ne omenjamo. Njihova opažanja so se večkrat iztekla v pesimistična opozorila, da življenja nikoli ne bomo zares živeli, če bomo iskali njegov smisel – kot je recimo ugotavljal Camus. Po drugi strani

filozofske šole različnih orientacij danes rade sledijo jezikovni in pojmovni analizi: kakšna je sploh narava smisla, o katerem govorimo? Ali, zastavljeno še širše, bolj konceptualno in manj eksistencialno: kaj sploh je določen smisel in kaj pomen, česarkoli že?

Vsakodnevno spraševanje o smislu življenja je običajno obtoženo trivialnosti in nereflektirani odziv širokih množic največkrat banalno ponuja recept v obliki »sreče«, »ljubezni«, morda »ljubezni do drugega« ali »pomoči drugim«, medtem ko se filozofi praviloma zatekajo v bolj sofisticirane razlage. Začetne intuicije so razmeroma preproste in pretežno psihološko obarvane, navzven pa nastopajo okoli navidezno enotnega pojmovnega konstrukta. Filozof Richard Taylor je spomnil, da se naša nesmiselna eksistenca, ki naj bi klicala po več smisla, pomenljivo zrcali v mitu o Sizifu in kazni bogov podzemlja. Njegovo prenašanje skale na vrh hriba, ki se skotali nazaj po tistem, ko jo je privalil tik pod vrh, se odvija v neskončnost in je videti prispodoba za mukotrpno in garaško delo brez učinka. Naša prva misel je, da je Sizifovo početje zaman, ker je utrujajoče nesmiselno. Toda od česa je tak nesmisel odvisen? Morda od prehudega napora vpričo velikega kamna? Zamislimo si, da antični junak prenaša le majhen, droben kamenček, da prinaša vedno nove in da ti ostajajo na hribu, zato jih je vedno več. Kmalu ugotovimo, da pravi izvor frustracije ni v velikosti kamnov ali morda v neuspešno doseženem cilju, ampak v sami neskončni ponovitvi. Kar naredi početje in morda življenje za nesmiselno, in Sizifovo v Hadu se res zdi takšno, je nezaključeni ponavljajoči se niz istega, celo enostavnega ali fizično lahkega dejanja, ki se ne neha. Ocena o nesmiselnosti bi pri marsikom vztrajala celo, če bi Sizifovo delo pripeljalo do pametnega rezultata in včasih tudi takrat, ko bi nam sam zatrdil, da pri svojem delu neznansko uživa. In res, marsikomu so naša življenja na las podobna Sizifovemu, odvijajo se kot navita ura, dan je neskončna ponovitev prejšnjih, kjer vzorec oziroma vsakodnevne rutine ponavljamo do smrti.

Zato ni tako presenetljivo, da se razprave danes usmerjajo v dva izrazito različna poudarka. Po prvem, recimo mu klasičnem, se želimo skozi smisel življenja soočiti zlasti z lastno eksistenco ali jo poskušamo razumeti, se povzpeti do »bistva«, jo dešifrirati in, bolj ali manj angažirano, prodreti vase. Smisel je tako rekoč ime za našo lastno pravo naravo, za katero predpostavljamo, da jo moramo šele odkriti. Po drugem, recimo mu psihološkem, je samo spraševanje po smislu življenja – ki je »ječa, čas v nji rabelj hudi« – že prepoznaven

simptom abnormalnosti, s tem pa fatalno znamenje prihajajočega ali že navzočega nastopa negativnih čustvenih stanj, še zlasti tesnobe in depresije. Zaradi česar sprašujoča se oseba morda ob prekomerni rabi tvega svoje psihično zdravje. Kar v končni posledici lahko pomeni le, da si vprašanja, četudi morda filozofsko odločilnega, raje ne zastavljajmo. Če lahko karikiramo: kdor misli, da je odločilno zanj ali morda celo za filozofijo, se spravlja v nevarnost. Ni težko uvideti, da se našteti branji izničujeta: kar želimo početi v prvem, drugo skoraj prepoveduje. Zato ne preseneča, da filozofske teorije smisla življenja danes dopolnjujejo številne psihološke in sociološke študije, kjer se te večkrat nadaljujejo v raziskave o statusu anksioznosti, depresije in tudi pomena in teže upanja v našem družbenem življenju.

Če gremo po prvi poti, bomo prišli do že nakazanih dveh možnosti, pritrdilnega in odklonilnega stališča glede smiselnosti spraševanja po smislu. Terry Eagleton v svoji knjigi o smislu življenja ugotavlja, da metaizjave o njem, ki se zdijo oguljene na podoben način, kot je reči »Življenje je igra« ali »Življenje je drag šport«, vendarle niso povsem prazne ali celo podobne otroški radovednosti o tem, ali Božiček morda obstaja ali ne. A nelagodje, ki ga sproži naša refleksija, še kar vztraja in bo verjetno vodilo naše razprave ob svetovnem dnevu filozofije: potrebujemo več ali manj smisla?

Svoja spoznanja na temo nelagodje smisla bodo z nami delili:

Helena Motoh,
Friderik Klampfer,
Sandi Cvek in
Filo-video projekcija (David Lotrič, David Banović)

2

Kdo je dober učitelj filozofije

Andrej Adam

Učitelj in prenašanje vednosti

Tema prispevka je raziskovanje trditve, da je prenašanje vednosti bistveni cilj vzgoje in izobraževanja. Trditev ima številne implikacije in posledice. Ena izmed posledic je očitna: učitelji morajo udejanjiti ta prenos vednosti, učenci pa morajo na koncu učnovzgojnega procesa nekaj vedeti. To nas pripelje do težave, ki je vseskozi implicitna in jo izraža sokratski Vem, da nič ne vem. Pripelje nas do epistemološkega vprašanja, kaj sploh je vednost; kaj je tisto, kar mora učitelj prenašati.

Stvari torej niso tako enostavne, kot se zdijo – kot se zdijo učiteljem in učiteljicam, ki vsakodnevno poučujejo. Tukaj izhajamo iz stališča, da je prenašanje vednosti bistven cilj vzgoje in izobraževanja. Kot pišeta Hannah Arendt (Arendt, 2006) in Frank Furedi (Furedi, 2016), ter seveda številni drugi, mora ena generacija predati vednost naslednji, slednja pa mora spoznati svet, v katerega vstopa. Menim, da je katerakoli druga zasnova vzgoje in izobraževanja, se pravi zasnova, ki prenašanja spoznanj ne postavi kot temeljnega cilja izobraževanja, napačna. Hkrati pa velja negovati skeptično držo, kar je posledica dejstva, da vednost ni enostaven pojem. Če sprejmemo sokratsko (skeptično) držo, tedaj ne more nihče zase trditi, da poseduje neko absolutno vednost, kakor – po drugi strani – tudi ne more reči, da prav ničesar ne ve. Posledice tega so za poučevanje izjemno pomembne.

1. Védenje in vzgoja

O teh posledicah pravzaprav razmišlja tudi Kant v *Najavi magistra Immanuela Kanta o poteku njegovih predavanj v zimskem semestru 1765–1766* (Kant, 2010). Kant v Najavi ugotavlja, da je cilj poučevanja oblikovanje umnega človeka (državljana); nekoga, ki je sposoben avtonomno misliti – biti avtonomen. To zahteva previdnost: čeprav trdimo, da je cilj vzgoje in izobraževanja prenos vednosti, čemur Kant nikakor ne bi nasprotoval, pa je treba spoštovati določena metodološka načela, da ne zgrešimo cilja. To pomeni, da učencev ne smemo začeti prehitro seznanjati z znanostmi ali vednostjo človeškega rodu.

Ali drugače, če ne spoštujemo določenih metodoloških načel, tedaj »pridobi šolar neko vrsto uma, še preden se v njem izoblikuje razum, in nosi privzeto znanost, ki ni zrasla v njem samem, temveč je nanj samo obešena.« (Kant, 2010: 332)

Takšen učenec postane, potem ko odraste, miselno neploden. Zaradi napačne drže postane njegova vednost blodnja. Samo domišlja si posest določenih spoznanj, ki jih dejansko nima. Iz empiričnega opažanja te nevarnosti, tj. negativnih posledic napačnega izobraževanja, Kant izpelje tudi znamenito načelo problemskega načina poučevanja filozofije: učenca »ne smemo učiti misli, temveč misliti; ne smemo ga nositi, temveč voditi, če hočemo, da bo v prihodnje spretno hodil sam od sebe« (prav tam). Rečeno sodobneje, učence je treba naučiti kritično misliti, pomagati jim je treba izoblikovati kritičnega duha, privzeti sokratsko držo.

Ti metodološki napotki zelo splošni. Najbolj se sicer nanašajo na poučevanje filozofije, čeprav jim morda kaže danes razširiti tudi na prenašanje vednosti pri drugih šolskih predmetih.

Če bi rečeno napisali kot argument, bi ta izgledal takole:

Tabela 1

Učenca »ne smemo učiti *misli*, temveč *misliti*!
V nasprotnem primeru postane učenec miselno neploden.

V sodobni filozofiji vzgoje ta kantovska vizija doživela renesanso v delu Israela Schefflerja in njegovih učencev. Scheffler v tekstu *Filozofski modeli poučevanja* spomni na kantovsko opredelitev poučevanja kot oblikovanja avtonomno misleče, razumne osebnosti, kar sam zgolj preformulira v cilj, kjer je treba doseči znanje na način, ki spoštuje intelektualno integriteto učencev in njihovo sposobnost neodvisne presoje (Scheffler, 1973a: 67).

Oglejmo si nekoliko, kakšno je Schefflerjevo pojmovanje razumnosti in kaj to pomeni za poučevanje? V tekstu *Koncepti vzgoje: razmislek o sedanji sceni* (Scheffler 1973b: 62) je poučevanje iniciacija v kritični dialog, ki se nanaša na vsa področja civilizacije, od znanosti, umetnosti, morale, filozofije do zgodovine in politike (prav tam). Pri tem je razumnost stvar razlogov in če sprejmemo, da je to temeljni ideal vzgoje, moramo zagotoviti svobodno in kritično iskanje razlogov na vseh predmetnih področjih (prav tam).

Sistematično razpravo o dobrem prenašanju vednosti, ki je lahko hkrati učbenik epistemologije, pa prinaša Schefflerjeva knjižica *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. V tej knjižici obravnava temelje pojme epistemologije: spoznanje, resnica, prepričanje, evidenca, razlog, upravičevanje ipd. Pri tem je ves čas pozoren, kako se ti pojmi nanašajo na vzgojo.

Oglejmo si košček Schefflerjeve epistemološke razprave, v kolikor se nanaša na utemeljitev pojma poučevanja, ki ga opredeljuje način, kot bi dejal Kant, oblikovanja miselno plodne osebe oziroma sodobno kritičnega misleca.

Preprosti primeri, pravi Scheffler, kažejo, da naučiti se kaj, implicira vedeti kaj. Če se naučimo, da je Ljubljana glavno mesto Slovenije, to tudi vemo. Vendar tega ne moremo posplošiti. V časovno oddaljeni kulturi se je nekdo morda naučil, da bolezen povzročajo zli duhovi, a zato še ne moremo reči, da to tudi vé. V tem primeru poučevanje vodi do oblikovanja prepričanja in ne do vednosti (Scheffler, 1965: 7).

Že ta enostaven primer kaže, da je vsakdanje povezovanje pojma poučevanja z drugimi pojmi, ki se pojavljajo v pedagoški praksi, pogosto zelo površno. Če namreč sprejmemo še eno zdravorazumsko in trivialno trditev, da spoznanja o svetu in družbi z razvojem znanosti naraščajo, utegnemo pomisliti, da se v preteklosti učenci niso učili (v pomenu prejemanja znanja), temveč so si ustvarjali le različna prepričanja. To sledi prav iz dejstva, da se je znanost razvijala. Vendar, ali lahko to sprejmemo? Težave izhajajo iz dejstva, ker se spoznanje nanaša na resnico, kar sledi že iz Platonove opredelitve spoznanja kot upravičenega resničnega prepričanja (Platon, 2004). Če smo v nekaj prepričani in to ni resnično, tedaj ne posedujemo ne spoznanja ne resnice: ne poznamo resnice. Ali moramo potemtakem vselej imeti naše znanje za hipotetično oziroma ga smatrati kot vrsto prepričanja? Je v tem smisel zgoraj

omenjenega skepticizma in Kantovega truda pri oblikovanju drže kritično razmišljajoče osebe? Podobna razmišljanja vsekakor kažejo, kako zelo so epistemološka vprašanja in vprašanja s področja filozofije znanosti relevantna za filozofijo vzgoje.

Scheffler pri iskanju odgovorov na ta vprašanja ostaja pri zelo preprostih primerih. Na primer, privzemimo, da se je X naučil, da Q in da se strinjamo z vsebino trditve Q. To (hipotetično) pomeni, da je Q resničen. Ali lahko rečemo, da X vé Q? Na tej točki Scheffler vpelje epistemološko ločevanje krepkega in šibkega pomena pojma vedeti. V šibkem pomenu je vedeti da, odvisno le od posedovanja resničnega prepričanja, v močnem pomenu pa je prepričanje potrebno na ustrezen način podpreti (dokazati ipd.) z razlogi. Ob privzetju šibkega pomena je odgovor na vprašanje, ali X vé Q, pritrdilen: če se je X naučil Q in je zato prepričan v Q, če poleg tega sami soglašamo s trditvijo Q (pritrjujemo, da je resnična), tedaj X vé Q. Toda ob privzetju krepkega pomena vedeti da, je odgovor negativen. Oseba sicer lahko pravilno verjame v Q, toda če tega ni zmožna primerno podpreti, tedaj ne vé (prav tam, 8–9).

Védenje potemtakem zahteva, da smo ga sposobni utemeljiti. Še več, po Schefflerju utemeljitev ne sme biti servirana, temveč priborjena, plod samostojnega razmisleka in tehtanja razlogov tistega, ki se uči. Problemski pouk – ali kot pravi Scheffler (z vidika učenca), raziskovalna raba pojma naučiti se nečesa – implicira krepek pomen pojma vedeti da. To je tudi razlog, zaradi katerega učitelji in filozofi vzgoje, ki poudarjajo raziskovalno rabo v okviru problemskega pouka, domnevajo, da ta metoda vodi do védenja v krepkem pomenu besede. Poudarek na poučevanju, ki stavi na razumno razlago in kritični dialog, si zato prizadeva razviti način učenja, kjer bodo učenci zmožni ustrezno podpreti dana prepričanja. To je torej način, kako Scheffler poveže epistemološke pojme in pojme vzgoje. O vprašanju, ali kdo nekaj vé ali ne, potemtakem odloča tudi metoda, s katero pridobimo prepričanje. Če nas nekdo o nečem samo informira, da Q, je še vedno odprta možnost, da v resnici ne vemo (v krepkem pomenu), tudi če je ˝Q˝ resničen. Ko pa nekdo (v razpravi) sam odkrije, da Q, lahko zanesljiveje trdimo, da je Q dejansko spoznal. V tem se namreč skriva misel, ki seveda ni stroga implikacija, da je nekdo na dobri poti, da spozna Q. Če se pouk odvija kot raziskovanje (problemski pouk), tedaj naučiti se nečesa implicira vednost v krepkem pomenu. Ali drugače, če je naučiti se Q posledica avtentičnega poučevanja (poučevanja, ki ga opredeljuje

način), potem ima – ob predpostavki, da je Q resničen – domneva, da X vé Q v krepkem pomenu, določeno težo (prav tam, 10).

Na ta način je epistemologija v kombinaciji z ustrezno metodo prenašanja vednosti tudi sila, ki Schefflerju pomaga ločiti poučevanje od indoktrinacije. Kar razlikuje (in odlikuje) poučevanje, je posebna povezanost z racionalno razlago in kritičnim dialogom, kot je bilo omenjeno zgoraj, oziroma s podajanjem poštenih (*honest*) razlogov in spodbujanjem radikalnih vprašanj. Oseba, ki se ukvarja s poučevanjem, ne želi le oblikovati prepričanj, temveč jih oblikovati skozi izvajanje (*exercise*) svobodne razumne presoje pri učencih (prav tam, 11). To razlikuje poučevanje od propagande ali debate (ki v zadnjem času tako čudno in neupravičeno popularna), hkrati pa nas, vsaj na področju vzgoje, postavi pred nalogo oblikovanja, vzgoje kritičnega duha, se pravi oblikovanja subjektivnega psihološkega dejavnika, ki je v opredelitvi spoznanja kot upravičenega resničnega prepričanja, zajeto v pojmu prepričanja. Ideja je seveda ta, subjektivna prepričanja postanejo objektivna. V času, ko že vsakdo meni, da ima pravico do prepričanja, je ideja objektivnosti izjemno pomembna: nekatera prepričanja so pač slaba.

Zaradi jasnosti, kako zahtevna je naloga učiteljev, ko gre za oblikovanje kritične drže oziroma kritičnega duha (prepričanja, ki ni oblikovano z indoktrinacijo) ob hkratnem posredovanju vednosti, si oglejmo dva primera. Najprej s področja naravoslovja, nato družboslovja.

2. Primer z naravoslovja

Darwinova teorija evolucije odgovarja na vprašanje, zakaj obstaja tolikšna pestrost življenja (ali vrst) na planetu Zemlja. Teorija v osnovi pravi, da se dedni material (tega Darwin sicer še ni poznal, ga pa njegova teorija ves čas implicira in k njemu napotuje) v neskončnost kopira, pri čemer prihaja do naključnih napak v kopiranju, te pa selekcionira naključno sestavljeno okolje. Ta preprosta misel, če ji dodamo še veliko potrebnega časa kot nujni pogoj, zadošča za razlago pojava milijonov živalskih in rastlinskih vrst.

Toda kako posredovati to vednost, kako o njej razpravljati – recimo v okviru medpredmetnega sodelovanja med biologijo in filozofijo? Na podlagi tega,

kar sledi iz zgoraj rečenega, Kantovih in Schefflerjevih razmišljanj, moramo biti – po eni strani – vselej odprti za ugovore, čeprav – po drugi strani – predpostavljamo, da je teorija objektivno dejstvo sveta. Z besednjakom Karla Popperja to pomeni tudi, da sicer nimamo neposrednega dostopa do resnice (recimo z umnim uvidom), se pa lahko resnici vsaj približujemo (v okviru induktivnih logičnih sklepanj). Darwin je, kolikor vemo, bil odprt za takšno približevanje resnici, saj se je ves čas svojega življenja ukvarjal z ugovori zoper svojo teorijo. To je dejstvo, ki ga je vredno zagrabiti, saj nekoliko poenostavi raziskujoč (problemski) način poučevanja teorije evolucije. Kako to izgleda, na vsem dostopen način prikaže David Attenborough v filmu Darwin in drevo življenja, kjer predstavi kopico inteligentnih ugovorov zoper teorijo evolucije.

Eden takšnih ugovorov, ki se ga je zavedal tudi Darwin, se nanaša na razširjenost žab. Kako namreč razložiti, da se žabe pojavljajo na vseh kontinentih, razen tečajev, če hkrati vemo, da zaradi prepustnosti kože ne morejo plavati v slani vodi? Ali ni skrajno neverjetno, da bi vsled delovanja velikega števila zgoraj omenjenih naključnih dejavnikov lahko nastale tako skrajno podobne vrste? Darwin sam ni imel prepričljivega odgovora na ta ugovor. Prinesel ga je šele čas, vznik teorije, da nekoč še ni bilo kontinentov, temveč ena sama celina Pangea. To odkritje je pomenilo rešitev za teorijo evolucije: na tej pracelini je živela tudi pražaba, prednica vseh današnjih žab. Toda v Darwinovem času je bila misel, da se kontinenti premikajo, navadna norost. Dovolj prepričljive dokaze zanjo so priskrbeli šele posnetki s satelitov in to 100 let po predložitvi same teorije evolucije.

Primer nas torej lepi poduči, da je oblikovanje kritičnega duha povezano s spodbujanjem skeptične drže. Slednje ne pomeni nenehnega iskanja ugovorov in sokratske kritike danih hipotez, čeprav seveda pomeni tudi to; pomeni predvsem, da je včasih razumno biti potrpežljiv. Rečeno preprosteje, oblikovanje kritičnega duha ne pomeni takojšnjega in neposrednega konzumiranja informacije, ki danes najbrž ni več sporna, temveč ponovitev razprave, ki so jo nekdanji razpravljalci nekoč že prehodili. A zdi se, da tudi to ni najbolj bistveno. Omenjeni primer omogoča uvideti, da mora včasih miniti 100 in več let, da kakšna domiselna kritika izgubi težo. Prav to pomeni, da je ena izmed lastnosti vrlin kritičnega duha potrpežljivost. Z njo je povezana še lastnost za odprtost do filozofskih vprašanj. V tem primeru se je denimo pojavilo vprašanje, ali je bilo v vmesnem času, se pravi še pred satelitskimi

posnetki, razumno podpirati in negovati dano teorijo – zlasti, če jo primerjamo z nasprotno teorijo.

Oblikovanje kritične drže tako ni preprosto učenje vnaprej danih tehnik in metod ovržbe, ni preprosto iskanje logičnih napak v sklepanjih, temveč je tudi oblikovanje določene (ne povsem oprijemljive) širine duha, odprtosti duha, moralnosti raziskovanja, ki najde smisel v usmerjenosti na iskanje resnice, pri tem pa mora ostati ta usmerjenost odprta. Morda – mimogrede rečeno – je prav to točka, kjer se oblikovanje tovrstne skeptične drže razide s Kuhnovo logiko paradigme oziroma disciplinarne matrice, ki jo v svojem vsakodnevnem udejstvovanju udejanjata normalna znanost in normalen znanstvenik, kakor ga kritizira Karl Popper, ki ga v bistvu opiše kot birokrata na področju znanosti. Nadalje oblikovanje in negovanje kritičnega duha tudi ne pomeni koraka v radikalni skepticizem, saj se za številna empirična spoznanja izkaže, da na neki točki postanejo samoumevna do te mere, da je vanje dvomiti neumno, poleg tega je radikalni skepticizem, kolikor se poveže z relativizmom, še najbolj podoben izmenjavanju mnenj in ne raziskovanju. Z njim pravzaprav izgubimo znanje, se pravi prav to, kar moramo kot učitelji prenesti na naslednjo generacijo. Čeprav torej lahko danes o Darwinovi teoriji z gotovostjo rečemo, da je resnična, da smo odkrili mehanizem za raznoliko strukturo vseh bitnosti, ki se kopirajo in zlasti živih bitij, pa utegne njeno poučevanje na način, ki znova prehodi nekatere zgodovinske poskuse ovržbe, pomagati pri oblikovanju kritičnega duha, duha torej, na katerega znanje ne bo samo obešeno, temveč bo kot zaklad v njegovi posesti.

3. Primer iz družboslovja

Primer, ki smo si ga ravnokar ogledali, sodi na področje naravoslovja. Videli smo, da je že tukaj odprtost duha izjemno pomembna in da je zato naloga učiteljev izjemno zahtevna. Toda vprašanje odkrivanja resnice v družboslovju in humanistiki je celo še kompleksnejše kot v naravoslovju. V družboslovju in humanistiki s pojmovnimi mrežami namreč ne lovimo naravnih zakonov ali mehanizmov, temveč prej trende, ki jih ljudje kot pripadniki družbe (družbenih skupin) ustvarjamo sami – s svojimi dejanji in ravnanji, a nezavedno, za svojim hrbtom.

Zanimiv primer, ki naj ilustrira rečeno, najdemo v knjigi Edwarda Palmerja Thompsona Navade, plebejska kultura in moralna ekonomija, kjer, med drugim, izpostavi kritiki nek samoumeven pogled angleškega zgodovinopisja na angleško 18. stoletje, ki zanemarja temeljna protislovja tistega časa: »Pravijo nam, da je bila to cvetoča 'porabniška družba' (kar koli že to pomeni), ki so jo sestavljali 'uglajeni in trgujoči ljudje'.« (Thompson, 2010: 32) Takšen pogled na Anglijo v 18. stoletju je dejansko močno razširjen v ekonomiji. Ekonomist Jerry Z. Muller v ciklu predavanj z naslovom *Razmišljanja o kapitalizmu*, natančneje v sedmem predavanju, ki je posvečeno Adamu Smithu in pojmu nevidna roka trga, to dovolj očitno potrjuje. Pravi namreč približno takole:

Smith je opažal, da komercializacija življenja (produkcija zaradi prodaje) vse bolj prevladuje v družbenem življenju. Učenjaki tistega časa (18. stoletje) so veliko razmišljali o posledicah razraščanja tržne družbe. Smith je o tem razpravljal s francoskimi razsvetljenci itd. Bogastvo narodov je napisal na ozadju precejšnjega povečanja porabe (konzumpcije) v tistem času (v Angliji in na Škotskem). Zdelo se je, da lahko vsakdo poskrbi za osnovne potrebe in da je revščine bistveno manj, kot v drugih deželah. Številna blaga, ki so bila še nedavno dostopna le bogatim, je lahko kupovalo vedno večje število prebivalcev. V angleške domove se je začeta stekati reka novih proizvodov. Danes temu, skupaj z izboljšavami na trgu in prometu, pravimo revolucija potrošnje v 18. stoletju v Angliji (Muller, 2008: 7. predavanje).

V nasprotju s tem Thompson pravi, da takšen pogled spregleda, »da je bilo to stoletje, v katerem so navadni ljudje naposled izgubili svojo zemljo, v katerem je bila predpisana smrtna kazen za vse večje število prekrškov, v katerem so transportirali na tisoče kaznjencev in v katerem je na tisoče ljudi izgubilo življenje v imperialnih vojnah – stoletje, ki se je kljub poljedelski 'revoluciji' in bohotnim dohodkom od zakupnin končalo v hudem osiromašenju podeželja (Thompson, 2010: 32).«

Kaj je v tem primeru vednost? Je bilo 18. stoletje v tedaj najbolj razviti kapitalistični državi cvetoče porabniško stoletje, kjer so zaradi razvoja proizvodnih sredstev in trgovine cene blag padala, tako da je vedno večji delež prebivalstva živel vse bolje, ali pa je bilo to stoletje obdobje surove akumulacije kapitala in slabšega življenja za večino prebivalstva. Zdi se, da se pogleda izključujeta. Ali pa je res oboje? Pri pouku utegne biti takšna situacija biti celo bolj plodna kot primer s teorijo evolucije, saj je treba tukaj korake, ki jih pri pouku biolo-

gije učenci samo posnemajo (ker so že bili prehojeni), šele dejansko narediti (skupaj s strokovnjaki), pri tem pa postati pozoren na ideološka izkrivljanja.

Kaj to pomeni? Kar ujamemo kot domnevno resnico, je tako kot v naravoslovju kot družboslovju odvisno od pojmovnih mrež (njihove kakovosti) in njihove uporabe. Razlika je, ali lovimo neko resnico z izjemno fino, gosto spleteno mrežo pojmov, ali s kakšno bolj grobo ali nemara bolj splošno mrežo. Prav tako ni vselej enako primerno vreči na dejanskost to ali ono pojmovno mrežo. Morda je za iskanje zelo splošnih trendov v družboslovju neprimerno uporabiti zelo fine pojmovne mreže. Enostavneje rečeno, opravka imamo s področjem, na katerem zelo natančna razprava morda ni mogoča in primerna, kot pravi npr. Aristotel za raziskovanja na področju etike. To pomeni, da je – tako v naravoslovju kakor v družboslovju, kakovost mreže pojmov, kakor tudi praksa, s katero mreže uporabljamo, znova stvar presoje kritičnega duha, potemtakem stvar zgodovinskega izkustva in navade. Naučiti takšne presoje, da postane lastnost kritičnega duha, je morda sploh ena najzahtevnejših nalog poučevanja. Na primer, omenili smo navado. Raba tistih načinov interpretacije, na katere smo navajeni, lahko kaj hitro predstavlja zdrs v ideologijo. Opozorilo na ideologijo – opozorilo, da jo kritični duh sploh opazi – je gotovo pomembno: pomembno je že pri iskanju naravnih zakonitosti, kadar pa so predmet premisleka družbeni trendi (in ne zakoni), je treba to opozorilo še zlasti upoštevati. Zdrava skeptičnost ima potemtakem tukaj – torej pri prenašanju družboslovne vednosti – še pomembnejšo vlogo. To še ni vse.

Vzemimo naslednji primer: neka skupina ljudi trdi, da je zadružniško podjetništvo utopično. V praksi to pomeni, da ta skupina ne bo ustanovila ali podprla ustanovitve zadruge. Odločitev utegne imeti številne posledice. Na primer, pravila zadružništva onemogočajo spremembo zadruge v delniško družbo, zadruge ne morejo odkupiti deležniki, ki imajo več denarja kot drugi. To pomeni, da produkcija ostane v okolju, kjer je bila zadruga ustanovljena in s tem tudi delovna mesta – seveda pod pogojem, da se zadruga obdrži na trgu. Toda zadruga se bo prej obdržala na trgu oziroma v gospodarskem okolju, kjer uspevajo tudi druge zadruge, kjer je prisotna ustrezna oblika zavesti (ki sedaj predstavlja ekologijo). To pomeni, da je družbeno-ekonomska ekologija (kakšne vrste podjetja prevladujejo v lokalni ekonomiji) pomembna. Predstavlja bazo na katere osnovi vznikajo ali vsaj lažje vznikajo tej ekologiji ustrezne prakse. Uspevanje neke zadruge v lokalnem okolju, kjer uspevajo še druge

zadruge, bo lažje netilo spodbudo za nove zadružniško-podjetniške ideje. Takšno okolje pa bo spodbujalo razcvet drugih zadružniških načel, denimo soupravljanja zadrug, kar je trenutno, ko so zadruge še relativno redke, bolj izjema kot pravilo, ker jih v glavnem upravljajo podjetniki (direktorji), tako kot velja v vseh drugih podjetjih. Toda ali naj se zaradi tega zadnjega dejstva odvrnemo od zadrug, ali pa, če jih že imamo, odstopimo od načela delavskega soupravljanja (samoupravljanja)? Tukaj smo torej naleteli na raven praktičnega odločanja, ki ustvarja stvarnost, ki vpliva celo na psihološke lastnosti ljudi, ki to stvarnost oblikujejo. Upamo, da primer dovolj jasno pokaže, kakšen je status vednosti v družboslovju. Če je predmet družboslovnega raziskovanja nek trend in če ta trend proizvajamo ljudje s svojim delovanjem na podlagi svojih prepričanj v neki družbeni danosti, tedaj spoznanje tega trenda predstavlja vednost, ki jo je v šoli treba prenesti na novo generacijo. Toda tukaj vprašanje ni pretežno epistemološko, kot nemara na naravoslovnem področju, temveč tudi praktično, moralno in politično. To pomeni naslednje: učenke in učenci imajo pravico do spoznanja družbenih trendov, toda še bolj imajo pravico te trende spremeniti.

Prav zato, ker takšnega (kreativnega) učinkovanja mrež pojmov na dejanskost v naravoslovju ni, moramo biti v družboslovju posebno previdni. Lastnost družboslovno-humanističnih pojmovnih mrež je torej kreativnost, kot rečeno ne zgolj v pomenu, da nam te mreže širijo pogled, da nam razkrivajo stvarnost in nas s tem kognitivno-psihološko spreminjajo, kreativnost teh mrež je treba razumeti še bolj dobesedno – saj stvarnost, ki jo raziskujejo v določeni meri tudi ustvarjajo. Imajo, kot rečeno, globlji »ekološki« pomen.

4. Sklep

Videli smo, da je oblikovanje kritičnega duha vzporedno s prenašanjem znanja zahtevna naloga, ki je naložena učiteljevemu poklicu. Naloga je zahtevna že v naravoslovju, kar smo ilustrirali s primerom teorije evolucije. Na področju družboslovja, ki se ubada predvsem z družbenimi trendi, pa je ta naloga še toliko težja. Na kratko smo orisali tri naloge, ki se izrišejo ob prenašanju družboslovne vednosti: 1) razprave ob družboslovnih in humanističnih vprašanjih omogočijo kritičnemu duhu razločevati, kakšno orodje je primerno za dano vprašanje: bolj grobo ali bolj fino; 2) dve različni teoriji utegneta neko vprašanje precej izključujoče interpretirati, zaradi česar je ugotavljanje, katera

je boljša ali resničnejša, izjemno zahtevna naloga za raziskujočega kritičnega duha, ki ga mora šola izoblikovati; še bolj kot v naravoslovju se mora znati obvarovati pred ideološkimi pristranostmi; 3) v številnih konkretnih praktičnih situacijah so teorije (ali mreže) pojmov performativne, kar pomeni, da niso zgolj teorije, temveč se včasih spremenijo v moralna in praktična načela ravnanja, ki ustvarjajo in krepijo trende, ki jih nemara istočasno raziskujejo. S tem preoblikujejo tudi vednost in kritičnega duha.

Literatura

Arendt, H. (2006). *Med preteklostjo in prihodnostjo. Šest vaj v političnem mišljenju.* Ljubljana: Krtina.
Furedi, F. (2016). *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
Kant, I. (2010). *Najava magistra Immanuela Kanta o poteku njegovih predavanj v zimskem semestru 1765–1766. V: I. Kant: Predkritični spisi.* Str. 329–339. Ljubljana: ZRC SAZU.
Muller, J. Z. (2008). *Thinking about Capitalism.* TTC.
Platon (2004). *Teajtet. V: Platon: Zbrana dela. Knjiga I.* Str. 217–282. Prevod G. Kocijančič. Celje: Mohorjeva družba.
Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education.* Keystone of Education Series. Scott, Foresman and Company.
Scheffler, I. (1973a). *Philosophical Models of Teaching*, v: Reason and Teaching, str. 67-81. The Bobbs-Merrill Company, Inc.
Scheffler, I. (1973b). *Concepts of Education: Reflections on the Current Scene, v: Reason and Teaching.* Str. 58-66. The Bobbs-Merrill Company, Inc.
Thompson, E. P. (2010). *Navade, plebejska kultura in moralna ekonomija.* Ljubljana: Studia Humanitatis.

Tomaž Grušovnik

Filozofija za otroke kot zdravilo za bežanje pred resnico

Kadar se odpravljamo v gore, se o vremenu pozanimamo pri meteorologih, ki nam lahko s pomočjo strojne obdelave kopice podatkov o gibanju zračnih mas z veliko natančnostjo napovedo, če bo naš izlet suh in varen. Nobenega dvoma ni, da se je potrebno izletu v visokogorje izogniti, če je prognoza slaba. Toda ko ti isti strokovnjaki povedo, da se zaradi naših potratnih življenjskih slogov pregreva ozračje, radi zamahnemo z roko in rečemo, da »nihče zares ne more vedeti, kakšna bo prihodnost«. Podobno kot v slednjem primeru je tudi pri soočanju s trpljenjem rejnih živali: ko nas aktivisti opozarjajo, da smo v klavnicah priča hudemu mučenju živali, radi mislimo, da se živali tako ali tako ne zavedajo prihodnosti in da so zaklane »humano«. Celo kadar gre za trpljenje ljudi, vse preveč radi zanikamo resnico: sam sem bil večkrat priča izjavam, da je »dementnim ljudem lepo, ker se tako ali tako ne zavedajo, v kakšnem stanju so«, pa čeprav sem večkrat jasno in glasno povedal, da ti ljudje jočejo, prosijo za pomoč in vsaj od časa do časa kristalno jasno opišejo svojo duševno stisko. Soočen s temi pojavi sem se zato v zadnjih osmih letih svojega raziskovanja posvetil temu, kar sem imenoval »zanikanje«. To zanikanje ali »hotena nevednost«, kot bom skupino tovrstnih pojavov imenoval odslej, igra ključno vlogo v vzgoji in izobraževanju. Kot je opozorila že Shoshana Felman, je pri vseh vzgojno-izobraževalnih naporih namreč potrebno upoštevati dejavnik, ki ga imenuje »aktivna nevednost«. Pri učenju namreč »... ne gre toliko za pomanjkanje znanja, bolj gre za upor znanju ... v kolikor je tradicionalna pedagogika postulirala željo po znanju, mora analitično informirana pedagogika računati s 'strastjo po neznanju'.« (Felman, 1982: 21-44) Našo tradicionalno sliko izobraževanja, v skladu s katero je naloga učitelja v tem, da posamezniku pomaga potešiti njegovo naravno vedoželjnost, moramo torej nadgraditi z idejo, da ljudje nismo zgolj radovedna bitja, ki hlepijo po novem znanju, temveč smo hkrati tudi osebe, ki nam je slutnja resnice pogosto neprijetna, zaradi česar se slednje želimo ogniti. Naloga učitelja torej ni zgolj potešitev učenčeve radovednosti, temveč tudi pomoč pri premagovanju upora do znanja. Dobro znano Aristotelovo trditev iz začetka Metafizike, da

namreč »Vsi ljudje stremijo k vedenju, in sicer po svoji naravi«, (Aristotel, 1999: 3; Met. 980a) je nujno potrebno dopolniti s Platonovim uvidom iz VII. knjige *Države*, iz dobro znane »Prispodobe o votlini«, kjer je opisan upor jetnikov proti njihovemu »razsvetljevalcu«. Spomnimo: ko je namreč eden izmed ujetnikov iz votline, ki célo življenje gledajo le sence, osvobojen in priveden na plano, zagleda stvari v pravi dnevni luči, kar seveda želi sporočiti svojim nekdanjim tovarišem. A ko se vrne v votlino, da bi jih razsvetlil, namesto na hvaležnost naleti na krčevit upor do znanja: »... tistega, ki bi jih skušal osvoboditi ter voditi gor, bi ubili, če bi ga na kakšen način lahko zgrabili z rokami in umorili.« (Platon, 2004: 1164; Rep. 517a)

Na družino zgoraj omenjenih pojavov, ki jo bom torej imenoval »hotena nevednost«, lahko pogledamo iz čisto psihološkega vidika. Slovenski psiholog Christian Gostečnik tako govori o duševni »homeostazi«, tj. vzdrževanju miselnega okolja, ki zmanjšuje pomen vsaki informaciji, ki bi lahko ogrozila obstoječi miselni sestav in povzročila spremembo. Podoben pojav je prepoznal tudi sloviti socialni psiholog Leon Festinger, ko je opazil, da se bo »... oseba dejavno izogibala situacijam in informacijam, za katere obstaja verjetnost, da bodo povečale disonanco.« (Festinger, 1975: 3) Nekateri avtorji – denimo Sigmund Freud – gredo celo tako daleč, da to psihično funkcijo ohranjanja ravnovesja neposredno primerjajo z biološkimi homeostatičnimi procesi, torej s sposobnostjo celic in večceličnih organizmov, da ohranjajo stalnost notranjega okolja (npr. telesno temperaturo, kislost ipd.). Če torej povzamemo in nekoliko poenostavimo, bi lahko rekli, da je pojav hotene nevednosti povezan z našim ohranjanjem nas samih, z našim preživetjem, s tem, kar je novoveški filozof Spinoza imenoval »vztrajanje v svoji biti« kot bistvo vsake stvari. Po tej poti lahko izogibanje informacijam, ki predstavljajo domnevno grožnjo za našo psihično pa tudi organsko stabilnost, primerjamo s »selektivno pozornostjo«, z našo sposobnostjo, da se med kognitivno intenzivnimi nalogami osredotočimo zgolj na najpomembnejši del naše okolice, vse drugo pa zanemarimo. Toliko o vzrokih hotene nevednosti. Kar se tiče tipologije (raznih pojavnih oblik) hotene nevednosti in pa mehanizmov, na podlagi katerih deluje, lahko rečemo, da gre za zapleteni področji, ki se ju bomo v naslednjih dveh odlomkih zaradi omejitve prostora dotaknili zgolj površinsko.

Pojave hotene nevednosti lahko v grobem razdelimo na tri kategorije. Najprej je tukaj »izogibanje« resnici, ki ga lahko označimo za tisto znano »tiščanje

glave v pesek«. V tem primeru oseba sluti, da so informacije ogrožajoče, zato se jim skuša izogniti, vendar jih še ne pozna (primer takega izogibanja je recimo vzklik »Ne želim vedeti!«, ki ga včasih izrečejo starši, ko se bojijo izvedeti za vedênje svojih otrok). Drug primer je »zanikanje« (tokrat v ožjem smislu besede), kjer gre za to, da oseba za resnico že ve, a je ta preveč neprijetna, da bi jo lahko sprejela. Ta pojav lepo ilustrira znamenita Ezopova basen o »kislem grozdju«, kjer lisica sicer zrelo grozdje, ki ga ne more doseči, označi za »kislo« in tako ali tako nevredno njenega truda (konkreten primer takega zanikanja je recimo izjava prejšnjega predsednika vlade, da Slovenija na meji s Hrvaško ni postavila »bodeče žice«, ampak »tehnično oviro«). Še tretji primer hotene nevednosti je potlačitev, kjer gre za fenomen, ko oseba vednost, ki je tako grozljiva, da ogroža njeno normalno funkcioniranje, potlači. Slednji primer zasledimo denimo v klinični psihologiji, kadar imamo opraviti z »disociativnimi amnezijami«. Disociativna amnezija nastopi takrat, kadar se oseba ne spomni travmatične izkušnje, ker se je bila v trenutku, ko se je soočala s tragedijo, primorana od nje čustveno distancirati, da bi preživela. A čeprav spomin na dogodek v zavesti osebe ni prisoten, vendarle določa njeno ravnanje, denimo njene čustvene odzive. Disociativna amnezija tako pogosto nastopi pri otrocih v primerih spolnih zlorab. (Prim. Scaer, 2001:100)

Tako kot se razlikujejo pojavne oblike hotene nevednosti, se razlikujejo tudi mehanizmi, ki jo omogočajo. Prvi prvem tipu – izogibanju – gre lahko za povsem zavestno miselno strategijo, kjer preprosto ne želim vedeti nečesa, za kar sumim, da bo neprijetno. Pri drugem tipu – zanikanju – je lahko v igri že omenjeno odpravljanje kognitivne disonance, ki je lahko zavesten proces (kadar se, denimo, zavedam svojega miselnega napora, da bi si »očistil vest«) ali pa tudi nezaveden proces (kadar mi cilj mojega razmišljanja, da na primer racionaliziram in opravičim svoja dejanja, ni neposredno razviden), medtem ko je pri disociativni amneziji mehanizem lahko utemeljen na nevroloških procesih in povsem nezaveden. (Prav tam.) Ob tem je potrebno dodati, da pojav hotene nevednosti (še posebej nezavedno zanikanje in potlačitev) odpira posebno zagato, in sicer sledeč spoznavnoteoretski paradoks: kako je sploh mogoče hoteti ne-vedeti? Če si namreč nekaj želim, potem moram seveda vedeti, kaj ta nekaj, ki si ga želim, je. Če si torej želim nekaj ne vedeti, potem moram že vnaprej vedeti, kaj to, česar ne želim spoznati, je ... tako pa seveda ravno vem, kar želim, da ne bi vedel ... Ta in temu podobne paradokse so opazili številni teoretiki, en način, kako se jih lahko odkrižamo, pa je, da

spremenimo svoje pojmovanje »vednosti«. Vednost tako postane družinski pojem, kjer »vedeti« ne pomeni zgolj eksplicitno in zavestno imeti nekaj v umu (recimo, da je ta list papirja zvečine bel) – kar strokovno imenujemo propozicionalna vednost –, temveč še marsikaj drugega, kar lahko imenujemo »implicitna« vednost (recimo naša znanja ali veščine, pa tudi informacije, ki se jih v tem trenutku ne spomnimo brez truda ali pa se jih sploh ne spomnimo, čeprav imamo sposobnost, da jih v določenih okoliščinah prikličemo v zavest). Poenostavljeno lahko rečemo, da moramo na hoteno nevednost gledati kot na našo spretnost, kako bežimo pred resnico, ki se je med samim udejanjanjem včasih zavedamo, včasih pa ne: podobno kot se včasih zavedamo vožnje avtomobila ali kolesa, včasih pa ne.

Že uvodoma smo nakazali, da ima hotena nevednost pomembne posledice za pedagogiko, ker moramo poslej računati ne le z Aristotelovo naravno radovednostjo posameznikov, temveč tudi z uporom do znanja. Seveda obstajajo določeni primeri, kadar je »bolje ne vedeti«: pogosto denimo objektivno ocenjevanje zahteva anonimnost ocenjevanih in v takem primeru je razumljivo – celo zaželeno –, da se ocenjevalec odreče vednosti glede identitete ocenjevanega. Tudi v primeru, kadar bi vednost ne prinesla nič koristnega, ampak zgolj dodatno trpljenje, je razumljivo, da se vednosti odrečemo: razumljivo je, da se svojci nekoga, ki je tragično preminil, odrečejo vednosti glede potankosti okoliščin, ki so nastopile ob smrti. V teh primerih hotena nevednost zares služi namenu ohranjanja posameznika, kar smo v drugem odstavku izpostavili kot verjeten vzrok njenega obstoja. Vendar pa ima to ohranjanje miselnega sestava, tovrstna intelektualna konservativnost, lahko tudi zelo slabe posledice. To smo nakazali že v uvodnem odlomku, kjer smo izpostavili okoljsko zanikanje in zanikanje trpljenja živali. Včasih je hotena nevednost naravnost izjemno škodljiva, ker nam preprečuje stopiti na pot nujnih sprememb. Naloga dobrega učitelja je torej ne le v tem, da nam pomaga tešiti vedoželjnost, temveč tudi v tem, da nas spremlja na trnovi poti sprejemanja dejstev, ki nam niso po volji. To lahko stori tako, da nam nudi potrebno oporo, predvsem pa tako, da se trudi izoblikovati ustrezno epistemsko oziroma učečo se ali raziskovalno skupnost, kjer posamezniki en drugega ne šikanirajo zaradi izjav, se ne dokazujejo preko svojih trditev in bahajo ter pričkajo, ampak skupaj težijo k znanju in si nudijo oporo pri spoznavanju.

Na tej točki pa se lahko navežemo na program filozofije za otroke, in sicer zato, ker njegova naloga ni zgolj prenos vednosti, temveč predvsem »vzgoja za demokratični značaj«, ki zajema učenje, kako voditi ploden pogovor, kako raziskovati in kako negovati samostojno, kritično razmišljanje. (Prim.: Šimenc, 2016: 40) To pomeni, da znanje, ki ga otroci pridobijo v sklopu tega programa, ni faktografsko, fiksno (propozicijsko) znanje, temveč gre prej za veščine, kako v sodelovanju z drugimi priti do utemeljenih prepričanj. Morda bi se v tej točki bilo plodno navezati na tradicijo »vrlinske epistemologije«, ki trdi, da so spoznavne vrline v smislu osebnostnih lastnosti potrebne za doseganje resnice, izogibanje zmoti ali uresničevanje kakšnega drugega intelektualno zaželenega cilja. (Prim. Montmarquet, 1999: 959-60) Povedano preprosto: za doseganje vednosti je premalo zgolj brezhibno izpeljevati ene trditve iz druge, potrebni so tudi ustvarjalnost in odprtost, da si drznemo postaviti ustrezne začetne trditve, poštenost in pogum, da sprejmemo zaključke, pazljivost in skromnost, da dopuščamo možnost lastne omejenosti in sprejemljivost stališč drugih, odgovornost, da ne prizadenemo drugih itn. K tem vrlinam lahko dodamo še sposobnost nudenja občutka varnosti in sprejetosti članom učeče se oziroma raziskovalne skupnosti, kajti le tako lahko pričakujemo, da bodo ljudje pripravljeni in zmožni odkrito in ustvarjalno sodelovati. Verjetno ima vsak od nas kakšno negativno izkušnjo iz šole ali fakultete, kjer je zaradi pritiska avtoritete »zmrznil« in ni znal odgovoriti na kakšno vprašanje, a se mu je odgovor posvetil takoj, ko je pritisk popustil, v smislu »Zakaj se tega nisem takrat spomnil!«, kar dokazuje, da sta občutek sprejetosti in varnosti ključna za ploden razmislek. Podobno so najbrž med razlogi za hoteno nevednost naše pomanjkanje poguma, da bi sprejeli resnico, strah, da bi se soočili z nelagodno vednostjo, pa tudi občutek nesprejetosti ali lastne nevrednosti, če bi (si) resnico priznali, ter nesposobnost pomisliti na kakšno drugo ustvarjalno rešitev. Filozofija za otroke, ki temelji na negovanju spoznavnih vrlin, je tako lahko eno ključnih zdravil za neželene učinke hotene nevednosti, ki nam v marsičem preprečujejo družbeni napredek. Ne ne uči nas namreč le tega, da si drznemo misliti – če uporabimo slavno Kantovo geslo razsvetljenstva –, temveč nam nudi tudi potrebno moralno oporo s tem, ko nas uči primernega vodenja pogovora in posledičnega iskanja resnice.

Literatura

Aristotel (1999). *Metafizika* (prevedel V. Kalan), ZRC SAZU: Ljubljana 1999.
DeNicola, D. R. (2017). *Understanding Ignorance: The Surprising Impact of What We Don't Know*, MIT Press: Cambridge.
Felman, S. *»Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable«*, Yale French Studies, 1982, št. 63, str. 21-44.
Festinger, L. (1975). *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press: Stanford.
Gostečnik, C. (2010). *Sistemske teorije in praksa*, Frančiškanski družinski inštitut: Ljubljana.
Freud, S. (2012). *»Onstran načela ugodja«*, v: Metapsihološki spisi, Studia Humanitatis: Ljubljana 2012.
Grušovnik, T. (2011). *Odtenki zelene*, Annales: Koper.
Grušovnik, T. (2016). *Etika živali*, Annales: Koper.
Mele, A. R. (2001). *Self-Deception Unmasked*, Princeton University Press: Princeton.
Miheljak, V. (2015). *»Koliko imen premore ograja?«*, Mladina, 12.11.2015. URL: https://www.mladina.si/170709/koliko-imen-premore-ograja/. Dostop na dan 7.10.2018.
Montmarquet, J.A. (1999). *»Virtue Epistemology«*, v: Audi, R. (ur.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Cambridge University Press: Cambridge.
Platon (2004). *Država*, prevod G. Kocijančič, Mohorjeva založba: Celje.
Scaer, R.C. (2001). *The Body Bears the Burden: Trauma, Dissociation, and Disease*, The Haworth Medical Press: New York 2001.
Simons, D., Chabris, C. (2010) *»Selective Attention Test«*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo, dostop na dan 7.10.2018.
Spinoza (2004). *Etika* (prevoda P. Simoniti), Slovenska matica: Ljubljana 2004.
Šimenc, M. (2016). *Nove prakse filozofije*, Pedagoška fakulteta: Ljubljana.
Zagzebski L., Fairweather, A. (2011). *»Uvod«*, v: Zagzebski L., Fairweather, A. (ur.), *Virtue Epistemology: Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, Oxford University Press: Oxford.

Dean Komel

Filozofska ukaželjnost, pa če poznamo dobre učitelje ...

Na vprašanje, kdo je dober učitelj filozofije, se sprva zdi nemogoče odgovoriti oziroma je odgovor na to vprašanje že vnaprej slab. Vendar če dobro pomislimo, je odgovor takoj mogoč, celo zelo mogoč. Kakor ločimo dobro filozofijo od slabe, tako lahko razločimo tudi dobrega učitelja filozofije od slabega. Ali pa se tu vendar zatakne, saj ni nobene garancije, da dober učitelj ne bo predaval slabe filozofije, slab pa dobre? Filozofija pravzaprav ni znanje, ki bi se ga lahko dobro ali slabo poučevalo, čeprav vsaj kot etični nauk uči o dobrem in slabem. Vendar gre tu za vest, ne zgolj za vedenje, in nekdo, ki slabo ali celo nič ne ve, lahko najbolje deluje po lastni vesti. In Sokrata, ki je pod metodično krinko nevednosti sledil svojemu daimonu, je moč, če sledimo Kierkegaardu, pa še komu, navesti kot najboljšega filozofskega učitelja. Čemur se je sicer najostreje zoperstavil Nietzsche, ki ni zamudil nobene priložnosti, da Sokrata predstavi v najslabši luči – ne kot učitelja, marveč mučitelja, kateremu je podlegel filozof-umetnik Platon, za njim pa tudi vsi ostali resnicoljubneži. Vsekakor pa je Nietzschejev filozofski stil – in seveda mu je šlo za stil – učiteljsko dajanje podukov, pa podučevanje, ki se skuša dvigniti nad poučnost morale. Vsaj na videz. Kar je pod videzom, se Nietzscheju zdi pritlehno. Njegovim zvestim sledilcem pa večinoma ne. Videz potrebuje umetnost, ne uma. Potemtakem je umetnost najboljša učiteljica filozofije. Veliko bolj kot učitelj um. Zaradi česar se lahko seveda razvname prepir, ali so boljše učiteljice ali učitelji filozofije. Kot učenec bi se zavzel za učiteljice.

Dobrih učiteljev filozofije ni. V zvezi s tem je Nietzsche tudi pripomnil nekaj o resnici. A kako bi v resnici vedeli, kdo ima prav, sploh pa, kaj je prav in ne? Imamo resnične, prave učitelje filozofije? To se lepo sliši. No, pravimo tudi: »Ta je pravi huligan.« Da je nekdo »ta pravi« ne pomeni, da »dela prav« in da »dobro dela«, marveč tisto res značilno na nekom in sploh, da je nekdo. Kar še ne zadošča, da je ta nekdo tudi filozof. To, kar ga naredi za filozofa, ni na njem, marveč po vsej priliki s filozofijo samo.

Za nekoga, ki poučuje filozofijo, je ključno, da – kolikor jo želi dobro poučevati – biva s filozofijo. V momentu, ko mu to uspe, pa že ni več učitelj drugim, temveč postane učitelj samemu sebi. Za zmeraj. In tu se zgodba o dobrem poučevanju filozofije, dobrih učiteljih in učiteljicah filozofije pravzaprav neha. Postane odvečna, kolikor se bistveno zgodi v bivanju s filozofijo. Filozofijo lahko poučujemo le, kolikor se učimo od nje.

A pozor, v tej domačnosti s filozofijo tiči neka komaj vzdržna nedomačnost, das Unheimliche, zavoljo česar so filozofirajoči padali v aporijo, dvom, zdvomljenost, tesnobo, obup, zgroženost, ali vsaj – če ni nastopilo nič od tega – blazen dolgčas.

Nemara je za to, da je filozofija kot misel svojega časa vselej prepočasna za svet, kakor je z nemalo privoščljivosti pripomnil Hegel, krivo neko zgubljanje časa, schole. Dolgočasenje sproži nora želja biti povsod in nikjer, ki se umiri in ustali šele po dolgi šoli. V dušo vstopi, ko ta najmanj pričakuje, sploh pa ne ve, kaj naj pričakuje. Ni zaman Prešeren zapisal »da b' uka žeja me iz tvoj'ga svéta speljala ne bilà golj'fiva kača«.

Skratka, bivati s filozofijo ni vselej, pravzaprav le redko, lepo, dobro in resnično. Zahteva še vse drugo. Bi se sicer Kant domislil kategoričnega imperativa? Nekako je moral zaslutiti, da s filozofijo težko prideš do drugih, da je namenjena tebi samemu, kolikor si se pripravljen učiti od nje. Pa ni bil slab učitelj filozofije, nikakor ne. Te spoprime neka nestrpnost, če moraš poučevati filozofijo in se hkrati sam učiš od nje. Slednja ukaželjnost težko prenese poučevanja in podučevanja, lahko postane prav neznosno. Te enostavno prime, da bi vse zmetal proč, vsakega poslal nekam. A zlomka, takrat si najbližje s filozofijo, še bolje s tistim, za- radi-česar se od filozofije učimo.

Kaj je tisto to, je najstarejše vprašanje filozofije, vprašanje, s katerem se filozofija prične. Pozorno prisluhnimo: filozofija se prične z vprašanjem kaj je neko to, kaj je to, kar je, kaj je je? »Je?«. To ni vprašanje, s katerim bi mi začeli filozofirati ali poučevati filozofijo. Opraviti imamo s tem, kar je, s tem, da prvotno vzsije iz filozofije, da se lahko učimo iz nje. Tako filozofija postane tisto prvotno in prvinsko, v čemer smo nastanjeni.

A danes bržkone ne gre tako govoriti, čeprav govorimo o filozofiji. Danda-

našnje govoričenje, ki se širi po info-kanalih, je mnogo prehitro za filozofijo. Favorizira mnogost. Osvaja množice. Nikoli ni pri sebi. Neprisebnost celo razume kot reklamo in promocijo. Če se že kdo odpravi učiti filozofijo, ne bi smel pripovedovati, marveč prepovedovati in zapovedovati. A kaj ima sploh za povedati? Nemara nič. Mar ne to zapoveduje učenja filozofije ter prepoveduje njeno poučevanje drugim?

Umberto Galimberti, ki se je sam ukvarjal z vidiki poučevanja filozofije, je vprašanja niča v prikazni nihilizma poskusil povezati z »izgubljenimi« vrednotami mladih. Vendar je pri tem pozabil nase. Sebe je dal v nič, ker ni nič povedal o vrednoti samega sebe, četudi bi se izkazala za ničevo, morda zato, ker jo ne moremo obravnavati kot vrednoto? Kaj je s tem? Naenkrat nehamo bivati s filozofijo. Tem bolj jo zagovarjamo kot vrednoto. In se prične opravljivost. Kaj pravijo in kaj imajo za povedati najrazličnejši filozofi, kako se vedejo, s kom se družijo in občujejo, koga nazorsko podpirajo. Filozofski pouk se danes opravlja bolj ali manj na način takega opravljanja. Kaj lahko ob tem povem o samem sebi? Dobro premislimo, zakaj ta pot do samega sebe bistveno izostane. Zakaj se filozofija začne z Gnothi seauton in konča pri selfiju?

Odgovor na uredniško vprašanje bi se tako najpreprosteje glasil: dober učitelj filozofije je tisti, s katerim naredim selfi, po slovensko bi se reklo sebek. Bolj zapleteno se je lotiti vprašanja, kako si s filozofijo sebi sebstvo?

Stari bi odgovorili, da v razgovoru duše same s seboj. Bivanje s filozofijo pomeni skrb za dušo. Cultura autem animi philosophia est, »filozofija je kultura duše«, zapiše Ciceron. Vendar se v zvezi z razumevanjem duše javi zadrega ravno pri učenju. Očitno da duša ne mara preveč šolskih klopi. Kako namreč ločiti to, kar duša zmore prinesti s seboj kot svoj uvid, in tistim, kar naj se duša nauči, tako da ji postane razvidno? Če duša, ki pridobiva znanje, ničesar ne prinese s seboj, ne zmore tudi ničesar odnesti od učenja in pouka. Za Platona in Aristotela je to prvovrstno vprašanje, ki odloča o tem, katera izobrazba je nujna in kako se bo na njeni podlagi izšlo dobro življenje (eu zen) v polisu. Tako Aristotel v šesti knjigi Nikomahove etike razlikuje med dianoetičnimi, razumskimi, in etičnimi, nravstvenimi, vrlinami. To razlikovanje je oprto na ločevanje navado in učenja, tega, kar je dobljeno z navado, in tega, kar je pridobljeno z učenjem. A tudi navad se nekako naučimo in

učenje samo je v veliki meri navada. Etimološka osnova glagola »učiti se« je, recimo, ista kot v besedi »običaj« in sicer *heu̯k, »navaditi se«. V moji primorski mladosti so še imeli navado reči: »A si se navadil slovenščine?« namesto »Si se naučil slovenščine?«

V skladu s tem bi učitelju lahko rekli vaditelj, in dejansko mu, le da je vaditelj pristojen za najrazličnejše spretnosti, učitelj pa za znanje. Seveda nimamo zgolj vaj za telo, marveč tudi za dušo. Skoraj ni izobraževalne stroke, ki ne bi bila tako ali drugače zasnovana na vajah, nemara je praksa vaj v pedagogiki pomembnejša od teorije. Imamo tudi duhovne vaje pri verski vzgoji, za filozofijo pa je ta izraz nekako postal neustrezen, čeprav je primeren. Kaj bi pomenile vaje v filozofiji? Ali imamo v filozofiji poleg učiteljev tudi vaditelje? Vprašanje se zdi neprimerno, vendar pa dokaj težko pojasnimo, zakaj. Sokrat je odličen vaditelj v tem, da skuša iz sogovornika izvleči misel. »Vaditi« v srbščini, hrvaščini in bolgarščini pomeni ravno »vleči ven«. Sokratova metoda »vlečenja ven« je sicer znana kot majevtika. Tako jo je poimenoval sam Sokrat ob očitni predpostavki, da se s filozofijo (lahko) porajajo misli. Kaj pa to pomeni? Odgovor je vsebovan v Platonovem nauku o idejah, ki ne pomenijo nič drugega kot svetlost, v kateri zasveti misel. Zato ji pripada jasnost in razvidnost.

Danes je majevtična metoda »vlečenja ven« rezervirana za izpite, na katerih naj bi kandidat serviral premleto in prežvečeno snov s predavanj in iz študijske literature. Predavatelji na preverjanju znanja tako izpadejo kot »davitelji«. Predavatelj kot (zgolj) posredovalec in preverjevalec znanja seveda ni ne učitelj ne vaditelj. Tudi predavalnice na univerzah naj bi bila bolj posredovalke kot ustvarjalke znanja za razliko od znanstveno-raziskovalnih centrov »pri« univerzi ali kje drugje. Kot novi predavatelj na eni od fakultet Univerze v Ljubljani sem želel »vzpodbujati kritično mišljenje«, kot se rado priporoča za delo z mladimi Za višje izpitne ocene je bilo premleto in prežvečeno snov potrebno tudi nekoliko samostojno premisliti. Spričo takih specialnih poskusov davljenja so se mi kandidati in kandidatke pritožili, češ da visokošolski pravilniki narekujejo, da se preverja njihovo znanje, ne pa razmislekov. No hkrati sem za moje predavateljsko delo prejel oceno, da sicer želim spodbujati h kritičnemu dialogu, vendar pa nerazumljivo pišem na tablo. Kasneje sem na Beuysovi razstavi opazil, da so njegove table podobno počečkane kot moje. V Beuysovem primeru so likovni kritiki ocenili, da gre za »iskanje transcendence«. Takega nagiba ne morem zanikati, ker me enostavno presega. Če filozofiji vzamemo

presežnost, preostane od nje samo še to, kar zdaj imamo in se meri po raziskovalnih dosežkih.
A določena »transcendenca« je speta tudi s predavateljstvom. Učiteljstvo gradi bolj na »imanenci«. Ne moreš predavati samemu sebi, nujno rabiš druge in moraš seči do njih. Sama od sebe se ponuja oblika seminarja, ki je v primerjavi s predavanji ter vajami nekako neopredeljiva, sproža pa potrebo opredeljevanja do obravnavanega. V seminarju lahko vsakdo ponudi sebe zavoljo tistega, kar je samo po sebi vredno razmisleka in predvsem naše vedoželjnosti.

Ukaželjnost terja določeno nepopustljivost. Nehati - ne odnehati. Vedeti – ne vedeti. Biti - ne biti. Priti – oditi. Nihče si zares ne želi misliti. Vsakdo ve, kaj to povleče s sabo. Želja misliti ni to, kar bi si hoteli ali ne omisliti, niti se ji ne moremo ukloniti kot kaki zapovedi. Toliko bolj zahteva učenje, tudi če zanj ni dovolj dobrih učiteljev, kar je morda celo dobro.

Rudi Kotnik

Pričakovanja in kurikul

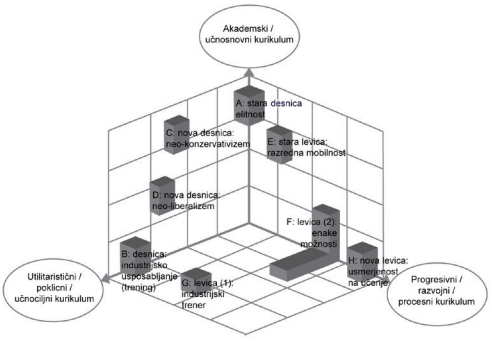
1. Uvod

Ker je lahko splošna naslovna tema 'dober' učitelj kot samoumevna predpostavka tudi past, se postavlja vprašanje, kakšni so lahko alternativni pristopi. Pogled z distance kaže, da bi šlo lahko bodisi za presojo, vrednotenje ali celo ocenjevanje učiteljevega dela, kjer se nam postavi vprašanje meril. Ko se po njih sprašujemo in ko se vprašamo, za kaj v temelju gre pri poučevanju filozofije, prej ali slej lahko ugotovimo, da je to odnos in samo vprašanje postane relacijsko. Tako smo soočeni s pogledi učiteljev na naravo poučevanja filozofije, izhajajočimi iz individualnih izkušenj, z realnostjo razlik med pričakovanji udeleženih in z (naivnim) vprašanjem obstoja univerzalnega merila. Kolikor slednjega nimamo, nam ostane kurikul kot eno izmed realnih meril. Ker menim, da nam kurikul lahko pomaga pri osvetlitvi zgornjih vprašanj, se bom v pričujočem prispevku zato omejil na odnos med pričakovanji in srečanji z vidika kurikula.

2. Pričakovanja in kurikularni vidik presoje in vrednotenja dela učitelja filozofije.

Pričakovanja lahko razumemo širše ali zelo ozko kot kurikularni pojem 'pričakovani rezultati'. Slednji nas vodijo do samega pojma kurikula in posameznih razsežnosti kurikula. Kako je mogoče čim bolj preprosto razumeti kurikul? Enciklopedija kurikularnih študij nam v poskusu po največji meri soglasja ponuja operacionalno definicijo kurikula kot »zasnove in oblikovanje izkušenj, ki potencialno vodijo k učenju« (Kridel, 2010: xxix). Pri kurikulu gre v širšem smislu torej za načrtovanje organiziranega učenja in ima tri razsežnosti: vsebino, proces in rezultat. Glede na poudarek lahko tako govorimo bodisi o treh vrstnih razlikah enega rodu kurikulum ali pa, kot to zasledimo pri Rossu (2000), o treh različnih kurikulih. Rossov pristop je za naš namen zanimiv zato, ker obravnava kurikul ne le v pedagoškem, pač pa tudi v zgodovinskem ter političnem kontekstu. Na spodnji skici lahko vidimo, kako nam avtor

predstavi tri vrste kurikula (učno-snovni, učno-ciljni in procesno-razvojni) in kam se v britanskem prostoru v boju za kurikul umeščajo posamezne politične usmeritve.



Slika 1: Rossov model kot prikaz odnosa političnih opcij do kurikula (Ross, 2000: 147)

Če smo pozorni na zavzemanja posameznih političnih orientacij, lahko opazimo, da zasedajo tudi vmesni prostor in s tem elemente dveh ali tudi vseh treh kurikulov. Če upoštevamo vidike upravičenosti in smiselnosti posameznih kurikulov, se nam slednjič pokaže pedagoška smiselnost celostnega razumevanja kurikula. Tisto, kar so videti kot posamezni, na različnih načelih zasnovani kurikuli, se izkaže za en sam kurikul, ki ima tri razsežnosti, kjer je lahko posamezna razsežnost manj ali pa bolj izrazito poudarjena. Ko se v grafični ponazoritvi od posameznih polov gibljemo proti središču, se v realnosti soočamo s kurikularnimi pristopi kot skrajnostmi in njihovimi različicami, ki ohranjajo racionalno jedro pristopa.

Če se vrnemo k 'pričakovanim rezultatom', jih lahko zdaj vidimo kot kurikularno kategorijo učno-ciljnega kurikula in kot tisti pol tega pristopa, kjer se učiteljevo delo dejansko presoja glede na dosežene rezultate. Ta izrazit premik poudarka iz učno-snovnega v učno-ciljni je po eni strani posledica slabosti učno-snovnega kurikula in njegove rigidnosti, ki je privedla do politično narekovanih sprememb, po drugi strani pa je to hkraten proces sodobnih (neoliberalnih) tendenc, ki jih najbolje ilustrira tale prostodušen citat:
»Po paradigmi učenja je produktivnost redefinirana s stroški na enoto učenja na učenca/študenta«, kjer »je mogoče rezultat (outcome) izboljšati brez povečanja stroškov«. Na podlagi nove paradigme je torej »z manj mogoče

proizvesti več« (str. 23). K razumevanju pojma 'learning outcome' pripomore tudi imperativ: »Namesto o 'izvajanju poučevanja' govóri raje o 'rezultatih učenja'!« (str. 25).

Za kakšna in čigava pričakovanje gre torej pri tem skrajnem polu učno-ciljnega kurikula? Glede na globalne ekonomske, politične in druge trende bi lahko rekli, da so 'učni rezultati' v pedagoško preobleko formulirana pričakovanja političnih institucij, ki so v končni instanci pričakovanja kapitala. Izraz tega je bolonjska reforma, ki se sicer prikazuje kot nujnost prilagajanja globalnim trendom. Ta proces pa se potem širi iz visokošolskega na srednješolsko in osnovnošolsko raven. Tako smo bili v našem prostoru priča temu, kar so šolske oblasti pred desetimi leti imenovale 'posodabljanje' programov s sugeriranjem ali kar navodili za uvedbo pojmov kot so 'kompetence' (več o tem: Kotnik, 2013). V visokošolskem študiju pa so kompetence celo predpisane z zakonom. Ko se s pogledom z distance vprašamo, za kaj je sploh šlo, se lahko s pomočjo zgornje skice prepričamo, da gre za izrazit premik poudarka iz učno-snovnega kurikula na učno-ciljni poudarek kurikula in celo v smer skrajnega pola učnociljnega kurikula.

In vendar lahko rečemo, da ima ta proces za razliko od tega skrajnega pola svoje racionalno jedro, ki je v tem, da je pomembno, kaj iz procesa poučevanja in učenja nastane. Temu ustrezno lahko tudi v učno-snovnem kurikulu vidimo skrajni pol v smislu gole transmisije vednosti, če je ta izključna in prevladujoča, medtem ko je racionalno jedro premišljeno izbrana vsebina, ki služi svojemu namenu. Na enak način bi bil možen pogled na procesno-razvojni kurikul, ki naj bi bil usmerjen na proces učenja samega in razvijanje potencialov, vendar ga zaradi njegove nejasnosti tu zavestno puščam ob strani.

Z racionalnim jedrom posameznih vidikov kurikula smo bližje kontekstu poučevanja filozofije. Glede na zgoraj omenjeno Kridlovo široko opredelitev kurikula, lahko tega razumemo tako v širšem smislu institucionalne zasnove, ki je učitelju predpisana, kot v ožjem smislu učiteljeve individualne zasnove. Ta lahko temelji na njegovih lastnih pedagoških načelih, ki jih še vedno lahko uveljavi v takem ali drugačnem institucionalnem kurikulu. Bodimo konkretni. V naši zgodovini poučevanja filozofije zadnjega pol stoletja bi lahko govorili o dveh obdobjih. Pomembna kurikularna prenova v začetku devetdesetih let je poleg vsebinskih sprememb pomenila tudi prehod iz izrazito učno-snovnega v

učno-ciljni kurikul. Učitelji, ki so razvili svoj lasten koncept poučevanja, ki je po eni strani temeljil na učiteljski drži ukvarjanja s filozofskimi problemi, po drugi strani pa na tradiciji slonečih pedagoških načelih, so to svojo zasnovo kot individualni kurikul uspevali do določene mere uveljavljati tudi v takratnem učno-snovnem institucionalnem kurikulu. Če se vrnemo na splošnejšo raven, lahko rečemo, da usposobljen učitelj, ki sledi svojim pedagoškim in didaktičnim načelom, tako v zasnovi pouka kot v praksi poučevanja nujno sledi vsem trem vidikom kurikula. To pomeni, da sledi racionalnemu jedru učno-snovnega kurikula tako, da filozofska vsebina ni le predmet transmisije učitelja in reprodukcija dijaka, ampak premišljena pedagoška in strokovna podlaga za dijakov vstop v filozofijo, tako skozi filozofsko tradicijo kot v njegovi lastni dejavnosti. Merilo mu je torej olajševanje dijakovega vstopa v filozofijo. Ko učitelj ta proces olajšuje, nimamo več opravka zgolj z učiteljevo dejavnostjo, ampak z njunim odnosom, v katerem ta proces učenje poteka. Borstner (2018) ta relacijski vidik poučevanja vidi tako, da gre učitelj iz sebe k drugemu in s vrača k sebi.

Ta proces je tisto, na čemer bi bil verjetno poudarek procesno-razvojnega vidika kurikula, ker je pozornost posebej namenjena razvijanju dijakovih potencialov, tako v filozofskem kot v širšem smislu. In seveda učitelja zanima, kaj bo rezultat tega učnega procesa, tako iz ravnokar omenjenega vidika kot tudi z vidika samega filozofskega znanja in sposobnosti njegove uporabe. Za slednje je posebej poskrbljeno v bolj izrazito poudarjenem učno-ciljnem kurikulu, kjer je posebna pozornost namenjena smiselno postavljenim splošnejšim ciljem kot tudi konkretnjšim zahtevam, ki merijo na pričakovane rezultate. Toliko bolj je to eksplicitno navzoče v primeru eksternega pisnega preverjanja v obliki esejev. Eksterno preverjanje znanja in sposobnosti pri dijakih tako hkrati lahko pomeni podlago za presojo oziroma vrednotenje učiteljevega dela z dijaki. V takem primeru presoja in vrednotenje učitelja in njegovega dela temeljita na dosežkih oziroma rezultatih dijakov.

3. Konkretni primeri

Zasnova učno-ciljnega kurikula na predmetnem področju filozofije pri nas je imela zgled v zasnovi kurikula mednarodne mature in sega v prvo polovico devetdesetih let; kasneje se je razvijala ter prilagajala specifiki našega prostora. Uvajanje mednarodne mature pa sega že v konec osemdesetih let.

To je hkrati tudi moja osebna izkušnja, s katero želim ilustrirati naslovno vprašanje.

Posebno mesto v mojih prvih dvajsetih letih poučevanju na gimnaziji ima zadnjih šest let v programu mednarodne mature, kjer so imeli dijaki nekoliko drugačna pričakovanja. Bili so izjemno motivirani, željni znanja in uspeha na maturi, kjer je, kot vemo, preverjanje eksterno. Od mene so v ta namen pričakovali tudi to, da jim dam čim več svojega znanja, dela in nalog. Teh šest let je bilo tudi šest najbolj zahtevnih let mojega dela. Med drugim tudi zato, ker sem se prvič podajal v nekaj takega in se moral znajti sam. To je bila frustracija tudi zato, ker dijaki v prvih letih niso dobili na maturi najvišje ocene, ki so jo pričakovali. Kar se je zgodilo šele po petih letih, ko sem uspel ugotoviti, kakšna so pričakovanja zunanjih ocenjevalcev v izpitnih esejih dijakov, kako je treba razumeti učne cilje (oz. pričakovane rezultate, kriterije ocenjevanja) in kako priti do njih. To je bila pomembna izkušnja za razumevanje in smiselnost 'pričakovanih rezultatov', zlasti zato, ker mi ta pričakovanja ocenjevalcev dolgo niso bila jasna.

To pomeni, da imajo pričakovani rezultati pomembno vlogo v eksterni maturi, ki je pri nas nastala z uvedbo filozofije kot maturitetnega predmeta - kar je bil za filozofijo pomemben dosežek in ni bil tako preprost. Tako je tudi nastala možnost, da so pričakovani rezultati nastali kot konsenz udeleženih. Konkretneje: kriteriji ocenjevanja na maturi so postali referenčna točka za ocenjevalce, učitelje in dijake. Uspešna matura je tako postal skupen projekt, kar pomeni, da ni nujno, da je kurikul zgolj vnanja prisila, ampak konsenz udeleženih. S to izkušnjo želim pokazati dvoje. Po eni strani to, da kurikul, ki je videti kot vnanja prisila, lahko postane referenčna točka kot podlaga za skupen projekt udeležen ih. Ta projekt je lahko uspešen z vidika merljivih in 'izmerjenih' dosežkov in hkrati lahko prinese zadovoljstvo dijakov in učiteljev ob tistih sicer ne vedno merljivih dosežkih. Ki pomenijo neko trajno znanje in 'občutek', da so skupaj z učitelje uspeli vstopiti v filozofijo samo ter spoznali njeno vrednost tako zase na osebni ravni kot v odnosu do sveta zunaj njih. Po drugi strani pa lahko prinaša bodisi zadovoljstvo ob uspehih ali pa frustracije ob neuspehih, če so v ospredju predvsem rezultati in dosežene točke. Ambicije dijakov včasih, pa tudi njihovih staršev, so bile tako tista manj prijetna plet teh projektov, kjer vrednotenje učitelja tako temelji zgolj ali pa predvsem na konkretnih dosežkih dijakov.
S tem poleg pričakovanja uvajam še njegov komplementaren pojem srečanje.

Če se učitelj in dijaki vnaprej ujemajo glede pričakovanj ali pa če se to zgodi na skupni poti postopno, je srečanje mogoče - ni pa nujno. Dogaja se, da so pričakovanja že vnaprej tako različna, da srečanje ni mogoče. Naj za ilustracijo navedem primer svojega prvega dne na šoli, kjer sem kasneje sicer ostal dvajset let. S kolegom sva šla na informativni razgovor z ravnateljico, ki je bil zelo kratek in se še danes natančno spomnim besed ravnateljice: »Od vaju pričakujem, da od dijakov zahtevata, da vas vikajo, da vaju nazivajo tovariš profesor in da ob prihodu v razred vstanejo«. To je bilo moje prvo srečanje s pričakovanji, kjer ni bilo ničesar o pouku filozofije, znanju, razumevanju filozofije, ipd. Me je pa že prvi dan postavilo na realna tla.

Po štirih desetletjih poučevanja se srečujem še z neko drugo vrsto pričakovanj, ki se po eni strani tičejo globalnih trendov, po drugi strani pa vabijo v širši razmislek o vlogi poučevanja filozofije. To so sodobni globalni trendi marketizacije izobraževanja, ki od učitelja pričakujejo, da je atraktiven, da dijake animira, da je tema za vsako ceno vznemirljiva. Celo nekateri študentje filozofije kot bodoči učitelji v načrtovanju/izvajanju nastopov verjamejo, da je tudi njihova dolžnost. Vse skupaj spominja na marketing proizvodov, kjer je embalaža pomembnejša od vsebine. Podoba je tista, ki naj kupca prepriča v nakup proizvoda. Če pop-filozofija postane zgled učitelju, oziroma temu pričakovanju podleže, obstaja možnost, da filozofija izgubi svojo intrinzično vrednost in gre v smeri spektakla, h kateremu spodbuja medijski prostor, ki to rabi za svoj obstoj. Če so to pričakovanja, je tako srečanje, ki bi ohranilo intrinzično vrednost filozofije, težko mogoče.

4. Sklep

Za naslovno vprašanje presoje in vrednotenja dela učitelja filozofije sem namesto iskanja univerzalnega merila poskušal preveriti, koliko si pri razjasnitvi tega vprašanja lahko pomagamo z realnim merilom, ki ga lahko najdemo v kurikulu. Kar je postalo bolj jasno, je značaj kurikula oziroma njegovi vidiki, ki imajo skrajni pol in racionalno jedro, ki predstavlja možno orientacijo. Ker je ta orientacija presplošna, je za samo predmetno področje potrebna tudi orientacija znotraj temeljnih pedagoških načel in razumevanje filozofije kot šolskega predmeta. Razjasnjevanje je hkrati pokazalo, da uvedena pojmovna dvojica pričakovanje/srečanje vključuje tudi relacijski vidik.

Kljub zavedanju, da je že razumevanje filozofije filozofski problem, bom izhajal iz opredelitve vstopanja v filozofijo, ki jo navaja Šuster (1996) in hkrati ponuja potencialno pedagoško načelo:

Tako dolgo, dokler vsaj nekega vprašanja, nekega pojmovnega neskladja sami ne »začutimo« kot problem, ki nas vleče na različne strani in sili, da začnemo razmišljati o njem, bomo ostali »zunaj« filozofije in ne bomo dojeli, v čem je njena posebnost (Šuster, 1996: 38).

Literatura

Barr, R. in Tagg, J. (1995). *Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education*. Change, 27, (6), 12-25. Pridobljeno 15. 9. 2013 iz http://wikitraining.wmwikis.net/file/view/Barr+and+Tagg+Teaching+Learning.pdf

Borstner, B. (2018). *Zakaj (ni)sem dober učitelj filozofije?* Prispevek na simpoziju *Kdo je dobra učiteljica dober učitelj filozofije?*, FF Maribor, 20.4. 2018.

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* Maribor: Frontier.

Kridel, C. (ur.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies.* London: Sage.

Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique.* London: Routledge Falmer.

Šuster, D. (1996). *»Filozofija za 'začetnike'«*, V: FNM 2/96, str. 37-44.

Matjaž Potrč

Dober učitelj

Kdo je dober učitelj filozofije? Na to vprašanje bom poskusil odgovoriti tako, da bom podal pregled, kdo je name vplival na način, da ga lahko tako označim. Ob času, ko sem se začel zanimati za filozofijo, v mojih študentskih letih, je imel name pomemben filozofski vpliv Dušan Pirjevec. Ker izhajam iz pisateljske družine, sem se zato poleg filozofije vpisal še na primerjalno književnost. Pirjevčeva teorija romana je imela ob tistem času velik vpliv s svojim pogledom na romanesknega junaka, s stališča novodobne moči subjekta. Podobno heideggerjansko razlago sta tedaj zagovarjala tudi Ivo Urbančič in Tine Hribar. Prebiral sem njune in druge prispevke v slovenskem revialnem tisku. Pirjevčeva predavanja so bila dobro obiskana in pri njemu sem napisal diplomo o kontrolorju Škrobarju. Med drugim sem prebiral Pirjevčevo delo o Cankarjevem opusu glede na koncentrične vplive nanj, ki so najprej segli na Dunaj, potem pa še v Francijo. Na podoben način bom tukaj na kratko predstavil vplive mojih učiteljev. Glede na skromen prostor se bom omejil zgolj na izbor.

V Sloveniji me je uvedel v francosko filozofsko in kulturno okolje Jani Razpotnik, od katerega sem se veliko naučil, ko sem z njim pogosto razpravljal. To kaže, da je lahko tvoj pomembni učitelj tudi nekdo, ki ti ni nadrejen v institucionalnem smislu. Žal je Jani pozneje izginil in upam, da se bo našel kdo, ki bo ocenil njegove prispevke.

Moj učitelj na oddelku za filozofijo v Ljubljani, pri katerem sem napisal tudi magistrsko delo o fenomenologiji in strukturalizmu glede na zavest in nezavedno, je bil Boris Majer, ki me je spodbujal pri pisanju. Doktorsko delo o referenci (nanašanju) in o teoriji izjavljanja sem nato vpisal pri Franetu Jermanu, ki je odprl prostor moji filozofski ustvarjalnosti, ter me je med drugim opozoril na pomen slovenske filozofske tradicije v Vebrovem delu. Med drugim me je Jerman podpiral pri mojem večletnem organiziranju Sekcije za logiko Slovenskega filozofskega društva, kjer sem se veliko naučil od sodelovanja s svojimi kolegi. Več let je potekala tudi združba Alfabeta, krožek posvečen tedenski razpravi filozofov in matematikov. Gotovo me je marsikaj naučila tudi moja funkcija predsednika SFD in Predsednika združbe jugoslovanskih filozofskih zvez.

Moja pomembna francoska učiteljica je Julija Kristeva, čigar knjige sem prebiral in me je sprejela na pariško univerzo Jussieu kot štipendista francoske vlade. V Parizu sem obiskoval še mnoga druga predavanja, med drugim so to bili Derrida, Barthes, Legendre. Največji vpliv name pa je imel Jacques Lacan, njegova predavanja sem poslušal skoraj celo desetletje. Lacan sicer sam ni bil filozof, je pa filozofe ves čas omenjal, med drugim Hintikko (ki sem ga pozneje srečal in se z njim kratko pogovoril). Svoje doktorsko delo sem zasnoval na tretji stopnji Champ freudien v Parizu pri Jacques-Alain Millerju, ki mi je svetoval osredotočenje na kontroverzo o določnih opisih (Russell in Strawson: P.F. Strawsona sem pozneje poslušal cel semester v Münchnu). V Parizu sem med drugim poslušal tudi Quinovo predavanje. Pozneje sem napisal članek, ki ga je Quine (v Karlovih Varih) komentiral. Tedaj sem se z njim pogovarjal, zopet pozneje pa sem mu napisal tudi kritiko njegovega filozofskega dojemanja predmetov, na katero mi je odgovoril v svojem pismu (verjetno je slednje dostopno v Quinovi zapuščini na spletu). V Parizu je bil zame pomemben tudi Evgen Bavčar, moj ljubljanski kolega. (Več let sem sodeloval z Verdiglionejem iz Milana, bil sem pa tudi somentor pri Milanskem doktoratu o Vebru.) Mnogo sem se naučil iz sodelovanja z mojimi doktorandi Dositejem Dereto in z Andrejem Medvedom, ter z drugimi.

Moji mnogi učitelji izvirajo iz mojih udeležb na mednarodnih simpozijih. V IUC Dubrovnik me je spodbujala Kathy Wilkes, sicer iz Oxforda, ki sem jo pozneje tam tudi obiskal, in srečal med drugim Simona Blackburna, ki sem ga poznal tudi iz blejskih mednarodnih filozofskih srečanj, ki sem jih sam soorganiziral. V Oxfordu sem med drugim obiskal še Barryja Strouda, ki mi je med drugim dejal, da je najpomembnejši vsakršni začetek knjige, ki jo začneš prebirati. Strouda sem sicer poznal še iz Wittgensteinovih simpozijev v Kirchbergu - kjer sem med drugim enkrat celo popoldne govoril z Goodmanom. V IUC Dubrovnik sem med drugimi srečal se Johna Biroja, s katerim sem pozneje soorganiziral blejska filozofska srečanja (sedaj že v skoraj tridesetem letu delovanja).

V IUC sem srečal tudi Terryja Horgana, Ronalda DeSouso, Williamsona. Več let sem pozneje obiskoval simpozije v Pecsi na Madžarskem, kjer sem med drugim skupaj s svojim kolegom Strahovnikom vselej predstavil najin prispevek, ki so ga komentirali Brandon, Hilary Putnam, Jürgen Habermas, Rorty in drugi. Seveda sem se marsikaj naučil iz njihovih odzivov. V Slovenijo so

prišli filozofi, ki so imeli name velik vpliv: Roderick Chisholm, Rudolf Haller, Donald Davidson, U.T. Place (moj večletni tesni prijatelj), pozneje Searle, David Chalmers. Od vseh teh in od vsakega posebej sem se mnogo naučil.

Prejel sem Alexander von Humboldt štipendijo nemške vlade za študij pri Wolfgangu Stegmüllerju v Müenchnu. Ob tem času sem se ukvarjal z indeksikali in s filozofijo psihologije. V Nemčiji sem bil se pri Wilhelmu Vossenkuhlu v Bayureuthu, kjer sem imel predavanje pri psihologih in napisal knjigo. Morda moje najpomembnejše filozofsko bivanje v Nemčiji pa je bilo v Würzburgu pri Wilhelmu Baumgartnerju, ki me je uvedel v globino Brentanove filozofije, kar mi je omogočilo, da sem na nov način imel tudi pristop do našega Franceta Vebra. Na tej podlagi sem postal alumni würzburške univerze. Predaval sem tudi v Berlinu.

Glede Fullbrightove ameriške štipendije sem se najprej dogovarjal o možnosti kandidature z Dreyfusom. Pozneje pa sem pristal v Memphisu pri Terryju Horganu, ki ni zgolj moj filozofski učitelj, ampak predvsem tudi prijatelj. Napisala sva mnogo člankov in knjigo Austere Realism pri MIT. V Memphisu je bil zame pomemben učitelj tudi John Tienson, katerega uvide v dinamično filozofijo čedalje bolj upoštevam. Terry je pokazal, da je učiteljeva vloga vzajemna: stvari potekajo na podlagi prijateljstva in prijateljskega sodelovanja, ko se učiš eden od drugega.

Moj najpomembnejši domači filozofski učitelj je Vojko Strahovnik. Vedno znova sem presenečen nad njegovim poznavanjem stroke in nad njegovo vztrajnostjo. Trenutno Vojko, Terry in jaz pripravljamo skupno knjigo, ki je plod mnogoletnega sodelovanja. Ne morem pa tudi mimo omembe Danila Šusterja, ki je skupaj z mano delal na TEMPUS projektu Fenomenologija in kognitivna znanost. Večkrat se pogovarjam z Borutom Cerkovnikom.

Moji pomembni učitelji v zadnjem času so poleg Vojka Strahovnika kolegi, ki jih srečujem na Bledu in na Rocky Mountains Ethics kongresih, med drugim Julia Driver, Mylan Engel, ter zlasti Alastair Norcross. Marsikaj sem se naučil tudi ob sodelovanju z mojimi soavtorji in prevajalci (Ksenija Premur) in iz svojega predavanja v Zadru (v profesorja filozofije sem bil izvoljen v Zagrebu). Iz vsega napisanega je moč sklepati, da je dober filozofski učitelj nekdo, od katerega dobiš spodbude za lastno delo, in prideš z njim v sozvočje. Slednji je

lahko tvoj učitelj, vendar to ni nujno filozofski učitelj (Pirjevec, Lacan, Kristeva). Lahko pa je seveda tudi filozofski učitelj (Majer, Jerman, Stegmüller). Lahko je filozof, ki ga srečaš, in na tej podlagi nadalje razmišljaš (Hintikka, Quine, Davidson, Chisholm, Ludovik Bartelj), ali pa ga sploh nikoli osebno ne srečaš, vendar ga prebiraš (Veber). Lahko je tvoj prijatelj in znanec izven institucije (Jani Razpotnik), ali pa mlajši kolega in prijatelj (Vojko Strahovnik). Lahko je tvoj mednarodni kolega (Alastair Norcross), ali pa, kar je morda najpomembnejše, tvoj prijatelj, od katerega se učiš stroke in načina razmišljanja (Terry Horgan, John Tienson, Vojko Strahovnik). Ta kratek in seveda nepopolni opis mojih izkušenj torej ilustrira tezo o pluralizmu pojma dobrega filozofskega učitelja. (Ne nazadnje me je smer tega razmišljanja naučil tudi kolega, ki pripravlja kratek zbornik na to temo; hvala.) Pri svojem poučevanju skušam dati poudarek načinu razmišljanja, ki ga želim prenesti na poslušalce, kolikor pride pri njih do sozvočja.

Tatjana Rozman

Smo učitelji filozofije sodobni sofisti?

Živimo v času, ki deluje precej zmedeno. Doba postmodernizma je zamajala naš občutek za dejansko in na vsakem koraku nam ponujajo množico različnih, celo nasprotujočih si informacij. Imamo občutek, da si vsak lahko izbere svojo resnico in ob vsej informacijski tehnologiji se zdi to povsem legitimno. Resnica se nam ponuja kot nekaj relativnega, včasih niti ne tako zelo resnega, saj vsako mnenje šteje in vsakdo ima svoj prav. V izobraževalni proces vstopajo otroci, ki so jim starši ob vsej pozornosti privzgojili prepričanje, da se svet vrti le okoli njih in zaradi njih. Odraščajo v občutljive in krhke osebnosti, ki so naravnane na uspeh, ki ustreza splošno veljavnim kriterijem, mnogokrat pa kot podaljšek ambicij njihovih staršev. Imeti otroka je danes projekt, ki ga zasnujejo starši, ki se ne zavedajo povsem, da vzgajajo idealnega potrošnika s tem, ko mu ne zmorejo postaviti meje lastne želje. Idealni potrošnik je v jedru narcis, ki se najbolj ukvarja sam s sabo. Pri vzgoji, ki se nadaljuje v procesu šolanja, odraščajoči pogosto ponotranji pričakovanja svojih staršev. Vsestranska skrb staršev se prenaša na odraščajočo osebnost, ki je v nenehnem strahu za svoj uspeh v šoli in kasneje za svojo poklicno uspešnost, svojo (samo) podobo, svoje zdravje itd. Takšen posameznik, ves čas soočen s potencialno grožnjo lastne nezmožnosti, je ranljivo bitje, ki išče instant potešitve, da bi preglasil lastno tesnobo.

Pretirano krhkih in občutljivih mladostnikov je danes že polno v šolskih klopeh. Težko se spoprimejo z naporom, kot tudi z določeno mero discipline, ki jo zahteva uspešna pot do znanja in težko opravijo s kritiko. Slaba ocena je napad na njihovo samopodobo. Najtežji je prehod iz osnovne šole v gimnazijo, saj pričakujejo, da upravičimo pričakovanja okolice, da potrdimo izjemnost vsakega otroka v smislu nadarjenosti ali pa se hitro zatečejo k statusu otroka s posebnimi potrebami. Na maturi strmo narašča število kandidatov, ki imajo iz tega ali onega razloga podaljšan čas. Šolski sistem se seveda odziva po svoje in v ta kontekst bi rada postavila vprašanje po mestu in vlogi učitelja filozofije. Skrbno bi se želela distancirati od kakršnegakoli pojma »evalvacije« našega dela, saj je po mojem mnenju ta pogosto ena od strategij disciplíniranja učiteljev. Torej ne želim izpostavljati nekakšnega ideala učitelja filozofije, ampak bi rada predstavila svoje pomisleke ob poučevanju.

Je primerjava sodobnega učitelja filozofije s sofisti sploh primerna?

Verjetno si nihče od nas osebno ne želi, da bi ga primerjali s sofisti, saj ima od Platona dalje ta beseda povsem določen pomen in z njim se morda ne bi želeli istovetiti. Vsaj upamo, da smo nad tem, a v javnosti igramo njihovo vlogo morda bolj, kot pa se je sami sploh zavedamo. Biti sofist bi bil negativen odgovor na vprašanje »kakšen je dober učitelj filozofije«. A to lahko vzamemo za izziv za razmislek, saj se v filozofiji prava razsežnost nečesa pokaže skozi njegovo nasprotje.
Prva stvar, ki nas postavlja v njihovo vlogo je ta, da poučujemo za denar. Iz tega naslova smo vsi učitelji danes sofisti. Toda če smo pripravljeni sprejeti to pripombo, se bomo strinjali, da Sokrata ne cenimo samo zato, ker se je za svoje poučevanje odrekal plačilu. Je pa zagotovo zanimivo, kaj o tem mislijo dijaki. Danes nekateri prej razumejo reakcije Ksantipe kot pa Sokratovo načelnost. Način, kako so nekoč mladi sprejeli največja imena sofistike, pa lahko v nekem smislu nagovori tudi današnje pedagoge.

Čarobna beseda za današnjo didaktiko je zagotovo motivacija. Ob vsesplošni poplavi različnih motivacijskih strategij na vseh področjih bi bilo nenavadno, če bi bila šola pri tem izvzeta. Motivacijski trener je danes lahko prava zgodba o uspehu in ne manjka jim navdušencev, ki jim prisluhnejo. Njihovi seminarji so množično obiskani in zelo dobro potešijo pričakovanja sodobnega posameznika. Njihov poziv ustreza sodobni neoliberalni ideologiji; kreiraj si lastno življenje in kar se le da uspešno ustvari svoje življenje kot »projekt«. Doma in v tujini takšnim in podobnim sledi impresivna množica. Če prenesem to zgodbo o uspehu v šolski prostor, vidim pri nas kot enega od odzivov uvajanje podjetnosti kot posebni projekt Zavoda za šolstvo, ki je bil razpisan pred časom. V projekt naj bi bili vključeni učitelji različnih predmetnih področij.

S tem primerom želim samo opozoriti, da je trženje v šolski praksi postaja sistemsko in k temu se usmerja tako forma kot vsebina. Vzemimo najprej formo. Ena od popularnejših oblik izvajanja pouka je debata. Moram priznati, da sem pri uvajanju debatnih tehnik vedno imela iskreno podporo s strani vodstva šole. Pri večini od debatnih formatov, ki jih lahko izvajamo pri pouku, ne gre zgolj za formo, ampak še kako tudi za vsebino, do katere udeleženi vstopajo precej suvereno in samostojno, ko se pripravljajo na izvedbo. Tudi

retorika je nekaj, kar velja za koristno veščino, a je navdušenje danes vseeno manj množično, kot je bilo v času Protagore ali Gorgije v antiki. Dodaten čar vsekakor prispeva tekmovalni duh. Danes imamo na šoli vsemogoča tekmovanja iz znanj in debata sodi v ta okvir, saj se šolski debaterji udeležujejo različnih turnirjev. V veščinah retorike in debatnih tehnik se skriva dodana vrednost, kar objektivno gledano ni slabo. Sicer se pri urah filozofije dijaki ne odločajo pogosto za takšen način, če imajo izbiro klasičnega pridobivanja ocen. Kadar pa debata uspe, je odlična popestritev.

Kaj pa vsebina pouka filozofije? Pot do kvalitetne debate vodi skozi vsebino, to pa je trdnost argumentov. Zanimivo je, da si mnogo ljudi in tudi učencev predstavlja filozofijo kot bolj ali manj spontan pogovor o splošnih temah, pri čemer si zgolj izmenjamo poglede na različna aktualna vprašanja od ekologije do beguncev, in tako dalje. Ne da bi to izključevali, pa vemo, da je to lahko spodbudno, a s tem nismo dosegli ravno bistvenega cilja filozofije, kot tudi ne tako, da pritrjujemo vsakršnemu mnenju, ker napačno presojamo, da velja demokratična pluralnost do vsakršnih stališč. To je situacija, ki jo od nekod že poznamo in jo je ubesedil že Platon, med drugimi v dialogu Teajtet. Dialog namreč ni zgolj forma, je predvsem vsebina, na kar nas opozarja Platon v tem istem delu.
Pozicija in metoda, ki jo je v filozofijo vpeljal Sokrat, je za današnji čas lahko še kako uporabna. Sokrat je, kot vemo, trmasto vztrajal pri živem dialogu. Tudi danes je dialog zelo koristen in pogosto govorimo o pomanjkanju tovrstne prakse. Izhajajoč iz situacije, ko ima vsak pravico do svojega mnenja, je nujno, da nasproti temu jasno opredelimo pot do vednosti. Vednosti si ne zagotovimo z uveljavljanjem monopola nad resnico, kot je poudaril že Sokrat, ko je trdil » vem, da nič ne vem...«, pot do vednosti nikoli ni lahka in na koncu metode je spoznanje, ki ima težo. Nujno je upoštevati tudi modrost starejših mislecev, kot pravi Platon v Teajtetu, ki nam je lahko velika opora pri iskanju pravih argumentov. Bistvo sokratskega dialoga pa je, kot vemo, pretrganje popkovine, vzpostaviti lastno, suvereno mišljenje. Če živimo danes v dobi, ki spominja na sofistiko v antiki, ko na vsakem koraku kdorkoli ponuja svoje mnenje, predvsem pa širi predsodke, je filozofija lahko eno in drugo. Ni nujno, da sofistiko kot takšno vzamemo samo kot nekaj slabega. Beseda sofistika je nekoč pomenila izobrazbo in sofisti so veljali za ugledne in predvsem koristne v družbi. Ta ugled si danes lažje prilasti nekdo, ki od poslušalcev ne terja miselnega napora. Ljudem se danes vsiljuje prepričanje,

da nujno potrebujejo uspeh, saj jim samo ta nudi lastno potrditev. Prisluhnejo tistim, ki jim kažejo načine, kako ga uresničiti. Apelirajo na njihovo izbiro in svobodo, saj naj bi bil danes vsak odgovoren zase, tudi za lasten neuspeh. Iščejo motivacijo in izberejo zdaj en, zdaj drug način, ki jim ga je nekdo predstavil. Šola pri tem ni kakšna rajska oaza, kjer bi bili na delu drugačni mehanizmi. Šola je del te strategije, ki rangira veščine in znanje po tržni lestvici in vednost spreminja v instrument moči.

Kje so danes pasti poučevanja filozofije?

Pozicija učitelja filozofije je vse prej kot lahka, če jo postavimo v torišče tržnih zahtev šole. Srednje šole in s tem tudi gimnazije so postali tržni mehanizem, ki naj bi proizvajal znanje, ki je »koristno« pri nadaljnjih korakih izobraževanja. Najprej štejejo maturitetni obvezni predmeti, sledijo izbirni, ki jih dijaki izberejo zaradi različnih razlogov. Lahko jih zanima določeno področje študija, ki zahteva izbiro vsaj enega naravoslovnega predmeta, lahko izberejo manj zahteven predmet, ki po njihovem mnenju nima prevelikega obsega snovi (je morda enoletni predmet in ne štiriletni). Tržni odnosi vdirajo v šolski sistem tudi na način izbire predmetov na maturi, ki je na videz popolnoma svobodna, a vendar obremenjena s pričakovanim številom točk na maturi in zahtevami fakultet, kamor se želijo vpisati bodoči študentje. Predmet kot je filozofija lahko hitro postane marginalen, če ne upraviči določenih pričakovanj. Enako ali podobno velja tudi za celotno šolo in njene programe. Vpisano število dijakov si je danes potrebno zagotoviti za vsako ceno, zato informativni dnevi postajajo ponekod že prave spektakelske prireditve s pogostitvijo in najrazličnejšimi prijemi zabavljaške animacije. Polnjenje vpisnih mest je garancija delovnega mesta učitelja, zato se danes šole na informativnih dnevih še posebej potrudijo, da delujejo prijazno, privlačno in zabavno. Toda to ne vpliva neposredno pozitivno na učni proces, saj sledi neprijetno spoznanje, da šola pač ni samo zabava, ampak je lahko tudi zelo stresna.

Danes se je težko upreti pritiskom trga kjerkoli že in šola ne more biti izjema, zato smo učitelji, tudi učitelji filozofije ali morda prav mi še posebej postavljeni pred vprašanje, kako posredovati dijakom vednost, ki se ne artikulira kot neposredna tržna vrednost. S tem mislim ne samo na študij filozofije, pač pa še bolj na predmet filozofije v gimnaziji, ki je v vsesplošni instrumentalizaciji

znanja postavljen pred dilemo, ali je danes modrost sploh še priljubljena. V preteklosti je nekako obveljalo prepričanje, da je filozofija le še eden od družboslovnih predmetnih področij, ki zapolnjuje ideološke cilje pouka. Nekoč v preteklosti jih seveda je in tega se še spomnijo starši, katerih otroci so danes v gimnazijah. Tudi s tega vidika lahko poskušamo razumeti, zakaj se zdi izbira naravoslovja za njihove otroke primernejša.

Naravoslovje ima danes v šolskem sistemu drugačno vlogo, kot jo je imelo v času svojih začetkov v javnem šolstvu. Če je bilo takrat, v času udejanjanja razsvetljenskih ciljev obvladovanje narave postavljeno v svetlo prihodnost in je človeštvo videlo v razvoju znanosti ključno sredstvo lastne emancipacije, pa se danes zdi, da takšen optimizem sodi v ropotarnico utopičnih sanj. Negotovost in strah pred prihodnostjo postavlja vednost v vlogo instrumenta moči, ki služi interesu kapitala. Moč vednosti je enaka moči služiti kapitalu. Šolski sistem tako postane mehanizem, ki predvsem disciplinira posameznika in ki mu ne dopušča, da bi deloval avtonomno. Prav te mehanizme utrjuje potrošniški sistem, ki ustvarja frustriranega posameznika, ki ga v strahu za svoj položaj v družbi ves čas obvladuje slaba vest. Po eni strani padanje kriterijev zahtevnosti znanja, nekritično podeljevanje statusa nadarjenih dijakov vsepovprek in na drugi strani neprilagojenost in nepripravljenost prav teh, da bi se soočili z lastno morebitno neuspešnostjo. Znanje se vrednoti le še numerično, s pomočjo kriterijev, ki odločajo o vpisu na najbolj zaželene fakultete. Znanje tako ni cilj, ampak sredstvo za utrjevanje instrumentov moči nad posameznikom. Takšno vlogo prevzame šolski sistem v trenutku, ko v otrokovi glavi moč radovednosti zamenja želja po uspehu. Kako se na to situacijo odzivajo dijaki konkretno pri predmetu kot je filozofija? Predvsem čutijo strah pred okoliščinami, ko bi morali suvereno predstaviti lastno stališče in samostojno oblikovati lastne argumente. Raje imajo predvidljivo gotovost, ki pa je pri filozofskih vsebinah prej zadušljiva kot spodbudna. Šolski sistem jih navaja k temu, da dokažejo, da so se sposobni učiti. Tako raje ostajajo pasivni, težko postavljajo konstruktivna vprašanja, namesto da bi izhajali iz prepričanja, da je postavljanje vprašanj znak nemoči in negotovosti. Predmet, kakršen je filozofija, lahko postane breme, s katerim ne vedo natančno, kaj bi počeli.

Kako danes postaviti mejo med sofistiko in filozofijo?

Naloga ni lahka. Trd oreh je bila nekoč že za Platona, zato si ne bomo ustvarjali iluzij, da je preprosto ostati filozof. Zdi se, da je nekoč vednost lažje delovala kot vrlina, ki je imela pomembno mesto v družbi, čeprav Sokratova izkušnja sodnega procesa govori o nasprotnem, a čas razsvetljenstva je nesporno verjel v napredek, ki je povezan s širjenjem vednosti. Žal danes instrumentalizacija vednosti vedno bolj pogosto določa tudi njeno vsebino. Če je danes ključna avtoriteta trg in njegova razmerja, se vprašamo, ali je sploh mogoče, da se vednosti vrne pozitivno poslanstvo.

Sodobni učitelj filozofije je postavljen pred zahtevno nalogo, saj naj bi sledil svoji kritični drži, ki je za filozofijo bistvena. Če že primerjamo antiko z današnjim časom, pa je optimistična stran primerjave morda v tem, da so bile takratne razmere na prvi pogled ravno tako kritične, pa vendar gledano nazaj, za filozofijo odločilne. Po Sokratu filozofija šele začenja zgodbo o uspehu. Šolski prostor se splača izkoristiti v tej smeri, kajti če sledimo antičnemu izročilu, pač verjamemo, da zlo prihaja iz nevednosti. Filozofija je v prednosti pred marsikaterim drugim področjem šolskega kurikuluma, ker se lahko hitreje odziva na aktualna vprašanja in probleme. Je odločilno mesto, kjer se lahko učinkovito borimo proti predsodkom in nestrpnosti.

Problem sofistike je, da ustvari učinek verjetja brez kritja. Platon je ločil dve vrsti sofistov: tistega, ki si ne domišlja, da ve in tistega, ki se predstavlja kot nekdo, ki ve. Kam potem postaviti Sokrata? »Vem, da nič ne vem« je strategija majevtike, ki pa je ne smemo preprosto zamenjati z manipulacijo. Danes smo na nek način v prednosti pred Sokratom. Sokrat namreč ni imel pravega predhodnika, morda je bil to Parmenid ali Protagora. Danes pa imamo v filozofiji mnogo avtoritet iz različnih obdobij, katerih misli je vredno misliti hkrati s sodobnim kontekstom dogajanja v svetu. Filozofija ne bo nikoli konkurenca instant mnenjem, ki jih danes hiperproducirajo socialna omrežja. Toda tudi čas sofistov v antični Grčiji je bil nekoč videti skoraj brezizhoden, ko se je filozofija zoperstavila sofistiki, navidezni modrosti. Morda je bila Sokratova smrt tisti šok, ki je zahteval nov premislek o vprašanju resnice in pravičnosti. Dejstvo je, da antična filozofija vrhunec dosegla šele po tem, za Platona tako pretresljivem dogodku.

Zaključek

Živimo v času, ko nam poleg ostalega blaga na trgu ponujajo tudi resnico. Tržni odnosi delujejo seveda tudi v šolstvu, če na primer pogledamo borbo za vpis na želene programe. Informativni dnevi na katerih želimo privabiti dijake, so danes bolj podobni zabavnim šovom kot pa prezentaciji znanja. Vse to nas nehote postavlja v vlogo sofistov. Sokrat je nekoč izšel iz takšnega okolja. Njegova ironija nam je lahko še danes v pomoč, metoda dialoga tudi. Čas sofistov je deloval zmedeno in pesimistično po peloponeški vojni, toda če pogledamo na ta čas z današnje perspektive, je bilo to za filozofijo izjemno obetavno obdobje. Demokracija je bila sicer v zatonu, zato pa je bil kritičen premislek o njej toliko bolj nujen. Predlagam, da večkrat zastavimo vprašanja kakšnemu staremu filozofu in se skušamo vživeti v njegovo razmišljanje. Tudi današnji čas daje vtis brezizhodnosti in to je dobra priložnost za učitelje filozofije. Med mladimi so tudi tisti bolj kritični, ki se zavedajo, da živimo v diktaturi videza in želijo odgovore na ta vprašanja. Že Platon je opozoril na problem posnemovalcev, kamor je uvrstil tudi sofiste. In tudi danes imamo opravka z različnimi »animatorji«, ki navdušujejo cele avditorije. Podobno je nekoč Protagora pritegnil trume poslušalcev, ki so mu prisluhnili podobno, kot danes kakšni medijski zvezdi. Vednost je bila tudi takrat ena izmed ponudb na trgu, ki so jo plačevali. Sofistika je ustvarjala prepričanje, da je z določeno spretnostjo mogoče karkoli, predvsem pa, da nas lahko prepričuje kdorkoli. Danes nas v tej smeri nagovarja ideologija potrošnika, ki želi, da skrbimo predvsem zase in se ne oziramo preveč na druge. Učitelj filozofije sicer ne more izstopiti iz sistema, kot ga določa in predpisuje šolska politika. Razmere v kakršnih smo, so pravzaprav idealno izhodišče za filozofijo. Njeno poslanstvo vračanja k vprašanjem, ki so si jih že nekoč zastavili, pa izziv, ki je vreden, da tudi tokrat nanje poiščemo odgovore.

Marjan Šimenc

Kdo je dober učitelj filozofije?

Vprašanje »Kdo je dober učitelj filozofije?« predpostavlja, da obstaja učitelj filozofije in s tem tudi, da je filozofijo mogoče poučevati. Filozofija, ki je pozorna na skrite dileme v vprašanjih, bi se tu pogosto zaustavila in opozorila, da na zastavljeno vprašanje ne moremo dogovoriti, dokler ne odgovorimo na vprašanje, ali je filozofijo v resnici mogoče poučevati. Vendar se zdi, da je v našem kontekstu predpostavko, da je filozofijo mogoče poučevati, smiselno sprejeti, saj večina tistih, ki se danes ukvarjajo s filozofijo, to počne na univerzi, kjer tudi poučujejo: morda je to nemogoča naloga, a to vseeno počnemo – in to lahko počnemo bolj ali manj dobro. Morda bo kdo rekel, da to, kar se poučuje, v resnici ni prava filozofija, temveč le tista (razvodenela) verzija filozofije, ki jo je mogoče poučevati. Na to lahko odgovorimo, da bo v tem primeru vprašanje, na katerega odgovarjamo, vprašanje, kdo je dober učitelj te šibke verzije filozofije.

Naslovno vprašanje nakazuje tudi, da je filozofijo mogoče poučevati dobro, morda celo uspešno. Ta predpostavka se zdi manj samoumevna, vsaj glede na to, da imamo poučujoči pogosto nelagoden občutek, da pri svojem učiteljevanju nismo zelo uspešni. Rešitev je morda v tezi, da je mogoče biti dober učitelj, ne da bi bil uspešen, oziroma da je neuspeh celo povezan z dobrim poučevanjem filozofije. K tej tezi se bom vrnil pozneje. Sedaj pa naj končno priznam, da ne bom govoril o poučevanju filozofije na univerzi, temveč o filozofiji v gimnaziji. Priznam zato, ker se bo tistim, ki imajo dvome glede tega, ali je filozofija nekaj, kar je mogoče poučevati, nemara zdelo, da jo je morda mogoče poučevati študentom filozofije na univerzi, ki so študij filozofije sami izbrali in imajo potemtakem željo biti podučeni, ne pa gimnazijcem, ki so predmet filozofija in (nekoč) mene kot učitelja filozofije dobili v paketu gimnazijskega predmetnika. Razmerje med različnimi ravnmi še zapletejo tisti učitelji filozofije (mednje spadam tudi sam), ki trdijo, da so se filozofijo zares začeli učiti šele od svojih dijakov.

Zadnje trditve ne gre razumeti čisto dobesedno. Največ filozofije sem se res naučil, ko sem dijakom poskušal približati filozofijo. Najprej zato, ker sem se

v tem procesu (spet – kajti med študijem se nehote dobi trdo kožo) zelo živo soočal z vprašanjem, zakaj je filozofija pravzaprav potrebna. Potem pa zato, ker sem se začel intenzivno poglabljati v osnove, da bi jih znal na primeren način posredovati svojim dijakom. Zaimek »svoj« v zvezi z učenci učitelji ne uporabljamo po naključju: pozicija učitelja nas zaveže in k osebni odgovornosti, ki ji je lastna, spada tudi tovrstna močna identifikacija.

Vendar ta razlaga ne pove vse resnice: dijaki učitelja v resnici marsikaj naučijo. O tem, kako resno je treba vzeti filozofijo, o tem, kako življenjska je filozofija, in o tem, kako malo vemo in kako slabo razumemo nekatere stvari ...

Če pa si vprašanje nekoliko poenostavimo, iz enačbe črtamo filozofijo in se vprašamo, kdo je dober učitelj, najdemo nekaj odgovorov v pedagoških spisih. Hilbert Meyer tako v knjigi *Was ist guter Unterricht* našteje 10 dejavnikov dobrega pouka. Učitelja, ki poučuje tako, da deluje v skladu z njimi, bi lahko imenovali dober učitelj. Meyerjevi kriteriji dobrega pouka presenečajo s svojo preprostostjo, a včasih se je dobro ustaviti in vprašati, kaj počnem, in takrat je zanimivo pogledati, kaj o nas pravijo didaktiki. Morda celo k opredelitvi dobrega učitelja spada, da se včasih (morda pogosto) sprašuje, kaj pomeni biti dober učitelj. Meyerjevi elementi dobrega pouka delujejo precej zdravorazumsko.

Dober pouk je (1) jasno strukturiran pouk: učenci potrebujejo jasne zahteve in pričakovanja učiteljev. Dober pouk (2) velik delež pouka posveti poučevanju . Zelo zdravorazumsko, a vprašajmo se: kolikšen delež pouka res namenjamo stvari sami? Dober pouk (3) pomeni spodbudno ozračje za učenje, ki je povezano z vzajemnim spoštovanjem in pravičnostjo. Za dober pouk je potrebna (4) jasnost vsebin (zaradi razumljivo postavljenih nalog, jasnosti zaželenih rezultatov), stalno komunikativno vzpostavljanje smisla/pomena (sodelovanje pri načrtovanju pouka, razredna kultura razgovora, povratne informacije učencem), (6) raznolikost metod poučevanja, (7) individualno spodbujanje, (8) inteligentne vaje, (9) jasnost pričakovanih rezultatov in (10) urejenih okoliščinah pouka.

Iz opisov je razvidno, da je dober pouk povezan z dobrim odnosom med učiteljem in učenci ter med učiteljem in predmetom, ki ga poučuje. Stava torej je, da bo dober odnos učitelja do predmeta in do učencev prispeval k dobremu

odnosu med učenci in predmetom. V isto smer kažejo povzetki bistvenih izsledkov slavnih Hattiejevih metaanaliz. Dobri učitelji:

1. gradijo (dobre) odnose z učenci;
2. pomagajo učencem pri razvoju strategij za učenje (metakognicija);
3. so vedno pripravljeni pojasniti in pomagati.

Ti povzetki v osrednje postavljajo odnos učitelja do učencev, a druga in tretja postavka, strategije za učenje in pomoč, napotuje na pomen odsotnega tretjega: stvar samo. Tako da je dober učitelj opredeljen z razmerji v trikotniku: učitelj – učenci – stvar sama. Ta trikotnik lahko nekoliko zapletemo, če stvar samo prestavimo v njegovo središče, v oglišče trikotnika pa postavimo ime predmeta. Tako da ima učitelj filozofije pri pouku trojni odnos: do učencev, do filozofije, pa tudi do tistega, kar filozofija poskuša misliti. Temu lahko rečemo stvar sama, lahko pa tudi resnično življenje, kot v svojih predavanjih naredi Badiou.

Če pustimo izcedke empiričnih raziskav ob strani in se vprašamo, kako učitelji in učenci doživljajo dobrega učitelja, naletimo na nekaj modelov, morda je najbolj razširjeno opis dobrega učitelja spomin na nekoga, ki je bil »Strog, zahteven, pravičen, veliko(nas) je naučil!« Ta opis je morda samo retrospektivna iluzija, a tudi če je, prav s tem odpre nekaj možnih (pod)vprašanj, predvsem vprašanje: »Dober za koga in v kateri časovni perspektivi?«

Sam sem poučevanje filozofije začel z močno željo, da dijake nekaj naučim. Delno je ta želja verjetno izhajala iz druge želje: pokazati, kako se motijo tisti, ki filozofijo povezujejo s praznim govorjenjem in nepotrebnim izgubljanjem časa. Ob tej želji se zastavljata dve vprašanji: Kaj jih želim naučiti? Kako naj jih naučim?

Pri odgovoru na ti dve vprašanji se mi zdi pomembna pomoč, ki jo ponuja nizozemski filozof vzgoje Gert Biesta. Ta na zelo splošni ravni razpravlja o ciljih edukacije in predlaga, da obstajajo trije veliki cilje edukacije: kvalifikacija, socializacija, emancipacija (oziroma subjektifikacija oziroma individualizacija, kot tudi poimenuje tretji cilj). Šola ima več ciljev, poučevanje torej ne sme meriti samo na enega, temveč na vse tri. Prvi je povezan s prenosom vednosti, razumevanja, spretnosti. Drugi je povezan z vključitvijo v družbo, z normami,

vrednotami, tradicijo, identiteto. Tretji cilj pa je povezan z osebo posameznika, z njegovo svobodo, avtonomijo, neodvisnostjo, kritičnim mišljenjem. Biesta ga povezuje tudi in predvsem z dogodkom, z delovanjem, z odzivom na poziv drugega, s srečanjem, s trenutkom vznika, ko se posameznik pojavi kot enkraten in nenadomestljiv.

Gre torej za več ciljev, med sabo so povezani in se včasih spodbujajo, drugič si spet nasprotujejo. A vsekakor ne gre le zato, da učence nekaj naučimo. Prva dva cilja je mogoče v neki meri načrtovati in programirati, zanje pisati učbenike in sestavljati delovne liste, tretji cilj pa je tak, da s sabo prinaša tveganje, za učitelja pa veliko mero negotovost. To pa zato, ker svoboda pomeni ravno prekinitev, motnjo, interupcijo – kot pravi Biesta – običajnega poteka stvari. Dober učitelj se mora nekako znajti z opisano pluralnostjo ciljev in prenesti tveganje, ki ga prinaša tretji cilj, posledično pa pouk organizirati tako, da bi pri učencih spodbujal odprtost za to tveganje.

Za trenutek se vrnimo k mojem začetnem prepričanju, da gre pri filozofiji za razumevanje. Tudi če sprejmemo posebno mesto razumevanja pri pouku filozofije, ta cilj ne zadošča: bistveni cilj pouka filozofije se zdi uvid, ki ga prinese vpogled v globino. Ta radikalnost, ki jo vsebuje in terja filozofija, se morda najbolje pokaže pri vprašanju kritičnega mišljenja. Danes vsi šolski predmeti trdijo, da učijo kritično mišljenje – in v nekem smislu ga res. Vendar je to največkrat kritično mišljenje, ki se dogaja in izvaja v vnaprej danih miselnih okvirih. Andrej Adam bi temu rekel nekritično kritično mišljenje. Filozofija pa postavlja pod vprašaj same okvirje, v katerih se misli. Ta njena temeljitost ponuja možnost radikalno kritičnega mišljenja, ki nas opozori na predpostavke mišljenja, ki se jih običajno sprejema kot samoumevne. S tem nekoliko zamaje naš vsakdanji svet, ki nam je domač in v katerem se počutimo varno. Filozofski uvid odpre obzorja s tem, da nam spodmakne tla pod nogami, kar pa prinaša tudi nekaj nelagodja. Dober učitelj učencem pomaga ne samo samostojno misliti in doseči kantovsko zrelost, temveč jim daje tudi pogum, da lahko prestopijo prag nelagodja, ki je s tem povezano.

Cilj pouka filozofije bi moral biti uvid, da filozofija ne govori samo o svetu, temveč tudi o našem svetu. Realnost, o kateri govorimo, je naša realnost. Dober pouk filozofija tako učencem nekaj odvzame: možnost distance, ki daje varnost, a obenem svet dela tudi bolj oddaljen, manj živ in manj zanimiv.

Izhajajoč iz Biestovih izpeljav naj bi filozofija dala tudi možnost za tretji register ciljev, za nov začetek. In kako bolje spodbujati nov začetek kot s tem, da se učencem omogoči doživeti, da so stari začetki tako šibki, da potrebujejo našo podporo, da bi se obdržali?

Literatura

Badiou, A. (2017). *The true life*, Polity press: Cambridge.
Biesta, G. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Routledge: London.
Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Techers*,Routledge: London.
Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*, Cornelsen: Berlin.
Nix, F., Wollmann, J. (2015). *Hattie und dile Folgen*, Cornelsen: Berlin.

Danilo Šuster

Pojmi pod časovno lupo

V ukvarjanju s filozofijo in njenim poučevanjem sem naletel nekako na tri velike motive. Za nekatere je filozofija pot do spiritualnega, mističnega ali vsaj »presežnega,« kot se danes temu reče. Na nasprotnem polu je iskalec alternativ, ustvarjalec mnenj (»opinion maker«), neredko politično in socialno angažiran kritični intelektualec. Tretji tip je bolj čudna »žival,« v glavnem radovednež, zanima ga veliko reči, od matematike do literature, od tega, ali je mentalno zvedljivo na fizikalno, do tega, kako razumemo metafore in zakaj naj bi bilo bolje, če milijarda ljudi živi slabo, kot pa da milijon ljudi živi dobro – v glavnem vprašanja in uganke, ki nimajo dobrega odgovora. Ne da ga znanost, ne zdravi razum, še manj vera ali mistični uvid. Vsak od teh pristopov je po svoje dragocen, alternativa utečenim kolesnicam vsakdanjega in samoumevnega, vstop v nove in drugačne miselne prostore, kar se mi zdi vrednota sama po sebi. Najbližji pa mi je tretji pristop, ki je v splošni zavesti morda najmanj znan in najmanj prisoten, zato ga bom v tem sestavku malo podrobneje predstavil.

Ali ste kdaj obiskali kako veliko tehnično trgovino, ker ste potrebovali, denimo, razcepno kovico ali pastozno cementno lepilo? Poznate občutek, ko tavate med desetinami metrov do stropa naloženih polic in prebirate nalepke, na katerih piše, da so tu zajemke, tam pa prijemke, objemke, vezice, sidre, vijaki, navojne palice, žičniki, spele kovice, ... Kako stvar prepoznamo, za večino pa sploh ne vemo, kako se ji reče in običajno ni nobenega prodajalca, ki bi nam pomagal. Če so naši tehnični proizvodi zapleteni in se brez pomoči ne znajdemo v sodobni veletrgovini, zakaj bi bili naši miselni, kulturni, družbeni, moralni ..., sistemi in njihovi sestavni deli enostavni? Kadar je problem avto, ki ne deluje, gremo k avtomehaniku, malokdo ga bo danes še popravljal sam. Za filozofski problem pa se nam zdi, da gre za stvar nekega pravega občutka (morala) ali dejstev, ki jih bo (že enkrat?) odkrila znanost, morda še kake prijateljske »debate.« Toda orodjarna mišljenja je bogata, delo s temi orodji pa nič manj zahtevno od veščin finomehanika in če se ne znajdemo dobro, lahko tavamo po veleblagovnici pojmov in se spotaknemo takoj, ko se zabredemo v kako pojmovno tegobo našega vsakdana.

Vzemimo polemiko, ki je občasno polnila časopisno rubriko »Pisma bralcev.« Izbor odlomkov (pismo, odgovor, odgovor na odgovor, ipd.) je razporejen po kronološkem vrstnem redu.

A1) Preprosto ni mogoče verjeti, da se nekdo z akademsko izobrazbo in visokimi akademskimi in drugimi nazivi razglaša za nevernika, s tem ko se javno deklarira za ateista. Boga je vendar mogoče zanikati samo na ravni verovanja, zato ateist ne more biti in tudi ni nevernik. Neverniki so samo agnostiki, ker se zavedajo, da znanstveno, se pravi racionalno in empirično, niti obstoja niti neobstoja Boga ni mogoče dokazati.

B1) Ateist ni nevernik? Kaj pa je potem, gospod A? Sam sem akademsko izobražen ateist in imam, upam, pravico odgovoriti na neutemeljene žalitve gospoda A. ... dokazno breme je na tožilcu, na tožeči stranki, torej na tistem, ki nekaj trdi in zatrjuje. Kdor trdi, da obstaja Bog, tega ne more dokazati. Torej je pravdo izgubil. To je podobno, kot bi nekdo npr. trdil, da v Ljubljani na Kongresnem trgu stoji nevidna vesoljska ladja. Pa dokažite, da ni res.

A2) Zakaj ateist ni nevernik? Zato, ker – prav tako kot teist ne ve, da Bog je, ampak veruje vanj – tudi ateist ne ve, da Boga ni, ampak veruje, da ga ni. Oba, teist in ateist, sodita v kategorijo vernikov in ne nevernikov. Če je to po Vaši sodbi žalitev, jo, prosim, pripišite, logiki in ne meni.

B2) Slovenski jezik pozna dva izraza. Vernik in nevernik. Kako more biti vernik nekdo, ki ni vernik?! ... Gospod C je zapisal, »da sem razglasil za žalitev trditev, da jaz kot ateist nisem nevernik«. To ni res. Mene je razburila trditev, da sem tudi jaz vernik! ... Zares, kaj pa je agnosticizem drugega kot sramežljiv materializem? Agnostikovo pojmovanje narave je vseskozi materialistično... . Agnostik govori in ravna docela kakor zakrknjen materialist, kar v bistvu tudi je ... (Engels).

D) ... pri tej dopisniški debati ne gre za reševanje težavnega problema Bog ja ali Bog ne, temveč za vprašanje, ali ateist je ali ni vernik; sam bi rekel, ali je ateist sploh istoznačnica za nevernika. Nagibam se k mišljenju g. A, kajti med pojmoma: ne verjeti, da Bog je, in verjeti, da Boga ni, je razlika samo v formi; vsebinske ni.

E) Biti veren pomeni, da živiš tako, kot da Bog je, biti neveren pa tako, kot da Boga ni. Agnostiku pa se v realnem življenju reče previdna rit, ki živi, kot da Boga ni, dela pa se, kot da morda je. ... Ta nesmiselna polemika se je verjetno rodila iz želje nekega vernika, da bi dokazal (verjetno predvsem sam sebi), da nevernih ljudi sploh ni.

A3) Neovrgljivo dejstvo je, da niti obstoja niti neobstoja Boga ni mogoče znanstveno, se pravi racionalno in empirično dokazati, mogoče pa je verjeti, se pravi imeti za resnično in verovati, da Bog je (teisti) ali da Boga ni (ateisti). Ker pa znanost ne more dokazati, da Boga ni, to ni znanstveni dokaz, da Boga ni, ampak je dokaz o znanstveni nespoznatnosti Boga (agnostiki). Bistvena razlika med ateistom in agnostikom je, da ateist veruje, da Boga ni, je torej vernik, agnostik pa ni vernik, ker ve, da je Bog znanstveno nespoznaten. Ateist je na ravni filozofske hipoteze, agnostik pa na ravni znanstveno preverljivega dejstva.

F) Med vsemi verovanji tega sveta je ateizem najbolj čuden pojav. Človek se odloči, da bo veroval, da Boga ni. ... Celotno vesolje in vse, kar v njem je, razumu pripovedujejo, da ga je nekdo ustvaril. Ateist pa se preprosto odloči, da je kaj takega nemogoče. Ateizem je vera, ker je osebna odločitev o lastni neveri, je pa poskus dati svojemu praktičnemu brezbožnemu življenje neke razumske osnove.

Temo spremljam kakih dvajset let (bolj kot nekakšen »hobi«), ampak problem se je začel davno pred tem in razprava bo tekla še naprej. Mislim, da je v ozadju tipična filozofska uganka, zelo splošna, če je razumemo na ravni spoznavno-teoretskih pojmov (kaj pomeni vedeti, biti prepričan, verovati, imeti dokazila ...), za nekatere težka, čeprav za druge trivialna. Začne se kar v redu: že od Platonovega Menona dalje velja, da je védenje takšno resnično prepričanje, ki je podprto z razlogi (resnično upravičeno prepričanje). Takoj pa se zaplete z izrazom vernik: učbeniki kritičnega mišljenja pogosto navajajo naslednjo zmoto »Vsakdo v nekaj verjame, torej je vsakdo vernik« (tako ateist kot eksorcist, tako darvinist kot kreacionist). Očitno moramo ločevati med dvema sklopoma pojmov: vernik/verovanje/vera in prepričanje/verjetje. Prepričan sem, da v tem tednu Zemlje ne bo zadel velik asteroid (tako kot sem prepričan, da mi niso ukradli avtomobila, ki je parkiran pred hišo) – obe prepričanji sta, tako vsaj upam, dovolj dobro podprti z razlogi, ki pa niso

odločilni, lahko se motim. Vendar ne bi rekli, da sem vernik, ta izraz je rezerviran za osebo, ki ne le, da ima neko posebno prepričanje (Bog obstaja), ampak tudi za njeno psihološko stanje verovanja in še več, morda s tem povezan način obnašanja in delovanja.

»*Credo, quia absurdum est*« (verjamem, ker je nesmiselno) je parafraza antičnega izreka krščanskega filozofa Tertulijana, ki ga povezujemo s fideizmom, smerjo razmišljanja, po kateri vera (verovanje) nasprotuje razumu, ki naj bi bil nepotreben in neustrezen za upravičenje prepričanj o Bogu. Fideisti (tudi v drugih monoteističnih religijah) so verniki, za katere je »neovrgljivo dejstvo, da niti obstoja niti neobstoja Boga ni mogoče znanstveno, se pravi racionalno in empirično dokazati.« Verniki, ki ne verjamejo? *Distinguo*! (porazlikuj) je bil napotek srednjeveških sholastikov, kadar so se znašli pred zidom protislovja. Fideist je morda vernik v psihološkem smislu (stanje verovanja), ne pa v epistemskem, po katerem ne moreš biti v nekaj prepričan, če zato nimaš zadovoljivih dokazil. Agnostik sprejema to epistemsko normo in je zato prepričan, da ne prepričanje, da Bog obstaja, ne prepričanje, da Bog ne obstaja, nista zadovoljivo podprti z dokazili, nista nekaj, kar vemo (ali bolj tehnično in bolj previdno: nimata »pozitivnega epistemskega statusa«). Ali je fideist agnostik v tem standardnem epistemološkem smislu? Da, če mislimo s tem na razumska dokazila, ki običajno podpirajo naša prepričanja (logika, čutna izkustva, ipd.); ne, če mislimo s tem, da nimajo nobenega upravičenja, saj običajno zagovarja poseben, razumu nedosegljiv način upravičevanja verskih prepričanj.

Pa je agnostik zares edini pravi nevernik, kot meni gospod A? Spomnimo se, »bistvena razlika med ateistom in agnostikom je, da ateist veruje, da Boga ni, je torej vernik, agnostik pa ni vernik, ker ve, da je Bog znanstveno nespoznaten.« Kot lahko razberemo poteka glavna ločnica vernik / nevernik med tistim, ki je (samo) prepričan (vernik teizma ali ateizma) in tistim, ki ve, saj so njegova prepričanja podprta z razlogi. Edini pravi razlogi pa so danes znanstvena dokazila. Kakšna znanstvena dokazila pa ima agnostik za svoje prepričanje, zakaj tudi on ni samo »vernik« svoje teze? A zapiše: »Ker pa znanost ne more dokazati, da Boga ni, to ni znanstveni dokaz, da Boga ni, ampak je dokaz o znanstveni nespoznatnosti Boga (agnostiki) ... Ateist je na ravni filozofske hipoteze, agnostik pa na ravni znanstveno preverljivega dejstva.«

Ne bom se ukvarjal s »samoumevno« predpostavko, da so tista dokazila in razlogi, ki iz vernikov naredijo »vedeže,« izključno domena znanosti (značilnost časa, v katerem živimo, je, da to sprejemajo vsi razpravljavci). Niso čisto vsa vprašanja že vprašanja znanosti – in ta trditev sama še ni ne-znanstvena, opozarja Bilgrami (Bilgrami, 2010: 23-54). V mislih ima norme in vrednote, ki so zanj del naravnega sveta. Kljub spoštovanju do znanosti bi temu dodal, da tudi nasprotna trditev, da so vsa vprašanja spoznanja znanstvena, sama po sebi ni znanstvena, ampak že filozofska. Ampak tu že streljamo z zelo težkimi »kanoni,« zanima me pojmovni »servis« miselnih zagat vsakdana. Matematika je gotovo kraljica dokazovalnih znanosti in brez nje si ni moremo niti zamisliti sodobnega naravoslovja. Vsi poznamo število π, razmerje med obsegom kroga in njegovim premerom. Morda vemo tudi, da je število iracionalno, ker se ga ne da točno zapisati kot razmerje dveh naravnih števil. Ali nastopa med decimalkami tega števila zaporedje sedmih sedmic? Razporeditev številk se zdi povsem naključna in kolikor do sedaj vemo (izračunali so trilijone decimalk), takšnega zaporedja ni. Nimamo dokazil, da bi nastopalo. Seveda pa nimamo niti dokazil, da ne nastopa, decimalke gredo v neskončnost. Glede tega vprašanja so matematiki agnostiki (ni dokazil za in ni dokazil proti). Je to (matematični) dokaz o »matematični nespoznatnosti« odgovora na to vprašanje? Nikakor, mislim, da so tako sedmičarji (tisti, ki verjamejo, da nastopa sedem sedmic; lahko si zamislimo, da bi obstajal tak kult), kot tudi asedmičarji (nasprotni kult) in vmesni agnostiki glede na današnje stanje spoznanja samo »verniki« svojega prepričanja – vsaj, če za vednost tu zahtevamo »znanstveno« utemeljenost prepričanja (v tem primeru obstoj dokaza). V carstvu matematike pričakujemo tak ali drugačen odgovor, saj je večina matematikov platonistov. Tako kot je odgovor na vprašanje, ali obstaja na Neptunu kak kamen v obliki pravilnega oktaedra, zelo, zelo skrit in ga morda nikdar ne bomo poznali, pa vendar je da ali ne, tako so zanje tudi odgovori na vsa matematična vprašanja morda zelo, zelo skriti, a so vseeno definitivno da ali ne. To pa ne velja vedno – vzemimo vprašanje, ki je begalo sholastike. Ker nimamo dokazil, da je število zvezd sodo in prav tako nimamo dokazil, da je število zvezd liho, je najbolj razumno, da se kot agnostiki vzdržimo sodbe. Kaj pa je s teizmom – kaj tu lahko sklepamo iz odsotnosti dokazil? Če ne verjamemo, pa tega ne moremo dokazati, ali moramo potem sprejeti nasprotno stališče, kot to trdi gospod B (breme dokaza nosi tisti, ki trdi, da na mestnem trgu stoji nevidna vesoljska ladja, ne pa tisti, ki to zanika)? Ali je, denimo, agnostik glede obstoja Boga pravzaprav ateist, zanikovalec obstoja - kar trdi

Engels, ki ga omenja gospod B v svojem tretjem odzivu? Znameniti ateisti (npr. Russell) so trdili nasprotno, da je agnostik v bistvu prikriti teist – nima dokazil, pa si ne upa izpeljati ustreznih sklepov in se zgolj vzdrži sodbe, saj na skrivaj »verjame.«

Poglejmo nekaj primerov sklepanj iz odsotnosti dokazil. Na voznem redu ne piše, da bi imela Ljubljana železniško povezavo s Portorožem – ker ni dokazil, da jo ima, sklepamo, da je nima. Marco Polo (1254 – 1324) v svojih potopisih nikjer ne omenja Kitajskega zidu, ki je edini objekt človeške izdelave, viden s prostim očesom z Lune: ali to pomeni, da Kitajske sploh ni obiskal? Odsotnost očitnih dokazil, ki bi jih potopisec moral zabeležiti, naj bi dokazovala odsotnost potovanja. Morda pa ne vedno? Leta 1992 je bila na sloviti MIT konferenca o ugrabitvah s strani nezemljanov, ki naj bi se dogajale v ZDA. Nekateri novinarji so ob tem poročali, da bi morali biti vsaj »odprti« glede te hipoteze, saj gre za nekaj, kar je mogoče resnično. Dejstvo, da nihče še ni našel odpadle izpušne cevi letečega krožnika še ne pomeni, da NLP-jev ni. Odsotnost dokazil še ni dokazilo odsotnosti? Natanko te besede je februarja 2002 uporabil ameriški minister za obrambo, Donald Rumsfeld, ko inšpektorji Združenih Narodov niso našli dokazil o obstoju orožja za množično uničevanje v Iraku (2003 je sledila invazija ZDA na Irak). Russell trdi nasprotno: če bi kdo predlagal, da v orbiti med Zemljo in Marsom okrog Sonca kroži porcelanasti čajnik, ki ga tudi najmočnejši teleskopi ne morejo odkriti, tega nihče ne bi mogel ovreči. Odsotnost dokazil za čajnik je v tem primeru po njegovem dovolj dober razlog celo za zanikanje te čudne hipoteze. Enako, seveda, meni Russell glede teizma. Ampak podobno sklepanje uporabljajo tudi kreacionisti: če bi teza o evoluciji bila resnična, kje so potem vsi manjkajoči fosili, vmesni členi, ki bi dokazovali postopen razvoj vrst? Ker jih nismo odkrili, je teza neresnična (odsotnost dokazil govori proti evoluciji). Razvpiti Joseph McCarthy pa je v času po drugi svetovni vojni menda izjavil, kadar je senator trdil, da je kak vladni uradnik komunist: »O tem nimam veliko informacij, razen splošne izjave agencije (CIA), da v arhivih ni nič, kar bi zanikalo njegove komunistične povezave«. Se pravi: ni dokazil, da ni, torej vsaj privzemimo, da je.

Nam je zdaj jasno, kaj sploh lahko sklepamo iz tega, da ni razlogov za prepričanje v obstoj Boga? Mislim, da ne takoj, čaka nas mukotrpno pojmovno »rudarjenje,« iskanje vzorcev in skritih predpostavk v različnih primerih. Namig: razmislite o vsakokratni verjetnosti začetne hipoteze in verjetnosti, da sploh

najdemo kaka dokazila za resnico hipoteze (denimo, vlažno gozdnato okolje privede do razpada kosti, še preden je možna fosilizacija, zato je odsotnost kosti kot dokazil za evolucijo pričakovana). Ampak to ni traktat o spoznavni teoriji, še manj o epistemologiji religije. Niti ne gre za učeno demonstracijo filozofske superiornosti – že zelo vsakdanja časopisna debata je miselno izzivalna in se lahko iz nje marsikaj naučimo; resda pa je potekala večinoma pred časom spletnih komentarjev, kjer raven razprave velikokrat zdrsne na emitiranje »čivkov«. V razmislek ponuja pomembna razlikovanja in zabavne subtilnosti. Denimo – žaljivo je, če neki osebi rečemo, da je vernik, ni pa žaljivo, če ji rečemo, da ni nevernik. Prav res, »ti si idiot« se sliši drugače od »ti pa nisi preveč pameten!« Ali ni prav Sokrat svojih znamenitih filozofskih pogovorov začenjal z: »Veste, jaz nisem preveč pameten, ampak tole me pa zanima, ali mi lahko razložite, kaj točno mislite z (... vrlina, pravičnost, spoznanje ...)?«

Čeprav nisem komentiral vseh podrobnosti (in še vseh pomembnih križišč v razpravi ne), pa upam, da sem uspel ponazoriti filozofsko »delo«: boj za natančen termin, iskanje definicije, uvedba pojmovnih razlikovanj, opozorilo na zgodovino idej, pazljivo oblikovanje vprašanja, izgradnja in kritika argumentov, iskanje protiprimerov, poglobljeno predstavitev zamisli, pozornost na nianse ... . Toda tu so tudi dileme, nihanja, ovinki, miselni boj z nasprotnimi stališči, popravki in dopolnila. Marsikoga filozofija vznevolji, saj pričakuje, da bo to nekaj globokega in obenem enostavnega za razumevanje, nekaj takega kot modre misli Medvedka Pu. Ampak kot ve tudi ta priljubljeni lik – od razmišljanja te lahko boli glava!

Mislim, da filozofija ponuja kovček pojmovnih orodij za refleksijo, ne pa vnaprej izdelanih tez in stališč z navodili za njihovo obrambo. Če pomislimo na zgodovino filozofskih sistemov, potem ugotovimo, da priročnik za uporabo po navadi itak ni bil priložen, spomnimo se le vseh neverjetnih stališč, ki so jih filozofi kdaj zagovarjali; kot bi vam nekdo prodajal perpetuum mobile, zraven pa petsto strani drobno tiskanih navodil. Filozofska stališča (vsaj »profesionalna«) so kot zobne ščetke – vsak ima svojo in je ne želi deliti z drugimi. Filozofska orodja (tako kot, recimo, matematična) pa bi morala biti skupno dobro vseh razmišljujočih. Posrečena se mi zato zdi naslednja oznaka (John Campbell):

»Filozofija je razmišljanje, ki uporablja časovno lupo. V njem razstavljamo, opisujemo in ocenjujemo premike, ki jih običajno delamo z veliko hitrostjo.«

Vsakdanje razmišljanju je običajno »hitro,« pogojeno z našimi miselnimi navadami in vrednotami, ki jih redko prevprašujemo (v zgornji izmenjavi mnenj zlahka razberemo svetovnonazorske tabore). »Počasna« filozofska refleksija razkriva tisto, kar je vsakdanjemu razmišljanju skrito. Tako (a)teizem kot agnosticizem imata več pomenov in čisto pravega ni, oziroma se moramo do njega šele dokopati z razmišljanjem in filozofskim »rudarjenjem.« Žar razprave nas hitro zapelje k podcenjevanju in poučevanju drugih, saj je samo nam jasno, kaj je prav in kaj narobe. Tudi filozofi proti temu niso imuni, le da so bolje pojmovno opremljeni – Russell se po moje upravičeno pritožuje, da je ena od pomanjkljivosti vseh filozofov od Platona dalje v tem, da so svoje raziskave o etiki začenjali s predpostavko, da že vnaprej vedo, kakšno so sklepi, do katerih naj bi šele prišli. (Russell, 2004: 119)

Nekateri premiki in »upočasnitve« v zgornji polemiki zadevajo enostavno poznavanje zgodovine idej (fideizem), drugi veščine kritičnega razmišljanja. Gospod D, denimo, trdi: »Ne verjeti, da Bog je in verjeti, da Boga ni, je razlika samo v formi; vsebinske ni.« Zlahka najdemo protiprimer. Ne verjamem (nimam razlogov za prepričanje), da bom iz kupa 52 igralnih kart izvlekel črno karto, pa to ne pomeni, da verjamem (ima kak razlog), da je ne bom (rdečih in črnih je enako število). Pri nekaterih vprašanjih pa pojmi v medsebojnem trenju dejansko »zaškripajo,« intuicije nas vlečejo v različne strani, zapletemo se v odtenke in razlikovanja (ali je odsotnost dokazil že dokazilo odsotnosti; ali je lahko tisti, ki veruje, agnostik; kaj pa tisti, ki ne?). Tu se začne pravo filozofsko delo – kadar so zadeve v nekem problemu pojmovno jasne, večinoma zadoščata prava informacija in kritično razmišljanje.

Mogoče se nam zdi to delo dolgočasno – filozofi bi vendar morali povedati kaj zanimivega in provokativnega, nekaj, kar nas vrže iz tira in je potem stoletja obvezno čtivo na oddelkih za filozofijo (recimo, da nič ni; če bi kaj bilo, bi to bilo nespoznatno, če pa bi bilo spoznatno, bi bilo neizgovorljivo, kot pravi Gorgias). No, bolj se mi zdi, da bi se morali vsaj poskušati dokopati do »resnice,« ta pa je včasih dolgočasna, velikokrat pa zapletena in se je ne da izreči v nekaj globokih aforizmih (pomislimo na razpletanje niti v sklepanju iz odsotnosti dokazil). Predvsem bi morali zagovarjati tisto, o čemer so zares razmislili in za čemer stojijo. Tako razumem Kantov odgovor pruskemu kralju, ki ni bil prepričan, da je Kritika čistega uma versko neoporečna: »Moja dolžnost, vaše veličanstvo, je, da mislim to, kar rečem. Ni pa moja dolžnost, da rečem vse, kar mislim.«

In kaj izkopljemo kot nagrado na koncu takšnega, včasih kar napornega pojmovnega rudarjenja? »Kriptovaluto«, pri kateri je trajna vrednost vprašljiva ali kaj bolj dragocenega? Morda kakšna nova dejstva? No, dejstva so danes lahko »dobavljiva«, menda vsake tri minute objavijo nov znanstveni članek in v boljšem mobilniku je danes več »dejstev«, kot je znašalo celotno znanje človeštva v prvi polovici 20. stoletja. Ampak kako se sploh znajdemo med njimi? Pri Blackburnu najdemo naslednje razmišljanje o filozofiji kot pojmovnem »inženirstvu,« ki se lepo sklada z drugimi primerjavami iz sveta tehnike v tem sestavku:

»Predstavil bi se kot nekoga, ki izvaja pojmovno inženirstvo. Tako kot inženir preučuje zgradbo materialnih reči, tako filozof preučuje zgradbo misli. Razumevanje zgradbe pomeni, da vidimo, kako posamezni deli funkcionirajo in kako so med seboj povezani. To pomeni vedeti, kaj bi se zgodilo, če bi kaj spremenili. K temu težimo, ko preiskujemo zgradbe, ki oblikujejo naš pogled na svet. Naši pojmi in ideje tvorijo mentalna stanovanja, v katerih živimo. Lahko smo na koncu ponosni na zgradbo, v kateri živimo. Ali pa lahko menimo, da potrebuje demontažo in začnemo znova. Ampak najprej moramo vedeti, kakšne te zgradbe sploh so.« (Blackburn,1999: 1-2)

Analogijo bom poskusil malo razširiti. Pojmovni tehniki obvladajo sestavne dele, pravila gradnje, napake v »materialu« ..., pojmovni inženirji so že »sistemci,« imajo vpogled v celoto in poznajo različna »mentalna stanovanja.« Kaj pa arhitekti, vizionarji, inovatorji, tvorci novih zamisli in novih orodij? No, tudi v fiziki je Einsteinov malo – čeprav če on ne bi odkril relativnostne teorije, bi jo zelo verjetno kdo drug. »Veliki« filozofi – Sokrat, Descartes, Kant, Nietzsche, Wittgenstein ..., pa se zdijo neponovljivi, bolj podobni velikim umetnikom kot velikim znanstvenikom. V vsakem primeru zanje ni pravil in ni navodil. Mislim pa, da že bolj skromni cilji, ki sem jih na kratko predstavil v tem sestavku, tudi sleherniku odpirajo pot do reflektiranega življenja, ki je, po Sokratu, edino vredno življenja.

Literatura

Bilgrami, A. (2010). *»The Wider Significance of Naturalism: A Genealogical Essay«*, v: M. DeCaro in D. Macarthur (ur.), *Naturalism and Normativity.* New

York: Columbia University Press.
Blackburn, S. (1999). *Think. A compelling introduction to philosophy.* Oxford: Oxford University Press.
Draper, P. (2017). *»Atheism and Agnosticism«, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2017 Edition)*, E. N. Zalta (ur.), URL = https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/atheism-agnosticism/.
Russell, B. (2004). *History of Western Philosophy*. London: Routledge.

Boris Vezjak

Sokratska učena nevednost na dan filozofije

I

Svetovnemu dnevu filozofije v organizaciji Unesca se priklanjam s temo z enega izmed svojih nastopov na osrednjem dogodku v Ljubljani, na katerega sem bil povabljen. Tistega, ki je spregovoril o učeni nevednosti, o tem navidezno protislovnem momentu filozofije, kjer produkcija vednosti, ta šarmantni cilj filozofovega poželenja, ki ga želimo kronati s takšnim ali drugačnim končnim spoznanjem ali »resnico«, vodi le skozi utrujajočo, nikakor ne trivialno pot neznanja. Ali vsaj spoznanja o tem, kako malo ali nič vemo.

Naj na začetek postavim majhno digresijo o smislu in pomenu praznovanja svetovnega dne filozofije, okoli katerega se vrti pozornost tudi v tej publikaciji. Vsi, ki smo se v teh dolgih letih odzivali na povabila organizatorja, ker smo tako ali drugače v promociji filozofije, v njenem »čaščenju«, prepoznali redko in hvalevredno priložnost, ko lahko na nacionalni ravni javnost, medije in še zlasti dijaško populacijo opozorimo na pomen filozofije v življenju in družbi, smo to najbrž počeli in počnemo iz notranjega prepričanja o njenem vitalnem mestu in vlogi. Ko govorimo o njenem pomenu, jo spontano postavljamo v prostor tega sveta z željo po ohranitvi, njenem dolgem življenju. Najbrž bi poklicne in nepoklicne filozofe hitro lahko razdelili na dve kategoriji: na tiste, ki verjamejo v filozofijo kot neko avtonomno cono mišljenja, po sebi neodvisno, »nasebno«, odvezano sleherne empirične odvisnosti od tega kruto minljivega sveta in s tem v ničemer bistvenem zavezane efemernosti družbenega polja, in seveda tiste druge, ki verjamejo, da filozofija pač neizbežno prebiva v prostoru in času, zaradi česar je bistveni del njenega dogajanja in življenja od tega polja odvisen ali z njim v nekem razmerju. Če je, potem se je ob predpostavki, ki je ni treba posebej dokazovati, za prostor filozofije v družbi treba nenehno boriti – v resnici kar bistveno bolj kot kateri koli drugi disciplini ali vedi v humanistiki in družboslovju, že zaradi njenega notorično marginalnega in marginaliziranega mesta v njej.

Dalje: če je del filozofije tudi boj filozofije za njen obstanek, preživetje in boljše mesto v družbi, kot menim sam, potem je udeležba v takšnem boju, na vseh nivojih, najbrž filozofova dolžnost. Če imajo morda filozofi kakšne dolžnosti v družbi, jih imajo še prej tudi do položaja poklicnega področja v njej. Stava na lastno filozofsko dejavnost v smislu teoretske produkcije ne bo dovolj. Že res, da se marsikomu zdi »praznovanje« svetovnega dneva filozofije odvečna, modrosti nevredna profanacija discipline, a pomislimo vendar na to, da govorimo o ogroženi »dobrini«: če obeležujemo svetovni dan boja proti bolečini, revščini in sužnosti, svetovni dan voda in biotske raznovrstnosti in prve pomoči, je pri tem izpustiti filozofijo, tudi če se komu zdi to nadvse trivialna družba in mu Unescova agenda ne imponira, precej kapriciozna drža. Da filozofi tega ne potrebujemo, da je tovrstno udejstvovanje intelektualno ponižujoče? Že mogoče, če smo pripravljeni v svetovnem dnevu videti zgolj ohlapno gesto narcisistične zadovoljitve ob nekakšnem prazniku, ne pa tudi iskrene želje po skrbi za status filozofije v situacijah, ko je ta zavračana, zasmehovana, tudi odrinjana iz šolskega sistema in končno tudi razglašena za odvečno v vedno bolj kapitalistično postrojenem ustroju sveta. Dokazov za slednje najbrž ni treba navajati.

Tisti, ki so jim tuji koncepti javnega angažmaja filozofa, »praznovanja«, promocije in popularizacije filozofije, družbene refleksije in javne odzivnosti, ali pa se morda temu aktivno upirajo, svojo pozicijo bržkone zagovarjajo z začetno premiso o tako rekoč metafizični neuničljivosti filozofije in končno njih samih kot tvornih subjektov: nič mundanega ji zares ne more priti do živega, nič zemeljskega je ne more uničiti, noben politični ali družbeni udarec je ne bo mogel nikoli ustaviti. Kako romantično, kako herojsko! Simptomalno takšni največkrat samozadostno s prstom pokažejo nase, ne druge, češ: poglejte me, sam se trudim, predavam, pišem knjige... in to zadostuje. Kar v svojo samozadostnost ujeti posamezniki običajno zavračajo, je dimenzija družbenosti filozofije – in sam imam takšno držo ne le za kratkovidno, temveč tudi slepo in neodgovorno. Ob parafrazi sposojenega gesla študentskih protestov točno petdeset let nazaj bi zato prava, sicer ne prav posebej revolucionarna drža nasprotnega prepričanja ob tem lahko bila: »Če se ne boste vi zanimali za družbeno stvarnost, se bo družbena stvarnost pozanimala za vas«. In vam/njim odmerila mesto v kotu. Poskrbela, da bodo filozofske marnje res postale vaša/njihova maksimalno zasebna in povsem intimna zadeva. Že res, da je filozofija marsikdaj bila asocialna in njeni varovanci redno razglaševani za čudake brez stika s svetom, tudi bo držalo, da se kvalitete filozofskega dela

ne more meriti z vatli družbene sprejemljivosti in hvale, toda kritični čas, ki ga živimo, bolj kot kdaj prej ne dovoljuje več solipsistične zasanjanosti in avtarkije hipertrofiranega jaza.

II

Če sem v kratkem nakazal, zakaj svetovni dan filozofije razumem kot priložnost za še eno redko razpravo o družbenem pomenu filozofije, seveda ne edino, bom nadaljeval z nakazano temo z ene izmed svojih predstavitev – kar bom začrtal v nadaljevanju, ima status grobega orisa ideje ali skice nekega nesporazuma, nadvse zakoreninjene zgodovinskofilozofske puhlice v učbeniških obravnavah Sokrata. Običajno namreč v filozofiji izhajamo iz samoumevne, šolsko dirigirane vednosti o sokratski nevednosti – in ravno to samoumevnost bi želel problematizirati skozi začetno vprašanje: je bil Sokrat res prvi nevedni učitelj, s tem pa najboljši med njimi? Je dober učitelj dejansko neveden? In kaj naj bi enigmatična »nevedna vednost« sploh pomenila? Standardni odgovor je seveda jasen, bil je. Saj je vendar prav on skozi Platonova usta naznanil, da ve, da ničesar ne ve. Kar pa res vemo, saj smo prebrali v učbenikih. »Ne vedeti ničesar« pa resnično zveni kot dobra definicija nevednosti. Če je za nameček še vedel, da ničesar ne ve, potem je to nadalje še znamenje tega, da je lahko tudi učitelj ali modrec, torej tisti, ki ve, da ničesar ne ve. Sokrat torej je nevedni učitelj, ki res ve, da nič ne ve in z našo šolsko definicijo, po tej dominantni razlagi, ni nič narobe. Še več, domnevno se je dokopal do dobro varovane skrivnosti nekakšnega znanja onkraj znanja, ki je dejansko neznanje. In morda je zato celo najboljši učitelj. Težava nastopi, ko iščemo in raziskujemo besedilno podlago, da bi takšno interpretativno stanje potrdili. In ugotovimo, da Sokrat, ki seveda ničesar sam ni zapisal, morda za nameček česa temu podobnega ni niti rekel. Morda posledično tega nikoli ni menil. Slovite besede, zavite v prosluli rek »Vem, da nič ne vem«, latinski scio me nihil scire ali scio me nescire, kasneje zgolj rekonstruirane nazaj v staro grščino kot οἶδα ὅτι οὐδὲν οἶδα in razvite v koncept učene nevednosti (docta ignorantia), nimajo zadostne podpore v Platonovih dialogih, v katerih so zapisane »olepšane« Sokratove besede, če uporabim slovito deskripcijo iz Platonovih ohranjenih pisem. Nisem prvi, ki je to opazil, zato bom le v grobem predstavil razumevanje, ki bosonogega filozofa do neke mere demitizira in pri tem sledil parafraziranemu geslu Amicus Socrates, sed magis amica veritas (»Sokrat mi je prijatelj, toda še večja prijateljica mi je resnica«).

Ko prebiramo njegovega najbolj slavnega učenca, naletimo na slavno mesto iz Apologije, iz katerega standardno črpamo naše znanje o tako imenovanem sokratskem izreku:
»Ko sem odhajal, sem pri sebi razmišljal: 'Modrejši sem od tega človeka. Videti je torej, da sem jaz za neki droben odtenek modrejši od njega, a vendar sem modrejši – prav zaradi tega, ker ne mislim, da vem, česar ne vem.'« (Ap. 21d7)
Citirani stavek »ἔοικα γοῦν τούτου γε σμικρῷ τινι αὐτῷ τούτῳ σοφώτερος εἶναι, ὅτι ἃ μὴ οἶδα οὐδὲ οἴομαι εἰδέναι« se bo kasneje izkazal za edini približek ne samo sokratske nevednosti, temveč bo zapovrh utemeljil njegovo dialektično metodo kot postavljamo za vzor poučevanja; po njej učitelj predpostavljeno ne sme vedeti ničesar ali se vsaj pretvarjati, da ve - zato, da bi lahko iz študentov izvlekel resnično znanje. Kdo je samopremislek pri Sokratovem pričevanju sprožil, kar dobro poznamo: njegov prijatelj Hajrefont se je odpravil v Delfe, da bi poizvedel, kdo je najmodrejši med starimi Grki, in svečenice tamkaj, kar sama Pitija, mu nato postrežejo z odgovorom: Sokrat je najmodrejši. Zgodbo nam je zaupal v Apologiji brezbožnosti obtoženi protagonist sam, kajti Hajrefont je že mrtev, zato pri tem kliče za pričo samega boga. Njegov opis »Je kdo modrejši od mene?« (εἴ τις ἐμοῦ εἴη σοφώτερος) prinaša odgovor Pitije, da takšen, modrejši, ni nihče (μηδένα σοφώτερον εἶναι). Zato si, končno, v svojem zagovoru bosonogi filozof zastavi samokritično in obenem bogokritično vprašanje (Ap. 21b5):
»Kaj neki hoče povedati bog in kakšno uganko zastavlja? Zavedam se, da prav v nobenem smislu nisem moder.« (Τί ποτε λέγει ὁ θεός, καὶ τί ποτε αἰνίττεται; ἐγὼ γὰρ δὴ οὔτε μέγα οὔτε σμικρὸν σύνοιδα ἐμαυτῷ σοφὸς ὤν·)

III

Sokrat torej po lastnih besedah ni moder, česar se »zaveda« (σύνοιδα), a hkrati po začetni tezi ni modrejšega od njega. Kako je torej lahko bil najbolj moder, ne da bi sploh bil moder? Kar ga dela za odtenek modrejšega od drugih, celo kot nemodrega, je zgolj to, da ne misli, da ve kaj od tistega, česar ne ve. Naj navedem razliko v razumevanju njegove intence na najbolj elementaren način: bodisi Sokrat zagovarja neko novo »pozitivno« vednost, ki vznikne ob vednosti o lastni nevednosti, bodisi je ta vednost še vedno le »negativna« - vedeti, da nič ne vemo, ni nobena nova posebna oblika vednosti. S pozitivno vednostjo mislim (le) na to, da je rezultat vednosti končen konkreten rezultat, neka drugačna vednost. To odpira razpravo o njenih različnih nivojih ali

kvalitetah; tej vednosti lahko rečemo nadzorna vednost ali vednost višjega reda. V eni izmed inačic bi temu tipu lahko dejali, da gre za zavedanje lastne nevednosti: vedeti, da nič ne vemo, pomeni predvsem zavedati se tega.
Po drugem branju je vednost o tem, da nič ne vemo, pač neka precej banalna negativna vednost. Z negativno vednostjo merim na opis, da je njen rezultat prazen, da ne vsebuje znanja. Je zgolj pripoznanje ali priznanje nevednosti. Razliko med pozitivno in negativno vednostjo bi lahko po analogiji res ponazorili s pozicijo skeptika, pri čemer trdim, da Sokratov postopek ni podoben skeptikovemu, je pa kot takšen predstavljen. Se pravi: je učena nevednost nekaj, kar izraža dvom v sleherno vednost, skeptična drža pa nam na koncu daje nek pozitiven epistemološki rezultat, ki je končni rezultat preizpraševanja vednosti (pri drugih ali sebi) in s tem del skeptične metode? Pri čemer nato sokratska učena nevednost izraža dvom v sleherno vednost, skeptična drža pa v končni instanci ne daje epistemološkega rezultata, saj je treba biti skeptičen do vsega, morda tudi do svoje lastne skepse?
Začetni stavek lahko beremo na različne načine, toda vnaprej predpostavljena šolska razlaga je najmanj zavajajoča in v najslabšem primeru napačna. Videti je, da sta se v njem znašla dva protislovna elementa. Če vemo, da nič ne vemo, potem je morda vednost, s katero vemo, da nič ne vemo, vednost nekega drugega reda. Kar zveni na prvi pogled protislovno, morda res ni – in v tem se skriva romanticizem pripisa neke bolj sublimne vednosti pri Sokratu. Prvi »vem« s katerim nekaj vemo, menda ni enak drugemu »vem«. Ni istega nivoja. Ko vemo, da nič ne vemo, to vemo z neko vednostjo drugega, višjega reda. Sam bi dejal: z neko obliko nadzorne vednosti. Prvi »vem« v stavku »Vem, da nič ne vem« po tej razlagi dejansko nadzira drugi »vem«. Oglejmo si v celoti vseh pet značilnih trditev iz Apologije, ki so tako ali drugače zavezane problematiziranemu Sokratovemu motu; dve od teh sem posredno že navedel.

T1
»Zavedam se, da prav v nobenem smislu nisem moder. Kaj neki misli s tem, ko pravi, da sem najmodrejši?« (Ap. 21b4-5)
T2
»Ko sem odhajal, sem pri sebi razmišljal: »Modrejši sem od tega človeka. Videti je torej, da sem jaz za neki droben odtenek modrejši od njega, a vendar sem modrejši – prav zaradi tega, ker ne mislim, da vem, česar ne vem.« (Ap. 21d7)

T3
»Končno sem odšel še k rokodelcem. Sam pri sebi sem se namreč zavedal, da ne vem tako rekoč ničesar, o njih pa sem vedel, da bom odkril, da vedo mnogo lepih reči.« (Ap. 22c9-d1)
T4
»In videti je, da je (bog) imenoval tegale Sokrata, a le zato, ker je uporabil moje ime za zgled, kot da bi rekel: 'Najmodrejši med vami, ljudje, je tisti, ki je kot Sokrat spoznal, da je v resnici glede modrosti ničvreden.'« (Ap. 23b3-4)
T5
»Strah pred smrtjo, možje, namreč ni nič drugega kot mnenje, da si moder, čeprav nisi; le mnenje je, da veš, česar ne veš.« (Ap. 29a6)

Ali je teh naštetih pet trditev enakovrednih pregnantni formulaciji »Vem, da nič ne vem«, jih lahko zvedemo nanjo? Po moje ne. T1 pravi, da Sokrat ve (ali se zaveda), da ni moder in torej ne ve: misli pač, da prav v nobenem smislu ni moder. Ne izreka se torej o neki pozitivni novi refleksivni vednosti, kajti vedeti, da nisi moder, ni takšen tip vednosti. Stavek »Vem, da nisem moder« je prej podoben stavkom tipa »Vem, da nimam otrok« ali »Vem, da sem Slovenec.« Veliko vprašanje je, ali smemo σύνοιδα razložiti kot »zavedanje« v polnem pomenu besede ali v kakšni meri mu moramo pripisati epistemološke in ne zgolj psihološke lastnosti. T2 tudi ne zatrjuje pozitivnega znanja, kajti modrost je definirana le po tem, da nekdo ne misli, da ve, česar ne ve. Izrekati se želi o razliki med domišljavim znanjem sogovorcev in svojim, kar pa spet ne šteje za neko novo obliko znanja. Je zgolj prednost pred »domišljanjem«, da nekaj veš. V tem smislu ni ne zatrjevanje pozitivne in ne negativne vednosti, hkrati pa tudi ni ekvivalentna »Vem, da nič ne vem«. T3 je res blizu konstrukciji »Vem, da nič ne vem«, vendar le pod dodatnimi pogoji, ki pa niso izpolnjeni. Namreč le če odstranimo kontekst in posplošimo tisti »Sem se namreč zavedal, da ne vem tako rekoč ničesar« kot neposplošeno izjavo priznanja, da Sokrat nima rokodelskih znanj, npr. kako se zgradi hiša, bi stavek postal odvezan konteksta, saj »Vem, da nič ne vem« meri na posplošeno situacijo, ki zajame vse kontekste. T4 zatrjuje negativno vednost, da je najmodrejši med ljudmi tisti, ki je kot Sokrat spoznal, da je v resnici glede modrosti ničvreden. T5 pravi, da je strah pred smrtjo mnenje, da veš, česar ne veš. Sokrat se torej smrti ne boji, ker ni podlegel po njegovem epistemološki iluziji vednosti, da nekaj veš, česar ne moreš vedeti, oziroma mnenju, ki nas sili v to, da vemo stvari, ki jih ne moremo vedeti.

IV

Njegova božja uganka, ki ga je iskreno presenetila do te mere, da jo želi podvreči elenktičnemu pretresu, je torej sestavljena iz dveh premis. Po prvi je on tisti, ki je najmodrejši. Po drugi je takšen zato, ker ne misli, da ve, česar ne ve. Toda po kakšni poti smo iz tega dveh premis prišli do šolskega »Vem, da nič ne vem«? Kajti morda takšnega razumevanja ni zagovarjal niti Sokrat ali vsaj pri tem ni bil tako konsistenten, kot bi to želeli razumeti. Kajti mar res drži že to, da sam zase pravi, da ničesar ne ve? Že v Apologiji namreč kar dvakrat zagotovi, da nekaj ve oziroma celo, da je pripravljen umreti zato, ker to ve (Ap. 29d). Formulacijo začetnega stavka o nevednosti bi lahko izpeljati tudi takole: »Imam vednost o zgolj eni resnici, ki je ta, da nimam vednosti o nobeni resnici«. Ampak ta misel je v logičnem oziru protislovna. V tej obliki Sokrat takšnega protislovja morda sploh ni ponujal in če ga ni, potem je naše »šolsko« branje stavka napačno. Morda stavi le na »človeško modrost«, kot pravi (Ap. 20d), kar enostavno pomeni, da ga njegova modrost opominja, da je nevedoč in mu omogoča prepoznavanje tega, da stvari ne ve. Razlaga njegove intence bi torej bila precej bolj preprosta: zatrjuje zgolj to, da je zaenkrat nevedoč, a njegova modrost ne pravi, da vednost ni možna, temveč kliče k skromnosti na poti napredka v znanju, pa tudi k nadaljevanju z iskanjem in kritičnemu preiskovanju sleherne trditve o vednosti. Pitija je potemtakem prav nič pitijsko pohvalila takšno skromnost.

Po drugi strani Sokrat nujno ne meni, da ne ve ničesar v absolutnem smislu in še manj izrecno pravi, da ve, da ne ve ničesar, ampak trdi ravno nasprotno, da »noben od naju ne ve ničesar čudovito lepega« (Ap. 21d) – se pravi nečesa res vrednega. Njegova kritika je zato prejkone namenjena slabemu raziskovanju, kajti znanje, ki ga išče in predpostavlja, so realne definicije etičnih pojmov: pravičnosti, poguma, svetosti in podobno. V najboljšem primeru bi torej smeli trditi, da po njegovem zaenkrat ve samo to, da nič ne ve, s čimer izreka nekakšen »Vem le to, da nič ne vem«. To je en način branja. Na tej poti se zaveda, da je do vednosti težko priti in da drugim ob tem nikakor ni uspelo. V oraklju morda vidi pripoznanje o pravilnosti svoje metode in najdeva potrditev svojega dialektičnega pristopa, ki je metoda iskanja definicij, ločevanja po splošnostih. Se pravi, da mu ne gre za suspenz vednosti, ampak za pripadnost filozofsko rigorozni analizi, ki je po njegovem implicitnem prepričanju do tistega trenutka ni prakticiral nihče.

V

Morda torej Sokratove nevednosti ne smemo absolutizirati in sam niti ni želel biti nevedni učitelj. Če je takšno rezervirano branje upravičeno, potem morda le ni bil prvi med njimi, kot smo predpostavili ob temi svetovnega dneva filozofije s tem naslovom, oziroma tega vsaj ne moremo izpeljati iz zgodovinske in malodane »mitične« interpretacije o učeni nevednosti (»Vem, da nič ne vem«). Bolj prepričljivo se zdi, da je želel skupaj s Pitijo povedati nekaj bolj preprostega, banalnega in manj mistificiranega, zgolj nekaj takšnega kot »Ne mislim, da vem, česar ne vem.« Ponujal je epistemološko zadržanost kot recepturo proti domišljavi vednosti, nič več. In je zato morda popularno razumevanje, po katerem je želel doseči nekakšno nevednost kot končni cilj, ali morda posebno vednost o nevednosti, le interpretacijski mit.

3

Filozofske prakse / Filozofija z otroki

Marjan Šimenc:

Filozofski razmisleki z otroki

»Kje smo?« vpraša štiriletna Ana.
»V Šiški?« odgovori njen stric.
»Kje je Šiška?« nadaljuje Ana.
»V Ljubljani.«
»Kje je Ljubljana?« se spet oglasi Ana.
»V Sloveniji.«
»Kje je Slovenija?«
»V Evropi,« je stric že malo nestrpen.
»Kje je Evropa?«
»Na Zemlji!« je kratek stric.
»Kje je Zemlja?« se ne utrudi Ana.
»V vesolju,« odgovori stric in upa, da se tu konča.
»Kje pa je vesolje?« vpraša Ana – in tokrat ne dobi odgovora.

Ko poslušamo filozofe, se nam lahko zdi njihovo govorjenje oddaljeno in tuje, in ko jih beremo, se nam zdijo težko razumljivi in zapleteni, morda celo »zateženi«. Filozofija še nam, odraslim, ni dostopna, kaj šele otrokom.

Ko tako razmišljamo, pozabljamo na živo radovednost otrok, ki se precej razlikujejo od v kolesnice vsakdana vpeto življenje odraslih, ter igranje z beseda in idejami, ki jim je tako blizu. Ta neomejena radovednost otrok ni samo rezultat njihove neizkušenosti in nevednosti, temveč tudi vroče potrebe razumeti svet, v katerem živijo, razumeti sebe in druge in sploh vse to, kar je.

Če to upoštevamo, potem otroke ni treba vpeljevati v filozofijo, saj so otroci že gibajo v njej, si že zastavljajo filozofska vprašanja, in potrebujejo samo ljudi, ki jih ne bodo ovirali, ki jih ne bodo utišali, ki ne bodo prepovedali njihovega iskanja, temveč jim bodo preprosto prisluhnili in jih vzeli resno. Filozofija za otroke in z otroki je poizkus, kako prisluhniti otroku na organiziran način, in ustvariti prosto, kjer njihovo odkrivanje tega, kar je zanje pomembno, lahko

poteka na nekoliko bolj strukturiran način.
Ana iz začetnega pogovora ni izmišljen lik, pa tudi nobena izjema ni. Starejši smo že nekoliko pozabili svojo otroško zvedavost, starši pa vedo, da se majhni otroci ne naveličajo spraševati. In nekateri starši se zato pozneje tudi sami sprašujejo, kam je izginila radovednost, ki je krasila njihovega otroka, ko je bil še majhen, in kaj bi lahko naredili, da bi spodbujali in ohranjali pri življenju to otroško zanimanje za vse naokrog.

Filozofija za otroke (*philosophy for children*) je pristop k posredovanju filozofije in filozofskega mišljenja, ki se je od svojega nastanka pred dobrimi 30 leti razširil po svetu, tako da ga danes prakticirajo v več kot 40 državah. Razlog za to je prepričanje, da filozofija za otroke ni samo metoda poučevanja filozofije, temveč tudi nov pristop k poučevanju, katerega veljavnost sega preko področja, ki ga zamejuje posamezni šolski predmet. V čem je njegova odlika?

Filozofsko raziskovanje z otroki je v šestdesetih letih dvajsetega stoletja začel razvijati ameriški filozof Mathew Lipman, sprva zgolj zato, da bi spodbujal otroke k samostojnemu in kritičnemu mišljenju, da bi torej razvijal tisto, čemur se danes reče višje kognitivne ravni. Poleg tega neposrednega cilja, ki je v skladu z običajnimi splošnimi cilji izobraževanja, program izhaja iz prepričanja, da so otroci po naravi filozofi, saj se znajo od malega pristno čuditi in spraševati o svetu okrog sebe. Da tega v neki starosti ne počnejo več, so krivi tudi odrasli, ki ne vedo, kaj bi počeli z množico njihovih nenavadnih vprašanj. Pa za razmislek o njih ni potrebna visoka inteligenca ali posebna nadarjenost, le pripravljenost uporabljati lastno pamet in biti odprt za vprašanja, ki se nam zastavljajo.

Lipman je s filozofijo za otroke začel kot univerzitetni profesor filozofije v šestdesetih letih, v obdobju družbenih pretresov, vojne v Vietnamu, študentskih nemirov ... Njegova ocena je bila, da k destruktivnosti sveta pripomore tudi to, da ljudje ne mislijo. Svet je človeški svet, ljudje ga nenehno soustvarjajajo, in ker ne mislijo, ustvarjajo slab svet. Da bi svet spremenili na bolje, jih je treba učiti misliti. Vir potrebe po filozofiji za otroke je bila torej tudi potreba po oblikovanju drugačnega sveta. Da bi svet spremenili na bolje, bi morali znati bolje misliti svet in naš položaj v njem.

Program, ki ga je v treh desetletjih razvijal Lipman, sestavlja sedem čitank za učence, vsako pa spremlja podroben priročnik za učitelje. Naj ga na kratko predstavimo. Prva čitanka po vrsti je Elfie in je namenjen otrokom, starim 6 do 7 let (navedena starost je okvirna, čitanke se lahko uporabljajo tudi za delo z nekoliko mlajšimi ali nekoliko starejšimi otroki), poudarek je na razmišljanju o mišljenju. Širše področje, s katerim je čitanka povezana, je raziskovanje izkustva. Kio in Gus je čitanka, namenjena 7- do 8-letnim otrokom in osredinjena okrog razmisleka o naravi, širše področje, na katero se navezuje, je okoljska vzgoja. Pixie (Pika) je namenjena 8 do 10 let starim otrokom, njena temeljna tema je razmislek o jeziku. *Harry Stottlemeier's Discovery* (Hari) je namenjen 10- do13-letnikom, njegova temeljna tema so osnovne miselne spretnosti, širše področje je mišljenje in logika, priročnik za učitelje pa nosi naslov *Philosophical Enquiry* (Filozofsko raziskovanje). Liza je namenjena 12- do 14-letnikom, temeljno področje je etični razmislek – priročnik nosi naslov *Ethical enquiry* (Etično raziskovanje). Štirinajst- do petnajstletnikom je namenjena Suki, katere temeljna tema je razmišljanje v jeziku. Mark je namenjen 15- do 18-letnikom, osrednja tema je razmislek iz družboslovja, učiteljski priročnik pa je *Social Enquiry* (Družbeno raziskovanje).

Jedro filozofije za otroke je raziskovanje. To ni razumljeno kot specializirano področje, dostopno samo majhnemu številu specialistov, temveč se v filozofsko raziskovanje lahko vključi vsakdo in v vseh starostnih obdobjih. S filozofskim raziskovanjem se lahko začnejo ukvarjati že otroci v vrtcu. Posebnost raziskovanja pri filozofiji z otroki je njegova ključna povezanost s skupnostjo.

Kaj je skupnost raziskovanja? Zanjo je najprej značilno, da otroci sedijo v krogu, tako da vidijo drug drugega. Če znajo brati, berejo odlomek iz čitanke, vsak prebere en odstavek, drugače pa jim bere učitelj. Bistveni del programa za vsako starostno stopnjo je čitanka. Gre za pripoved o vsakdanjem življenju otrok, junaki v njej doživljajo podobne stvari kakor učenci, ki jim je namenjena, ter se o njih sprašujejo in pogovarjajo. Izkaže se, da imajo vsakdanja vprašanja otrok izrazito filozofsko razsežnost. V čitanko tako niso preprosto vključeni nastavki za razmislek o nekaterih filozofskih problemih, iz zgodbe je razvidno, da filozofije ni potrebno vnašati v vsakdanje življenje, v njem je vselej že prisotna. Pokaže se, brž ko začnemo razmišljati o svojem izkustvu in doživljanju, kar počnejo junaki v čitankah. Poglejmo si krajši odlomek iz začetke čitanke *Elfi*.

»Včeraj sem zbudila sredi noči in si rekla: '*Eli, ali spiš?*' Dotaknila sem se svojih oči, bile so odprte in sem si odgovorila: '*Ne, ne spim.*' Toda lahko bi se motila. Morda lahko spimo z odprtimi očmi.
Potem sem si rekla: '*Ali zdaj mislim? Res bi rada vedela.*'
In si odgovorila: '*Trapa! Če bi rada vedela, potem pač misliš! In če misliš, si resnična ne glede na to, kaj pravi Seath.*'
Danes je Steve dejal: '*Ko bom velik, bom pilot.*'
In Ricardo je rekel: '*Jaz pa bom filmski igralec.*'
In Diana: '*Jaz bom zdravnica.*'
Mislila sem si: '*Zakaj pa hočejo tako hitro zrasti. Všeč mi je vsaka starost. Nočem biti starejša, dokler ne premislim o vsem, kar se mi dogaja.*'
Sedela sem poleg Zofije, obrnila sem s k njej in ji rekla: '*Nekateri otroci mislijo le na jutri in nikoli na danes.*'
Odvrnila je: '*Vem.*'«

Po branju je čas za premislek. Otroci premišljujejo o vprašanjih, ki so se jim ob zgodbi zastavila. Zaradi podobnosti se lahko identificirajo z izkušnjo junakov, ta pa že vključuje filozofske probleme, za katere se izkaže, da ne izvirajo iz soban učenjakov, temveč iz našega vsakdanjega življenja. Poleg tega je v zgodbi vselej zastopano več glasov, več pogledov, več izkušenj, več čustev – in je tako že predstavljena neka skupnost, čeprav še ni prava skupnost raziskovanja. Otroci so v zgodbi že postavljeni v odnos do drugih otrok in izkušnja vsakega bralca ni samo v njegovi glavi, temveč jo je vsaj deloma že nakazal junak tam zunaj, v krogu imaginarnih junakov. Naloga bralca je le, da jo prenese tudi v krog svojih realnih vrstnikov. Lahko bi rekli, da v diskusiji otroci pišejo zgodbo naprej.

V priročniku za učitelje (poleg orisa filozofskega ozadja in konkretnih vaj) je navedenih nekaj vprašanj, ki jih učitelj lahko predlaga učencem v obravnavo, če na začetku sami nimajo predlogov. V nadaljevanju navajamo tak načrt pogovora.

1. Ali imaš več kakor eno ime? Razloži.
2. Ali te starši kličejo z istim imenom kakor prijatelji?
3. Ali uporabljaš svoje ime, ko govoriš o sebi?
4. Ali bi ti bilo kaj mar, če ne bi imel imena?
5. Ali bi ti bilo kaj mar, če bi imel drugačno ime?

6. Ali bi bil/-a drugačna oseba, če bi imel drugačno ime?
7. Ali si lahko zamisliš ime, ki bi ga imel/-a raje od svojega imena?
8. Ali bi lahko ljudje preimenovali vse na svetu, če bi to hoteli?
9. Ali se lahko imena prodajajo in kupujejo?
10. Ali se ti zdi mogoče, da so ljudje, ko postajajo starejši, vedno bolj podobni svojemu imenu?

Prvi korak, ki sledi branju in premisleku, je osredotočen na učence. Vsebine pogovora ne določi učitelj, temveč učenci. V resnici ne gre za vsebino, temveč za vprašanja. Vsa vprašanja otrok se napišejo na tablo, vsako lepo opremljeno z imenom tistega, ki je vprašanje zastavil. V naslednjem koraku otroci izberejo vprašanje za razpravo, ki s tem dobi poseben položaj: ni nekaj, kar pride na vrsto na koncu razlage, temveč je postavljeno na začetek ure. Prav tako se ni samoumevno predpostavi, da učenci že kar znajo zastavljati vprašanja, temveč lahko ta korak razumemo tudi kot učenje zastavljanja dobrih vprašanj. Ko se otroci odločijo, katera od napisanih vprašanj se jim zdijo najzanimivejša, se razprava lahko začne.

Struktura skupnosti raziskovanja

Osrednja točka filozofije za otroke je torej posebna skupnost. Njene temeljne značilnosti so običajno povzete takole:

Učenci skupaj preberejo zgodbo. Izhodišče je tako vsem skupno. Učitelj vpraša učence, kaj se jim je ob zgodbi zdelo zanimivo. Spodbudi jih, da svoje vtise posredujejo v obliki vprašanj. Vprašanja zbere na tabli in ob vsakem napiše ime učenca, ki ga je zastavil. Skupnost nato razpravlja o vprašanjih. Vrstni red lahko določijo na različne načine: lahko se glasuje o najbolj zanimivem vprašanju, vprašanja lahko poskušajo urediti po podobnosti (tako se pokaže, za kaj je največ zanimanja), izloči se zelo lahka ali zelo težka vprašanja, skupnost se razdeli na skupinice in vsaka razpravlja o vprašanjih, ki so jih predlagali njeni člani, nato pa predlaga eno vprašanje v obravnavo celotni skupini, itd. Bistveno je, da izhodišče dela niso že dani odgovor, temveč tisto, kar se učencem zastavlja kot vprašanje. Pravila razprave določi skupnost sama. Običajno pravila vključujejo: pri govorjenju vselej naslavljaj celotno skupino; bodi tiho, kadar ne govoriš skupnosti; govori samo eden, drugi govorca poslušajo; ko

govoriš, govori dovolj glasno, da te drugi slišijo, itd.
Osnovni dispozitiv, značilen za filozofijo za otroke, je torej zelo preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so lahko daljnosežni. Po mnenju snovalcev programa filozofska diskusija v skupnosti raziskovanja pomagati razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo učencem omogočile dejavno živeti v družbi.

Mišljenje otrok posledično postane kritično, sodelovalno, ustvarjalno in skrbno. Kritično mišljenje Lipman opredeli kot samopopravljajoče se mišljenje, sodelovalno meri na sposobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah, Ustvarjalno meri na imaginacijo in ustvarjanje novih pomenov, skrbno mišljenje pa na vrednote in čustva, zlasti empatijo. Bistveno je, da se o teh ciljih pri pouku ne govori, pač pa se okolje oblikuje tako, da sodelujoči začnejo ustrezno delovati. Filozofsko raziskovanje vpelje otroke v javno razpravo o vrednotah in moralnosti. Spodbuja jih, da moralno presojajo in tudi razmišljajo, kaj je moralno presojanje in kaj pomeni biti razumen. Toda dobra diskusija ni samo govorjenje, ima svojo lastno kulturo. Vpelje nas v poseben način skupnega delovanja, kultivira pripravljenost za delovanje in vrline, kakršne so spoštovanje drugih, odkritost in odprtost duha.

V Sloveniji je bila filozofija za otroke oziroma filozofsko raziskovanje z otroki uvrščena v nabor obveznih izbirnih vsebin v zadnjem obdobju osnovne šole (sedmi, osmi in deveti razred). S tem je bila dana možnost, da program zaživi tudi pri nas.

Vloga učitelja in tipi vprašanj

Učitelj ima v skupini različne vloge. Na začetku, ko se skupnost raziskovanja šele vzpostavlja, je predvsem organizator in spodbujevalec diskusije. Tako se izogne svoji tradicionalni vlogi vira vednosti in ocenjevalca odgovorov učencev (to vlogo prevzame skupnost).

Učitelj je član skupnosti in ima dolžnost sodelovati v diskusiji. Toda v svoji tradicionalni vlogi bi imel njegov prispevek večjo težo od prispevkov učencev. Zato je pomembno, da ne pove stališč ali dejstev, če je verjetno, da bodo

učenci s primerno spodbudo sami prišli do sprejemljivih odgovorov. Pri tem mu je v pomoč razgledanost v filozofiji. Bolj ko je doma v prostoru možnosti, ki jih odpira filozofski premislek, laže se znajde v diskusiji in bolje razume ideje učencev. Po drugi strani pa je njegovo poznavanje filozofije lahko težava, če zaradi njega že v naprej »ve«, kaj hočejo otroci povedati. Zdi se, da mora pri diskusiji učitelj svoje znanje dati v oklepaj, da se bo laže posvetil poslušanju – poslušanju tega, kaj učenci v resnici rečejo, in bo dopustil, da učenci narekujejo tok pogovora. Hkrati pa ga ne sme dati v oklepaj, da se bo laže znašel pri usmerjanju diskusije, kadar bo treba. Se pravi, učitelj se mora učiti filozofijo, naučiti pa se mora tudi, da se filozofske vednosti ne oklepa.

Zgoraj razvito vlogo učitelja so strnili v tole formulo: učitelj naj bo pedagoško v ospredju, filozofsko pa v ozadju. Seveda diskusija včasih potrebuje njegov prispevek, kdaj in koliko pa je stvar učiteljeve presoje, pri kateri ga vodi poznavanje skupine in danega problema. Učitelj vidi več, zato lahko vodi, napeljuje, pomaga, kadar je treba. Umetnost je ravno v občutku, kdaj posredovati in kdaj ostati v ozadju. Končni cilj je, da skupnost spozna, da so številna vprašanja zapletena in jih ni mogoče na hitro rešiti. Potreben je čas, lotevamo se jih počasi in postopno, včasih tudi malo naokrog. Učenci se morajo naučiti ceniti pojasnjevanje tega, kaj je sploh problem, čeprav se zanj ne najde rešitve. Izogibati se je torej treba prehitremu zapiranju vprašanj.
Učence je treba spodbujati, da sprejmejo odgovornost za svoje komentarje in so jih pripravljeni zagovarjati ali pa zamenjati svoja stališča, če je razprava pokazala, da je to potrebno. Učitelj mora zagotoviti, da kritike nekega stališča niso doživete kot kritike zagovornika tega stališča. Le v varnem okolju je mogoče preizkušati različne zamisli in preverjati njihove posledice. Bistveno za skupnost raziskovanja je, da gradi, izhajajoč iz vprašanj in razmislekov učencev. Tako se jim da težo. In učenci se naučijo navezovati na ideje drugih. Najpomembnejši ni premik od učitelja k učencu, najpomembnejši je premik od učitelja in učenca k skupnosti. Čeprav seveda razmišljajo posamezni učenci, ne razmišljajo vsak zase, temveč skupaj in skupaj vidijo več kakor posamezniki.

Učitelj si pri vodenju skupnosti pomaga pri tem z vprašanji. Z njimi učence usmerja in opozarja na različne možnosti, a jim vendarle pušča dovolj svobode. Spraševanje in samospraševanje je tako vzpostavljeno kot temelj raziskovanja. Pomaga razvijati miselne spretnosti, izčisti razumevanje, uči-

telju da povratno informacijo, vzpostavlja povezave med idejami, spodbuja radovednost, vnaša nove spodbude, itd. Zato je pri filozofiji za otroke posebna pozornost namenjena tipom vprašanj.

Spraševanje in samospraševanje je temelj raziskovanja. Pomaga razvijati miselne spretnosti, izčisti razumevanje, učitelju da povratno informacijo, vzpostavlja povezave med idejami, spodbuja radovednost, vnaša nove spodbude, itd. Zato je treba nameniti posebno pozornost tipom vprašanj. Nekatera imajo to lastnost, da že z zastavljenostjo v pravem trenutku spodbujajo nekatere miselne procese pri učencih. Vprašanja seveda lahko razvrstimo na najrazličnejše načine, tu navajam razporeditev Richarda Paula:

1. Vprašanja, ki spodbujajo k pojasnitvi:
Kaj misliš s tem?
Ali lahko navedeš primer?

2. Vprašanja, ki iščejo podmene (predpostavke):
Kaj si predpostavil?
Čemu bi kdo trdil kaj takega?

3. Vprašanja, ki iščejo razloge:
Ali lahko to utemeljiš?

4. Vprašanja, ki iščejo posledice:
Kakšne bi bile lahko posledice takega ravnanja?
5. Vprašanja, ki iščejo nove zorne kote:
Ali je na to mogoče gledati še kako drugače?

6. Vprašanja, ki se nanašajo na vprašanja:
Kako nam bo to vprašanje pomagalo?
Ali se lahko spomnite še kakega drugega vprašanja, ki bi nam lahko koristilo?

Postopke kritičnega mišljenja, ki so v ozadju teh vprašanj, lahko predstavimo z razpredelnico, ki so opira na poročilo ameriškega raziskovalca Petra Facioneja. Prikaz izpostavlja elemente kritičnega mišljenja, ki so pomembni za filozofijo za otroke.

Interpretacija: kategorizacija, iskanje bistvenega, razjasnjevanje pomena

---

Analiza: raziskovanje idej, identifikacija argumentov, analiza argumentov

---

Evaluacija: ocena trditev, ocena argumentov

Sklepanje: raziskava dejstev, iskanje alternativ, oblikovanje sklepov

---

Razlaga: navajanje rezultatov, utemeljevanje postopkov, predstavitev argumentov

---

Samoregulacija: samo-preiskovanje, samo-popravljanje

Osnova te razvrstitve vprašanj je njihova vloga pri spodbujanju raziskovanja. Seveda pa je za dobro vprašanje bistveno, da je zastavljeno ob pravem času. Raziskovalne korake lahko strnemo v model oziroma v neko trdno zaporedje korakov. Recimo, najprej se opredeli problem, nato se postavi teza, nato se iščejo razlogi v prid tej tezi, nato se raziščejo ključne podmene, nato posledice teze, nato primere v prid tej tezi, nato primeri proti tej tezi. In seveda so problem, teza, razlogi, podmene, posledice, primeri, protiprimeri ključni za vsako raziskovanje, vendar nobenega koraka ne gre predpisati mehanično. Včasih je pač tako, da je diskusija predvsem raziskovalna in se giblje na ravni navajanja mnenja sodelujočih.

Morda je poglavitno pri vodenju diskusije načelo, da se sledi razmisleku na ravni mnenj, dokler se ta ne izčrpa, potem pa se vrnemo in poglobljeno premislimo povedano. Začnemo s predstavitvijo mnenj, pustimo, da se razvijejo različne intuicije in se gre v različne smeri. Tok asociacij se ne ustavi, saj se še ne ve, kam bo pripeljal, vrenju idej in produkciji novih pogledov se na začetku pusti prosto pot. Domislice, zamah domišljije, igranje z idejami, svobodne asociacije, besedne igre, številni pogledi, mnoštvo izrazov so tako prvi korak, ki mu sledi analitični razum. Ta razčlenjuje, razvršča, ureja, izpeljuje, išče podmene, gradi sistem, identificira načela, vpeljuje nove pojme. Ves proces bi imel tako v grobem dve fazi, produktivno in urejevalno.

Morda že izražanje mnenj lahko razumemo kot prvo stopnjo mišljenja, saj vodi k premisleku in je posledica mišljenja. Potemtakem ne razmišlja izolirani posameznik, temveč celotna skupina. Zato je pomembna tudi igriva plat filozofije. Mnoštvo pogledov, besedne igre, svobodne asociacije, igranje z idejami, s katerimi se artikulira izkustvo in vnaprejšnja vednost udeležencev, kar udeležence sprosti in ustvari občutek svobode in varnosti: kajti njihovo izkustvo je pomembno, njihov pogled je cenjen in v resnici vsak lahko prispeva k napredku celote.

Učenje miselnih spretnosti

Nekateri filozofijo za otroke predstavljajo predvsem kot učenje miselnih spretnosti in tako imenovanega kritičnega mišljenja. Vendar se ne sme spregledati, da je ta cilj morda prvi za tiste, ki so zunaj programa in od zunaj gledajo nanj. Za v program vključene učitelje in učence pa je pomemben samo razmislek o vprašanjih, ki jih zanimajo. In pri razmisleku in raziskovanju se seveda uporabljajo možgani. In z rabo se učenci navadijo uporabljati miselne tehnike, postanejo spretnejši misleci. Ni pa to cilj filozofiranja, saj filozofija ni zgolj učinkovito sredstvo za razvijanje miselnih spretnosti.

Posebnost filozofije za otroke je ravno to, da različnih metod kritičnega mišljenja ne abstrahira v tehnike, ki jih je treba usvojiti, temveč vztraja pri primatu vsebine. In ravno v tem je njena prednost, saj so navadno precej dolgočasni programi kritičnega mišljenja, pri katerih se predvsem uči o tehnikah, ki se nato vadijo. Tehnike seveda obstajajo za učitelja, ki jih spodbuja s svojimi vprašanji, a uporabljajo se zato, ker koristijo. In ker je učenje mišljenja pri filozofiji za otroke samo stranski proizvod razmišljanja, je filozofija za otroke lahko tako učinkovita pri razvijanju »miselnih spretnosti«. Kajti »dril« hitro postane dolgočasen, razpravljanje o vprašanjih, ki jih sam izbereš, pa ne tako hitro.

Poleg tega pa filozofijo za otroke ne zaznamuje samo kritično mišljenje, temveč še tri druga: ustvarjalno, skrbno in sodelovalno mišljenje (v angleščini to strnejo z oznako 4C: *critical, creative, caring, colloborative thinking*). S tem je filozofija za otroke nekako anticipirala gibanje spretnosti za enaindvajseto stoletje, po drugi strani pa s poudarkom na vsebini predstavlja tudi njegovo kritiko.

Ana Marija Grum

Filozofija za predšolske otroke? Zakaj in kako?

Želim ti ljudi, ki ti bodo prisluhnili in te razumeli, ki ti bodo vlivali moč in šli s teboj z roko v roki. Želim pa ti tudi ljudi, ki se ti bodo zoperstavili, ti postavljali neprijetna vprašanja, ki bodo vznemirjali tvoja življenjska načela. Srečanja z njimi naj ti pomagajo, da boš vedno znova preverjal svoja prepričanja in, če bo treba, stopil tudi na novo pot. (SOKRAT)

Rada imam filozofijo za otroke. Po izobrazbi sem diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok in filozofinja, a vse to je le formacija, skozi katero sem šla na poti odkrivanja sebe. Nekaj v meni me vodi in jaz sledim. Radovedno opazujem, se sprašujem in preiskujem, kako se skozi čas in prostor razkriva moja bit. V svoji globini in tišini, si zastavljam vprašanja in naloge, s katerimi postajam jaz. Jaz, ki nastaja iz sebe, skozi druge, zase in za druge.

Filozofija za otroke, je pot, ki jo hodimo znotraj skupnosti raziskovanja, pot do sebe in pot do drugega. Skupaj preiskujemo, katera prepričanja, predsodki, vrednote, strahovi, izkušnje gradijo mene, tebe in našo skupnost. Katere sanje in želje nam razpirajo krila in nas vabijo v svet. Otroci so zelo prijetni sogovorniki. Igrivi, veseli, sproščeni, iskreni, razposajeni, hudomušni. Pa tudi prestrašeni, zadržani, previdni. Starejši ko so, več te teže lahko opazimo. Pa vendar, vse te ˝vsakdanje uteži˝ se skozi zavedanje in razumevanje lahko začnejo spreminjati skozi skupnost raziskovanja filozofije za otroke.

Cilji in pravila skupnosti raziskovanja

Pri svojem delu, filozofijo za otroke izvajam v skupini petletnikov, z vrtcem sodelujem kot zunanja sodelavka. V program sta vključeni tudi obe vzgojiteljici skupine.
Pri programu izhajam iz potreb skupine in teh ciljev:

1. Otrok pozna in razume pomen in pomembnost pravil skupnosti raziskovanja.
2. Otrok pozorno in spoštljivo posluša drugega.
3. Otrok z dvigom roke počaka na besedo.
4. Otrok ima izkušnjo aktivnega vključevanja v skupnost raziskovanja.
5. Na srečanju vsak otrok dobi priložnost, da pove svoje mnenje.
6. Otrok sprejme odločitev in jo razloži.
7. Otrok zna glasovati (oddati svoj glas).
8. Otrok razume drugega in se opredeli do njegovega mnenja.
9. Otrok lahko spremeni svoje mnenje in razloži zakaj.

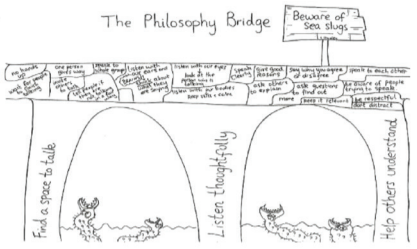
Na prvih srečanjih spoznamo pravila, ki so za oblikovanje skupnosti raziskovanja zelo pomembna. Skupnost raziskovanja ni neka imaginarna filozofska ideja. Nasprotno, pri filozofiji za otroke želimo ustvariti konkretno skupnost vseh zbranih otrok in odraslih. Cilj našega prizadevanja je, da se vsak otrok čuti sprejetega in vrednega. In to na način, da postane aktiven soudeleženec pogovora, deležen pozornega poslušanja in spoštljivega odziva drugih. To je pomembnejše od vsebine posameznega srečanja. Celo bolj radikalno, prave vsebine ne more biti, če ni skupnosti sprejemanja in spoštovanja. Zato na prvih srečanjih nove skupine pozornost usmerim v proces nastajanja skupnosti. Koliko časa namenimo temu, je odvisno od posamezne skupine, s katero delam. Časa za rast skupnosti nam ne sme biti škoda. Brez hitenja, da bi čim prej začeli s filozofsko diskusijo, se lahko z vajami s konkretnimi cilji počasi premikamo naprej in v srečanja vključujemo igre, ki gradijo skupnost. Tudi kasneje, ko gradnja skupnosti ni več naš neposredni cilj, smo vedno pozorni na dinamiko skupnosti.

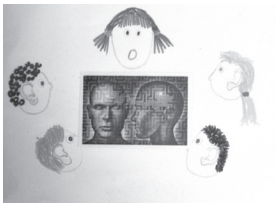
Pri delu z novo skupino uporabim igro z imeni (Ime, ime, kako ti je ime?), na ta način dosežem sodelovanje vseh. Vsako srečanje začnem z uganko, katere cilj je asociativno mišljenje in sodelovanje. Na srečanjih sedimo v krogu. Na sredini kroga prižgemo svečo. Na vsakem srečanju je eden zadolžen, da jo prižge, drugi ugasne. Na koncu srečanja je nekdo zadolžen, da vrti glasbeno skrinjico, spet drugi da otroke kliče po imenu, ki v tišini zapuščajo skupino. Na srečanjih nas spremlja medvedka Zofija, ki sedi v naročju tistega, ki ima besedo. Eden je zadolžen, da iz njenega žepka vzame listek z uganko. Vse te naloge so pripravljene z namenom, da vsak otrok lahko izbere in prevzame želeno odgovornost.

Pravila skupnosti raziskovanja

Pravila skupnosti raziskovanja otrokom predstavim s pomočjo treh stebrov (treh glavnih pravil) na katerih lahko stoji trden in varen most, ker pod njem živi nevarna morska pošast[1]:

1. Pozoren sem na svoje misli in ideje, povem jih glasno in razločno.
2. Svoje misli povezujem z mislimi drugih otrok.
3. Pozorno poslušam in gledam drugega, ko govori.





1 Stanley, *Why think?*, str. 80.

Povem svoje mnenje

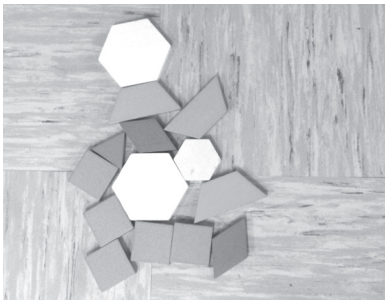
Na srečanju vsak otrok dobi priložnost, da sprejme odločitev in spregovori. Četudi ponovi za svojim najboljšim prijateljem, je to njegov dragocen prispevek, ki ga skupnost sprejme brez pripomb. S prispevkom vsakega skupnost postaja ˝subjekt˝, ki sprejme in premisli misli in ideje vseh, kot svoje. Vsi osebni predsodki, vrednote, ideje in strahovi postanejo del skupnosti raziskovanja. Moja prepričanja postanejo predmet skupnega raziskovanja, ideja, ki želimo skupaj premisliti, ne več zadnja in edina resnica, ki me ima v oblasti. Vsak s podobno izkušnjo, me razbremeni in okrepi. Pomaga mi, da lažje premislim problem in razširim polje možnih rešitev. Na koncu diskusije naredimo povzetek: izpostavimo diskusijska vprašanja, predsodke in vrednote, ki so se med diskusijo odprla. Vsak otrok pove svojo zaključno misel (odgovori na vprašanje: Kaj sem se novega naučil, spoznal?), končnih odgovorov, zaključkov ne delamo. Učitelj ne ponuja moralnih naukov in pravilnih rešitev. Na ta način skupnost raziskovanja posamezniku pomaga pri oblikovanju in razvoju kritičnega, ustvarjalnega, sodelovalnega in skrbnega mišljenja.

Otrok ima izkušnjo aktivnega vključevanja v skupnost (sodelovanje in glasovanje)

Pri filozofiji za otroke, se učimo tudi glasovanja. Otrokom ponudim več možnosti, izbrati morajo le eno in zanjo oddati svoj glas. Ta vaja otroke navaja k izbiri, odločitvi in aktivni soodgovornosti. Med diskusijo, otroke tudi povabim, k sodelovanju z vprašanjem »Kdor se strinja, /.... /, naj dvigne roko?

Primer vaje 1

Otrokom ponudim lesene kocke, vsak otrok je povabljen, da eno izbere in jo postavi na sredino. Vsi skupaj sestavimo eno podobo. Nato vsak zase premisli na kaj ga ta podoba spominja. Vse ideje zapišemo. Skupaj izberemo eno. Skupaj sestavimo zgodbo.



Predlogi otrok: metulj, stolp, grad, roža, človek.

Z glasovanjem izbran predlog: grad

Zgodba otrok:
To je grad. V njem živita kralj in kraljica. Sta človeka. Ime jima je kralj Nevem in kraljica Nevem. Imata zmaja. Ime mu je Tornado. Na gradu živi čarovnik ima čarobno palico. Živi tudi čarovnica. Kralj in kraljica imata vrt z metulji. Na vrtu so rože. Imata dva otroka.

Utemeljitev, izbira in nadaljnji premislek

Pri delu z začetnimi skupinami, se najprej osredotočim na cilj, da otrok med danimi možnostmi izbere eno (sprejme odločitev) in odločitev utemelji. Pri vajah, ki jih pripravim, uporabimo kar vzorec odgovora: Izbral sem ..., zato ker ...

Primer vaje[2]

Otrokom ponudim lutke: krokodila, leva, opico, slona, zebro, medvedko Zofijo in losa.
Diskusijsko vprašanje: med njimi izberi tisto lutko, ki bi jo izbral za vodjo skupine
Odgovor: Izbral bi ..., zato ker ...

Nekaj odgovorov otrok:
Jan: *Izbral bi krokodila, zato ker je zelen, ima močne zobe in bi me branil.*
Žiga: *Izbral bi leva, zato ker je močan, glasno rjove, bi me branil, vsi bi se ga bali.*
Maja: *Izbrala bi zebro, zato ker teče, teče cik-cak in tako zmede napadalca.*
Vita: *Izbrala bi zebro, zato ker so mi všeč njene proge, rada bi jo jahala, jo božala, je zelo mehka.*
Gašper: *Izbral bi zebro, ker cik-cak teče, je hitra in mi je všeč.*
Štefan: *Izbral bi slona, zato ker je velik, močan in špрica vodo. Rad imam igre z vodo, veliko bi se špricala.*

2 Primeri vaj so iz moje prakse dela z otroki.

Dora: *Izbrala bi opico, zato ker je zabavna, hecna.*
Nuša: *Izbrala bi opico, zato ker veliko pleza in se zabava, skupaj bi se zabavali.*
Tomaž: *Izbral bi krokodila, ker ima varovalno barvo, se plazi in potem napade, je zvit.*
Tina: *Izbrala bi losa, ker Božičku pomaga nosit darila.*
Zoja: *Izbrala bi leva, on je kralj živali.*
Maša: *Izbrala bi medvedko Zofijo, ker je lepo oblečena.*

Odgovori otrok ponujajo nove, filozofsko zanimive teme za nadaljnja srečanja. Na primer: Kaj pomeni biti zvit? Česa me je strah in zakaj? Kakšen bi bil svet, kjer bi se cele dneve, otroci in starši le igrali? Kakšen je dober vzgojitelj? ... vse to nam lahko služi kot izhodiščno vprašanje ali tema novega srečanja. Pri tem lahko vsebino povezujemo tudi z drugimi dejavnostmi (risanje, ustvarjanje z glino, petje in ples ...). Skratka, postanemo ustvarjalni snovalci programa filozofije za otroke.

Ko otrok zna narediti izbiro in jo utemeljiti, ga z novim vprašanjem uvedemo v nadaljnji premislek. Z vprašanjem, ki sledi, ga povabimo, da ponovno premisli svojo odločitev. S to vajo želimo ozavestiti vrednote, iz katerih izhajamo in jih premisliti znotraj novo nastalih okoliščin. Skozi refleksijo svojih odločitev in vrednot, v Sokratovem duhu, stopamo na pot samospoznavanja. Tako postajamo domači sami s sabo in le takrat, lahko tudi spoštljivi in rahločutni do drugega.

Primer vaje 1

Izhodiščno prepričanje: Vodja mora biti lepo oblečen.
Novo diskusijsko vprašanje: Ali bi izbral vodjo, ki je lepo oblečen in hudoben? Ali bi izbral vodjo, ki je grdo oblečen in dober?

Odgovori otrok so bili, da ne bi poslušali nekoga, ki bi bil grdo oblečen in dober, dokler se ne bi lepo oblekel. Od njega bi najprej zahtevali, da se lepo obleče, šele potem bi mu dali možnost, da se izkaže. To odpira nova vprašanja in ponuja nove vsebinske možnosti za delo s skupino.
Odgovor otrok me je presenetil, šokiral. Nato sem pomislila, da so otroci ogledalo družbe. Smiselnost mojega ukvarjanja s filozofijo za otroke se je še bolj okrepila.

Primer vaje 2

V posodici je en bonbon manj kot nas je vseh skupaj. Razdelimo bonbone tako, da bo vsak od nas zadovoljen.[3]
Anita: *Kako bi lahko razdelili bonbone, da bomo vsi zadovoljni?*
Maja: *Bonbone dajmo na pol.*
Anita: *Potem, dobi vsak 1, 13 jih ostane, kaj naredimo s temi?*
Maja: *Pojemo jih enkrat, ko nas bo samo 13.*
Tine: *Te damo potem spet na pol.*
Anita: *Potem vsak dobi polovico, 11 jih ostane. Kaj naredimo potem?*
Tine: *Spet damo na polovico.*
Anja: *Bonbone damo na polovico, kar ostane pojesta vzgojiteljici.*
Gašper: *Vsak otrok dobi enega, vzgojiteljici pa vsaka pol, ker sta največji.*
Vzgojiteljica: *Ampak, če sva največji bi morali dobiti največji del.*
Žan: *Vsak dobi enega, najmanjša otroka pa vsak polovico.*
Vid: *Jaz sem najmanjši in želim dobiti cel bonbon.*
Vzgojiteljica: *Kaj če bi se vsi odpovedali? Vsi dobimo enako, to je nič.*
Otroci vsi v en glas: *Ne!*
Klara: *Bonboni niso zdravi, zato bonbonov ne pojejmo.*
Arne: *Najbolj poreden otrok naj ne dobi bonbona?*
Anita: *Kako vemo, kdo je najbolj poreden?*
Brina: *Kdor največ nagaja. Izglasujemo tistega, ki najbolj nagaja.*
Vilma: *Vsak dobi enega, naša vzgojiteljica Jana naj ima prednost pred Anito. Če se Jana odpove, ga lahko dobi Anita.*
Martin: *Jaz se odpovem, ker ne jem bonbonov, mi jih ne kupujemo.*

Diskusija z otroki

Moj namen vaj, ki jih uporabljam pri delu z začetno skupino je, da otroke uvedejo v skupnost raziskovanja: učenje pravil skupnosti raziskovanja, logično mišljenje, sodelovalno in ustvarjalno mišljenje, poslušanje drugega, proces izbiranja, glasovanja in argumentacije, ter prevzemanje odgovornosti za skupnost. Diskusijo za predšolske otroke razumem kot usmerjen pogovor na izbrano temo, oziroma vprašanje. Najprej preberemo zgodbo ali si ogledamo

3 Vaja je vzeta iz knjige: *Philosophiren mit Kinder*, Knapp Margit.

krajšo risanko. Diskusijsko vprašanje izberejo otroci, v novih skupinah ga ponudim sama. Včasih kakšen otrok med ali po zgodbi, spontano pove svoje mnenje. Primer: ko preberemo zgodbo *Cestni ropar, Podgana*, deček vzklikne: ˝Gos je nesramna!˝ Njegovo mnenje postane naše diskusijsko vprašanje: Zakaj smo ljudje nesramni? Zakaj smo ljudje slabi?

Primer diskusijske teme:

Zakaj smo ljudje dobri/slabi?

- Filozofski koncept: biti dober/slab
- Pripravim nekaj fotografij pravljičnih likov, razporedim jih na sredini kroga. Otroke povabim, da si izberejo enega. Tisti, ki izberejo isti lik, so skupaj v skupini. Narišejo svojega junaka in razmislijo ali gre v Knjigo Dobrega ali v Knjigo slabega?
- Diskusijska vprašanja: Kdo je dober/ slab? Kaj pomeni biti dober/slab? Kdaj sem jaz dober/slab? ...

Diskusijsko vprašanje: Kako vem, da je nekdo dober? [4]
Anita: *Kako vemo, da je nekdo hudoben?*
Lojze: *Ker vidiš, kakšno značko in kapo ima.*
Anita: *Imajo hudobni posebne značke in kape?*
Lojze: *Ja.*
Anita: *Kakšne značke pa so to?*
Lojze: *Lopovske.*
Ante: *Take, da imajo bika narisanega.*
Anita: *Je bik znak hudobnega?*
Ante: *Ja.*
Anita: *Ali lahko še na kakšen drug način vidimo, da je nekdo hudoben?*
Marko: *Če ima črno majčko.*
Anita: *Ima kdo od nas danes črno majčko?*
Ogledujemo si svoje majčke, nihče od nas je nima.
Blaž[5]: *Ali to pomeni, da kadar imam jaz črno majčko, sem hudoben?*
Otroci: *Ne, ne ...*

4 To je zapis le enega dela diskusije. Anita sem jaz.

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

Marko: *Ne, značko.*
Blaž: *Aha, če imam še značko.*
Anita: *Irena, kako pa ti veš, kdo je hudoben?*
Irena: *Tisti, ki krade, je hudoben. Lahko tudi ponoči kaj ukrade, pa ne vemo.*
Ante: *Ropar da lahko to obleko dol in se preobleče v prijaznega. Potem pa vidimo, da se hudoben preobleče v prijaznega.*

Sprašujem se, so pravljice res take, da že takoj po zunanjem opisu prepoznamo, kdo je dober in kdo slab? Katere pravljice so take, katere ne? Kako v slednjih prepoznamo slab lik?

Anita: *So policaji dobri ali slabi?*
Nina: *Dobri.*
Anita: *Pika Nogavička je v eni zgodbi natepla policaja.*
Nina: *Ne, odnesla jih je na sredino ceste, ker sta rekla, da bosta onadva njo odnesla, zato ju je pustila na sredi ceste.*
Anita: *Kako sedaj lahko razmišljamo ob tem primeru? Je to, kar je naredila Pika, v redu?*
Ante: *Slabo. Pika je poredna.*
Lili: *Ne, Pika Nogavička je smešna.* (Kasneje pove, da je smešna, ker dvigne konja).
Nina: *Ker ima šale, je smešna* (se pači).
Anita: *Arne, zakaj misliš, da je Pika Nogavička poredna?*
Ante: *Ker včasih ušpiči lumparije.*
Anita: *Kaj je to lumparija?*
Ante: *Da nekaj narediš za nalašč in se potem ne opravičiš.*
Anita: *Je to, kar je naredila policajema, lumparija?*
Ante: *Ja.*
Anita: *Je Pika Nogavička samo poredna?*
Ante: *Ne, včasih je tudi prijazna.*
Anita: *Lahko poveš kakšen primer?*
Ante: *Kadar resno misli.*
Anita: *Kaj to pomeni, da resno misli?*
Ante: *Da se ne heca.*
Anita: *Arne, se vzgojitelj Blaž kdaj poheca z vami?*
Ante: *Ja.*
Anita: *Lahko poveš primer?*

Ante: *Ko je prvi april.*
Anita: *Je to dobro ali slabo?*
Ante: *Dobro.*
Anita: *Če bi se Pika Nogavička hecala le prvega aprila, bi bila dobra?*
Ante: *Ja.*

***

Anita: *Poglejte to lepo gospo s krono na glavi. Jaz mislim, da je to zelo dobra kraljica.*
Irena: *Hudobna je.*
Lojze: *To je hudobna kraljica, ker je lovcu naročila, naj Sneguljčici prereže srce.*
Anita: *Kako je lahko hudobna, če pa je zelo lepa?*
Irena: *Ker grdo gleda, preoblekla se je.*
Lojze: *Ampak ta kraljica ni dobra. Jaz imam risanko in to gledam. Lovcu je naročila, naj ji prereže srce. Ampak lovec ji ni.*
Luka: *Ker je bil dobrega srca.*
Irena: *Kraljica je hudobna.*
Lojze: *Lovec ni vzel njenega srca, ampak je prinesel svinjsko srce.*
Luka: *Ne, srnino srce.*
Anita: *Irena, ti praviš, da je kraljica hudobna, ker je lovcu naročila, naj ubije Sneguljčico. In da je lovec dober, ker je ni ubil.*
Irena: *Ja.*

Želela sem, da fokus pogovora usmerimo na vedenje lika in okoliščine, ki vplivajo na njegove odločitve in dejanja. V primeru Pike Nogavičke jasno vidimo, kako dekleta najprej sledijo Pikini prikupni zunanjosti. Ker želim, da razmišljamo tudi o Pikinem vedenju, izpostavim dogodek, v katerem Pika obračuna s policajema. Praviloma imamo policaje za dobre. Želim, da primerjamo dva herojska lika in ju analiziramo. Ante razvije misel, da biti poreden pomeni, da nalašč delaš slabe stvari in se ne opravičiš. Biti prijazen (dober) pa misliti resno. Zanj je hecanje dovoljeno le prvega aprila. Sprašujem se: Ali ni to preveč sterilno? In od kod šestletniku taka ideja? Pri nas doma nam hec pomaga vzdržati drug z drugim, »ko gre za nohte«. Težava nastane, kadar hec ni hecen za vsakogar. Kadar se hecam, se čutim lahkotnejša! In če bi znala, bi zanimive in hecne naredila tudi moralne pridige, ki jih delam svojim otrokom. Bi bilo to slabo?

Anita: *Marko, opiši nam prosim svojega viteza.*
Marko: *Jaha konja in se sablja.*
Anita: *Bi ga dal v Knjigo dobrega ali Knjigo slabega?*
Marko: *Knjigo dobrega.*
Anita: *Ali kdo misli drugače?*
Irena: *Ja, v Knjigo slabega.*
Anita: *Zakaj?*
Irena: *Ker se sablja in potem kdo umre.*
Anita: *Ker lahko nekoga ubije, je za v Knjigo slabega?*
Irena: *Ja.*
Anita: *Se še kdo strinja z Ireno?*
Lojze: *Jaz bi samo to povedal, da on pomaga Sneguljčici, zato ne spada v slabo, ampak v Knjigo dobrega.*
Anita: *Misliš, da je ta vitez tak, ki pomaga in ne ubija?*
Lojze: *Ja.*
Anita: *Misliš, da zmaja lahko ubije?*
Lojze: *Ja.*
Štefan: *Ker zmaj bruha ogenj.*
Anita: *Irena, se ti strinjaš s tem, da je vitez, ki pomaga, dober, in da lahko ubije zmaja, ki bruha ogenj?*
Irena: *Ne. Tudi hudobnega zmaja ne sme ubiti.*

Marko nalepi viteza v *Knjigo dobrega*.

Otroci razvijejo idejo, da je vitez, ki ubije hudobnega zmaja, ki bi naredil nekaj slabega, dober. V tem primeru je kriterij dobrega manjše možno zlo. Ubiti hudobnega zmaja je torej dobro dejanje, ker zaustavi večje zlo. Vendar Irena[6] misli drugače. Zanjo je vsako ubijanje slabo dejanje. Kriterij vrednotenja je nedotakljivost življenja. Ali je to najvišja vrednota? Ali je to vedno mogoče?

6 Pod opombo naj povem, da je njena mama vegetarijanka.

knjiga *Dobrega*
(vitez, Pika Nogavička, zmaj, princ)

knjiga *Slabega*
(kraljica mačeha)

Sklep

Upam, da sem podala vsaj eno uporabno idejo, ki skuša odgovoriti na uvodno vprašanje »Kako začeti s filozofijo za otroke?« Če je odgovor da in če vas je navdušila, sem prepričana, da vas bo popeljala na vašo osebno avanturo filozofije za otroke.

Moje filozofske urice z otroki so bile vedno zelo zanimive, navdušujoče, napete in negotove, ker nikoli nisem vedela, kako se bodo razvijale. Včasih je bilo težko slediti vsem idejam otrok, ki so lahko kar »vrele iz otroških ust«, bala sem se, da ne bom znala prav izkoristiti vseh otroških idej ali zastaviti pravih vprašanj. V pomoč mi je bilo, da sem si sproti zapisovala ideje otrok in vprašanja. Doma sem zapise pregledala in analizirala. Nekateri otroci so ponavljali ideje drugih ali branili ideje svojih prijateljev. To me ni več motilo. Spoznala sem, da smo ljudje kot »sračja gnezda«. Polni vsega, kar nereflektirano poberemo od drugih, prazni pa, ker smo potrebni bližine, sočutja in reflektirane vsebine naših, misli po katerih delujemo. Dopustiti bližnjemu čutiti, pripovedovati o tem in biti deležen bližine, je duševna hrana, ki smo je najbolj potrebni. V tem vidim prvi, temeljni doprinos skupnosti raziskovanja. Čim več tega otroci prejmejo v predšolskem obdobju, lažje in bolj suvereno se, po mojih osebnih izkušnjah, spopadajo z vsakdanjimi intelektualnimi in moralnimi izzivi sodobne življenja družbe.

Zakaj bi bila torej potrebna filozofija za otroke? Ker nas uči živeti z drugimi, vodi k samospoznavanju, k oblikovanju vrlin; to je k dobremu življenju, odgovarjam v Sokratovem duhu. Ne verjamete? Preizkusite.

Literatura

Stanley, Sara (2012). *Why Think? Philosophical play* from 3–11. Continuum International Publish Group: London.
Stanley, Sara (2004). *But Why? Developing philosophical thinking in the classroom.* Network Educational Press: London.
Knapp Margit (2015). *Philosophiren mit Kinder: 40 Projektideen zu 5 Bilderbüchern.* Beltz Nikolo: Basel.

Tanja Pihlar

Gradiva za filozofiranje z otroki

Splošna navodila za izvedbo vaj

Priporočljivo je, da si gradivo pred izvedbo dobro ogledate in tudi sami razmislite o obravnavani tematiki.

Predviden čas za izvedbo: ena šolska ura; pri predšolskih otrocih traja pogovor največ 20-30 minut, nato sledi ustvarjanje.

Velikost skupine: idealno do 15 otrok v skupini.

Prostor za pogovor: priporočljivo je, v njem ni motečih dejavnikov za pogovor; stole razporedite v krožno obliko, lahko se posedete tudi na blazine na tla. Pred pričetkom se pogovorite o pravilih za pogovor – »Govori samo eden, drugi poslušamo«, »Govorimo vsem«, »Prijazni in spoštljivi smo drug do drugega« ipd.

Začetna spodbuda za razmislek je branje zgodbe, v slikanicah naj si otroci ogledajo tudi ilustracije. Pri starejših otrocih naj vsak prebere del zgodbe. Pri predšolskih otrocih lahko nekatera vprašanja zastavite že med branjem – vprašanja o občutkih, čustvih in vedenju, o lastnih izkušnjah, alternativnih možnostih in pogledih ipd.
Sledi skupen razmislek. Uporabljate lahko dva pristopa:

Pristop 1: otroci sami zastavijo vprašanja, ki se jim zdijo v zgodbi zanimiva, jih skupaj zapišejo na tablo in uredijo po podobnosti, težavnosti ipd. Nato sami izberejo (npr. z glasovanjem), o katerih bodo skupaj razpravljali.

Pristop 2: voditelj sam zastavlja vprašanja in otroke z njimi spodbuja k razmišljanju.

Predlogi vprašanj v vajah so zgolj okvirni; izbor naredite sami in jih zastav-

ljajte glede na vsebinski potek pogovora.
Ko zaključite skupno razmišljanje, povzemite spoznanja, do katerih ste se dokopali. Pri tem naj vam pomagajo otroci. Vsak od njih naj pove tudi zaključno misel.
Pri mlajših otrocih sledi ustvarjalna spodbuda - risanje risbic, izdelovanje plakatov ipd. Pri tem jih spodbujamo k temu, da to, o čemer so skupaj razmišljali, izrazijo na umetniško-ustvarjalen način.

Pravila za voditelja pogovora

Pustimo otrokom, da sami razmišljajo, ne vsiljujemo jim lastnih prepričanj in mnenj.
Navezujemo na izkušnje otrok.
Pazimo, da upoštevajo pravila za pogovor in jih spodbujamo k medsebojnemu poslušanju.
Pazimo, da ima pogovor rdečo nit in da ne govorimo o vsem povprek.
Odgovorov otrok ne vrednotimo.
Otroke spodbujamo k medsebojnemu navezovanju idej.
Če nam otrok zastavi vprašanje, ne odgovarjajmo nanj, ampak mu vrnemo vprašanje – »Kaj pa ti misliš o tem?«
Izogibajmo se zaprtih vprašanj, še zlasti zaprtih vprašanj o dejstvih.
Uporabljajmo čim več odprtih vprašanj (več možnih odgovorov). Primer: »Ali imaš prijatelje?« (zaprto); »Kdo je pravi prijatelj?« (odprto).

Darovanje

Pripravila: **Marjan Šimenc**, **Robert Petrovič**

Naslov: Drevo ima srce

Neposredni cilji:
Učenci se seznanijo s tematiko smisla in etičnih problemov sodobnosti, kar jim omogoča premislek o dilemah in problemih, s katerimi se vsakodnevno srečujejo.

Didaktična naloga:
Učenci ob prebiranju slikanice Drevo ima srce premišljujejo o odnosih, darovanju, sreči, ljubezni in prijateljstvu.

Ključni pojmi:
Sreča, osamljenost, skrb za druge, skrb zase, darovanje, ljubezen, prijateljstvo, narava.

Vir: Silverstein, Shel (2011). *Drevo ima srce.* Cankarjeva MD: Celje.

Kratek povzetek

Deček in drevo postaneta velika prijatelja. Fant odrašča, drevo mu izpolnjuje želje eno za drugo in pri tem daruje samo sebe. Od drevesa ostane le štor, deček pa postane sivolas starec. Želi si le še, da bi kam sedel in si odpočil. Tudi to željo mu drevo izpolni. Tako se znova najdeta ...

Razmislek

Pri razpravi z otrok je naš cilj, da razmišljajo o spreminjajočem se razmerju z drevesom, ki ga ima fant v različnih etapah svojega življenja. Čeprav fant

sprva uporablja drevo kot vir za svoje uživanje, to počne na način, ki ne škoduje drevesu. Razmerje med njima bi lahko opisali takole: fant spoštuje drevo in njegovo celovitost. Toda v naslednjih treh obdobjih – kot mladenič, mladi odrasel in odrasel – odnos fanta postaja vse bolj uničujoč. Najprej odvzame drevesu jabolka in jih proda, nato od drevesa loči veje in končno tudi samo deblo. Ko se deček vrne kot starec, je njegov odnos do preostanka drevesa ponovno manj invaziven – preprosto sede in počiva na štoru. Zgodba je tako parabola različnih vrst odnosov, ki jih ljudje lahko imamo do narave in je lahko izhodišče razprave o tem, kakšen bi moral biti odnos ljudi do naravnega okolja.

Potek ure

Pred izvedbo si oglejte splošna navodila za voditelja pogovora. Vprašanja so okvirna. Izbor naredite sami oziroma se zanje odločate glede na vsebinski potek pogovora.

1. Darovanje

- Kako se je vedel fant?
- Kako se je vedlo drevo?
- Je drevo kljub razdajanju še vedno nesrečno?
- Ste kdaj komu kaj dali in potem to obžalovali?
- Ali raje prejemate ali dajete?
- Kaj vse lahko podarimo?
- Bi dali nekaj, kar potrebujete, če bi drugi to potreboval še bolj kot vi?
- Je lažje dajati, če prejemnik darilo ceni?
- Ko dajemo, ali pričakujemo kaj v zameno?

2. Narava ljubezni

- Zakaj je imelo drevo fanta rado?
- Je imel tudi fant drevo rad? Kako to veste?
- Imate koga radi? Zakaj ga imate radi?
- Kako mu to pokažete?
- Ali z ljudmi, ki jih imate radi, ravnate drugače?
- Lahko imate koga radi tudi, če ni z vami?
- Ali je mogoče, da imate nekoga rad, čeprav vam ta ne vrača ljubezni?

- Je potem to še ljubezen?
- Ali obstaja več vrst ljubezni? Ali lahko ljubezen občutimo samo do oseb?

3. Sreča

- Kako se na koncu zgodbe počuti fant?
- Kako se na koncu zgodbe počuti drevo?
- Kako bi se počutili, če bi bili drevo?
- Kdaj ste srečni?
- Kako veste, da ste srečni?
- Kaj je sreča? Je to občutek ali kaj drugega?
- Ste lahko srečni in žalostni hkrati?
- Kaj smo pripravljeni narediti, da bi nas drugi imeli radi?
- Kaj potrebujemo v življenju, da bi bili srečni?
- Ali smo odgovorni za srečo drugih?
- Ali smo odgovorni za lastno srečo?

Literatura:

The Giving Tree, http://www.shelsilverstein.com/books/book-title-giving-tree/
Wartenberg, Thomas E. (2009). *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. Rowman & Littlefield Education: Plymouth.
Klampfer, Friderik (2003). *Etiški pojmovnik za mlade*. Aristej: Maribor.
Bennett, J. William (2001). *Moralne vrednote za mlade: zgodbe, ki pomagajo oblikovati lastni svet vrednot.* Učila: Tržič.
Markič, Olga (2000). *Logiški pojmovnih za mlade.* Šentilj: Aristej.
Hladnik, Alenka; Šimenc, Marjan (2008). *Šola, mišljenje in filozofija.* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dosegljivo na: http://ucilnica.zofijini.net/2018/02/21/sola-misljenje-in-filozofija/

Laž

Pripravila: **Tanja Pihlar**

Naslov: Ali smemo lagati?

Starost: 5-8 let

Neposredni cilji: Učence, navezujoč na njihove lastne izkušnje, senzibilizirati za pojma resnica in laž.

Ključni pojmi: Laž, vrste laži, domišljija, upravičenost laganja, resnica

---

Gradivo in potrebščine:
Milčinski Fran (2008). Laž in njen ženin. Ljubljana: Založba Sanje.
Papir, barvice.

Splošen okvir za razmislek

Priznana in še vedno zelo aktualna zgodba Frana Milčinskega, ki govori o Laži, ki se je določila, da se bo omožila, ker je svet tako pokvarjen, da ji noče več vsega verjeti, je dober uvod za pogovor z otroki o tem, kaj sta resnica in laž, ne da bi pri tem moralizirali. Resnica je eden temeljnih spoznavnoteoretskih pojmov, najbolj znana je klasična opredelitev – resnica je ujemanje sodbe s stvarjo oziroma trditev s svetom. Če zunaj dežuje in če rečem, da zunaj dežuje, potem je moja sodba resnična. In kako je z lažjo? Kako lahko ugotovimo, da nekdo laže? Ima laganje kakšne posledice? Je kdaj upravičeno, kot npr. v primeru, ko ne povemo po resnici, ker ne želimo nekoga s tem prizadeti? Ali pa moramo, nasprotno, vedno govoriti resnico? Vse to so vprašanja, s katerimi se tudi otroci srečujejo v svojem vsakdanjem življenju.

Potek ure

Pred izvedbo si oglejte splošna navodila za voditelja pogovora. Vprašanja so okvirna. Izbor naredite sami oziroma se zanje odločate glede na vsebinski potek pogovora.

1. Začetna miselna spodbuda

Skupaj preberemo zgodbo. Vprašanja, ki jih lahko zastavimo med branjem:

- Ali mislite, da Laž vedno laže? Ali govori kdaj tudi resnico?
- Kaj pomeni, da ima Laž kratke noge? Kakšen je Prileţič po videzu? Ali nam to kaj pove o tem, kakšen je?
- Ali Laž kmetom govori resnico ali laže? Kako bi to lahko ugotovili?
- Zakaj kmetje verjamejo Prilažiču?
- Če kmetje verjamejo Prilažiču, ali je potem to, kar jim je povedal, resnično?
- Kaj pomeni, da je Prilažič prestal izkušnjo?
- Kako mislite, da se zgodba nadaljuje?

2. Skupen razmislek

Navezava na osebne izkušnje:

- Ali se kdaj lažete? Zakaj?/Zakaj ne?
- O čem ste se nazadnje zlagali? Komu? Zakaj?
- Kako ste se pri tem počutili?
- Je oseba, ki ste se je zlagali, to odkrila? Če da, kako?
- Ali je laganje imelo kakšne posledice?
- Kaj storijo starši, če se jim lažete?
- Kako se počutite, če ugotovite, da se vam je nekdo (npr. prijatelj) zlagal?

Kaj storite?

Opredelitev in analiza pojma:

- Kaj je pravzaprav laž? Navedite kakšen primer.

- Kako lahko ugotovimo, da nekdo laže?
- Zakaj se lažemo? Ali to počnemo namenoma?
- Ali obstaja več vrst laži? Navedite primere.
- Kako je, če se motimo? Je zmota podobna laži? Zakaj?/Zakaj ne?
- Ali poznate kakšen pregovor o laži - Laž ima kratke noge ...? Kaj pomeni?
- Kaj je nasprotje laži?
- Kako vemo, da je nekaj resnično? Navedite kakšen primer.
- Ali se lahko laž spremeni v resnico? Zakaj?/Zakaj ne?

Vrednotenje:

- Ali moramo vedno govoriti resnico? Zakaj?/Zakaj ne?
- Ali moramo vedno govoriti resnico, tudi če koga s tem prizadenemo? Zakaj?/Zakaj ne?

Nekaj primerov:
Tvoja najboljša prijateljica ima nov pulover, ki je zares grozen, in te vpraša, kakšen se ti zdi. Kaj ji boš odgovorila?
Na sedežu v avtobusu si našel denarnico. Gospa, ki sedi na sosednjem sedežu, te vpraša, če je tvoja. Kaj ji boste odgovorili?

3. Ustvarjalna spodbuda

Otroci naj se razdelijo v manjše skupine. Na listek naj vsak napiše tri resnice in eno laž o sebi. Otroci v skupini naj ugibajo, kaj je res in kaj ne.
Otroci naj narišejo, kar se jim je zdelo najbolj zanimivo v knjigi.
Otroci naj narišejo, kako si sami predstavljajo Laž.

Dodatni poudarki

Lagati ne pomeni preprosto ne govoriti resnico. Nekdo, ki se moti, ne laže. Laže tisti, ki ve, da govori neresnico, pa to vseeno počne, z namenom, da bi nas zavedel.
Obstaja moralno pravilo: Ne laži! A zdi se nam, da to moralno pravil ni absolutno, da ga včasih lahko kršimo, če imamo dober razlog za to. Dober razlog pa so lahko denimo zelo slabe posledice govorjenja resnice v nekaterih okoliščinah.

Literatura:

Gartner, Smiljana in sodelavci (2011). *Povej mi pravljico. Raziskovanje z majhnimi in velikimi otroki.* Educa: Nova Gorica.

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

Laungnau, Peggy. *Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht... – Eine Unterrichtsreihe zu »Wahrheit und Lüge«,* (http://www.raabe.de/go/?action=DocDownload&doc_id=3418141&mode=inline&openmode=inline)

Nasilje

Pripravila: **Ana Marija Grum**

Naslov: Prepir (4-6 let)

Neposredni namen

Učenci se z izbrano slikanico seznanijo s tematiko konflikta, zgodba jim omogoča premislek o dilemah in problemih, s katerimi se vsakodnevno srečujejo v šoli, vrtcu in tudi doma.

Didaktična naloga

Učenci ob prebiranju slikanice Jaz že ne! premišljujejo o konfliktu (laži) in stališču drugih ljudi. Ob tem se navezujejo na koncept pozitivnega (ustvarjalnega) reševanja konfliktnih situacij in posledic.

Ključni pojmi

Konflikt, laž, stališče drugega, ustvarjalno reševanje konflikta, jeza, stališče drugega, igra, poprava škode, posledice.

Vir

Abedi, Isabel (2010). Jaz že ne. Ljubljana: Založba Kres.

Izhodiščno besedilo (odlomek)

Mala goska in mala kozica sta prijateljici, v igri porišeta Mačkova garažna vrata. Njuni mami in Maček so jezni, obe pa zanikata, da bi bilo to njuno delo. Posebnost slikanice je, da je besedilo natisnjeno tudi v obratni smeri: enkrat pripoveduje zgodbo mala kozica, drugič mala goska, vsaka s svojega vidika. Zanimiva je tudi njuna rešitev nastalega zapleta.

Potek ure

Pred izvedbo si oglejte splošna navodila za voditelja pogovora. Vprašanja so okvirna. Izbor naredite sami oziroma se zanje odločate glede na vsebinski potek pogovora.

1. Začetna spodbuda

Najprej preberemo slikanico na eni strani, (stran, ko popravita škodo, prihranimo za konec, ko spoznamo še zgodbo na drugi strani). Zastavimo naslednja vprašanja:

- Kako se je počutila mala kozica na začetku zgodbe in zakaj?
- Kako se je počutil Maček in zakaj?
- Zakaj mislite, da mala kozica ni povedala po resnici?
- Kako se je počutila mama na začetku in koncu pogovora, zakaj?
- Kaj mislite, da se pogovarja z gosko?
- Zakaj mislite, da riše in kaj bo narisala?

Nato preberemo zgodbo še na drugi strani (tokrat tudi stran na sredini, ko popravita škodo) in zastavimo vprašanja:

- Kako se je počutila mala goska na začetku zgodbe in zakaj?
- Zakaj mislite, da mala goska ni povedala po resnici? Kako se je počutila med pogovorom in na koncu pogovora?
- Kako se je počutila mama gos na začetku in koncu pogovora, zakaj?
- Kaj sta na koncu naredili kozica in goska in zakaj?
- Kako sta se ob tem počutili in zakaj? Kaj pa obe mami in Maček. Zakaj?

Na koncu lahko vprašamo:
Ali se zgodbi, ki jih pripovedujeta mala goska in mala kozica, med seboj razlikujeta? V čem? V čem pa sta si podobni? Otroci naj utemeljijo svoj odgovor. Vam je bila bolj všeč goska ali kozica? Kaj bi vi naredili na njunem mestu in zakaj?

2. Pogovor

Navezava na lastne izkušnje:
• Ali kdaj v igri naredite škodo? Navedite primer.
• Ali se kdaj potem tudi zlažete? Zakaj?
• Kako se odzove tisti, ki ste se mu zlagali? Kako se odzove tisti, ki ste mu nekaj slabega naredili?
• Ali bi se lahko izognili laži? Kako in zakaj?

Iskanje posledic:
• Kaj se zgodi, ko vas odkrijejo? Ali ste kaznovani in kako se ob tem počutite?
• Ali bi sami kaznovali nekoga, ki bi vam naredil škodo in se zlagal? Kako in zakaj?
• Kako bi se zgodba nadaljevala, če se ne bi zlagali? Ali je to bila laž in zakaj da/ne?

Opredelitev in analiza pojma:
Zakaj pride do prepira? Zakaj si v konfliktu pomagamo z lažjo? Ali je laž primerna rešitev? Kaj pomeni beseda prepir? Kaj pomeni beseda laž? Kaj pomeni rešitev prepira?

Vrednotenje:
Ali je prepir lahko tudi koristen, zakaj? Ali je laž lahko koristna? Zakaj?

Miselni eksperiment:
Kakšen bi bil svet, če bi se vsi ves čas lagali?

3. Zaključna misel

Vsak je povabljen, da v zaključni misli pove svoje spoznanje. Zaključne misli drugega ne komentiramo.

4. Ustvarjalna spodbuda

Otroci narišejo svoj zaključek zgodbe.
Otroci zaigrajo zgodbo.
Otroci naredijo obnovo zgodbe (vsak eno poved).

Literatura

Aničić, K. (2002). *Nasilje – nenasilje. Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol.* Ljubljana: i2.
Bučar-Ručman, A. (2004). *Nasilje in mladi.* Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
Klampfer, F. (2003). *Etiški pojmovnik za mlade.* Maribor: Aristej.
Erb, H. (2004). *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš.* Ljubljana: Didakta.
Johnson, J. (1998). *Ustrahovalci in nasilneži.* Ljubljana: DZS.
Sanders, P. (1999). *Ustrahovanje.* Ljubljana: DZS.
Strojin, M. (2003). *Nasilje boli.* Ljubljana: MK.
Več avtorjev. (2003). *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pogum

Pripravila: **Janez Ciperle** in **Tanja Pihlar**

Naslov: Pogum (1.-4. razred)

Neposredni cilji: Učenci se seznanijo s tematiko poguma.

Didaktična naloga: Učenci ob prebiranju zgodbe Zmaji in velikani avtorja Arnolda Lobela razmišljajo o tem, kaj sta pogum in strah, kateri so razlogi za strah in kako ga lahko premagajo.

Ključni pojmi: Pogum, strah, merila za pogum, premagovanje strahu

---

Vir: Lobel, Arnold (2000). Zmaji in velikani. V: Regec in Kvakec. Vedno skupaj. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Splošen okvir za razmislek

Regec in Kvakec sta najboljša prijatelja, ki tičita vedno skupaj. Tokrat ugotavljata, ali sta resnično pogumna – bosta opravila preizkus pogumnosti? Kaj pomeni pogum? Ali pomeni, da nas ni strah? Ali se pogum in strah izključujeta? Je pogum v tem, da znamo kljub strahu narediti stvari, ki jih moramo narediti. Kadar je kaj strašljivo, je naravno, da nas je strah, in čudno, če nas ni. Človek, ki ga nič ni strah, se bo brezglavo lotil stvari, ki bi terjale več premisleka in previdnosti.

Potek ure

Pred izvedbo si oglejte splošna navodila za voditelja pogovora. Vprašanja so okvirna. Izbor naredite sami oziroma se zanje odločate glede na vsebinski potek pogovora.

1. Začetna spodbuda

Preberemo zgodbo in na koncu zastavimo naslednja vprašanja:
Ali sta Regec in Kvakec pogumna?
Kako je videti nekdo, ki je pogumen?
Kako lahko preizkusimo, če je nekdo pogumen?
Kako sta to preizkusila Regec in Kvakec? Se vam zdi, da je njun preizkus dober?
Ali si lahko pogumen, ne da bi moral to dokazovati?

2. Skupen razmislek

Navezava na lastne izkušnje:
Ali sami poznate strah?
Kako se počutite, ko vas je strah?
Kaj naredite, ko vas je strah?
Ali vam je všeč, če se česa bojite?
Ali vam je všeč, če je druge strah? Ali če se vas drugi bojijo?

Opredelitev in analiza pojma

Kaj pomeni, da nas je strah?
Ali se vsi česa bojimo? Ali se tudi odrasli česa bojijo?
Ali se ljudje bojimo enakih stvari?
Ali strah z odraščanjem izzveni ali pa se še poveča?
Ali ste se včasih česa bali, zdaj pa se ne bojite več?
Ali se včasih česa niste bali, zdaj pa se tega bojite?
Ali je tudi živali lahko strah?
Od kod pride strah? Zakaj se nečesa bojimo?
Ali obstajajo upravičeni razlogi za strah?
Ali se česa bojimo, čeprav se nam tega ne bi bilo treba bati?
Ali se česa ne bojimo, pa bi se tega morali bati?
Ali biti pogumen pomeni, da nas ni strah?
Ali se pogum in strah izključujeta?
Ali sem pogumen, če se ničesar ne bojim?
Ali zase veste, če ste pogumni?
Ali si lahko videti pogumen, pa to v resnici nisi?
Kako lahko ugotovimo, če je nekdo pogumen?

Kaj mislite o trditvi, da je »pogum obvladovanje strahu«?

Vrednotenje:
Ali je koristno, da nas je kdaj strah?
Ali je strah lahko nekoristen?
Zakaj po navadi težko govorimo o svojih strahovih?
S kom se lahko pogovorite o svojih strahovih?
Kako bi lahko premagali svoj strah?

Literatura

Calvert, Charles in Kristina s sodelavci (2015). *Kinder philosohieren mit »Frosch und Krote«.* Heinsberg: Dieck-Verlag. Digitale Ausgabe.
Ciperle, Janez. *Filozofija za otroke. Strah.* http://ucilnica.zofijini.net/

Pomoč

Pripravila: **Ana Marija Grum**

Starost otrok: zadnja triada (12., 13., 14. let)

Opis dileme: Dva popotnika, z nahrbtniki na ramah, potujeta od Novega mesta do Ljubljane. Drugi dan hoje, na poti skozi neznano vas, sredi ceste, zagledata mlado muco. Muca ima močno poškodovane zadnje tačke in milo mijavka (sklepata, da jo je zadelo vozilo).
Drugih poškodb nima. Obrača se in skuša priti s ceste. Kaj naj popotnika naredita?

Namen ure: skupno preiskovanje dileme in iskanje možnih rešitev.

Cilji ure:

- spoznati orodja kritičnega mišljenja: izbira, utemeljitev, stališče drugega, posledice odločitve, namen in prioritete izbire,
- razvijati ustvarjalno in sodelovalno mišljenje: iskanje možnih rešitev, medsebojno povezovanje idej, biti pozoren na čustva drugega, soustvarjati skupnost raziskovanja,
- srečati se z moralno dilemo iz vsakdanjega življenja,
- zastavljati vprašanja, ki jih izzove konkretna dilema,
- razmišljati o filozofskih pojmih: življenje, pomoč, dobro, zakon.

Predlogi vaj

Vaja: možne rešitve dileme

1. Vsak učenec zase napiše 3 možne rešitve dileme.
2. Vsaka skupina napiše 4 možne rešitve dileme.
3. Zberemo vse rešitve, skupina glasuje in izbere eno rešitev,
4. Izbrano rešitev premislimo s pomočjo vprašanj:

- Kaj je pozitivnega, negativnega pri tej odločitvi?
- Kakšen je namen odločitve?
- Katere vrednote nas pri tem usmerjajo?
- Katere so možne posledice izbrane odločitve?

Vaja: oblikovanje vprašanj dileme

1. Vsak učenec zase napiše 3 možna vprašanja o dilemi.
2. Vsaka skupina napiše eno vprašanje.
3. Zberemo vsa vprašanja, skupina glasuje in izbere eno vprašanje.
4. Izbrano vprašanje postane diskusijsko vprašanje.

Predlogi tem in diskusijskih vprašanj

POMOČ
Kaj pomeni pomagati drugemu?
Zakaj pomagam drugemu?
Kdo/kaj mi zapoveduje, da pomagam?
Če je pomoč pod prisilo, ali je to še vedno pomoč?
Ali kdaj čutimo, da nam drugi morajo pomagati?
Ali kdaj čutimo, da moramo mi pomagati drugim?

ŽIVLJENJE
Kdo določa vrednost življenja?
Ali so življenja nekaterih živih bitij več vredna od življenj drugih bitij? Primeri: človek, žival, rastlina ....; predsednik države, klošar, noseča mama ...; hišni ljubljenček, divja žival, bolna žival ... Kdo odloča o tem?
Ali je posamezno življenje v določenih okoliščinah lahko več vredno, kot drugo življenje? Katere okoliščine to določajo? Primer: ali je v požaru več vredno življenje otroka, nosečnice ali starca?
Ali lahko država odloča o življenju drugega človeka? Primer: smrtna kazen za hude zločine.

Sirota

Pripravila: **Ana Marija Grum**

Starost otrok: 5 -10 let

Opis zgodbe: Mala Zoja je deklica sirota. V sirotišnici je osamljena, dokler z avtobusom ne odidejo na izlet v živalski vrt. Tam sreča prijatelje in najde svoj novi dom.

Vir: Elliott, Rebecca. Mala Zoja. Celje: Celjska Mohorjeva družba, 2013.

Namen: razmišljati o tem, kaj mi v življenju največ pomeni.

Cilji:

- spoznati orodja kritičnega mišljenja: izbira, utemeljitev, sklepanje, posledice odločitve, stališče drugega,
- razvijati ustvarjalno in sodelovalno mišljenje: iskati možne rešitve, medsebojno povezovanje idej, biti pozoren na čustva drugega, soustvarjati skupnost raziskovanja,
- učenje dobrega opazovanja,
- razvijanje spretnosti zastavljanja vprašanj,
- razmišljati o filozofskih pojmih: družina, dom, prijatelji.

Predlogi vaj

1. Vaja v opazovanju: Po prvem branju povabimo otroke, da so pozorni na to, kar se jim v zgodbi zdi nenavadnega, zanimivega.
2. Zastavljanje vprašanj: Po prvem branju otroke povabimo, da oblikujejo svoja vprašanja. Vprašanja zberemo, glasujemo, da dobimo eno diskusijsko vprašanje. Sledi pogovor.
3. Nariši svojo družino: na velik list (A3) nariši družinsko drevo: za vsakega člana družine nariši posebno vejo. Kdo vse sodi v družino? Ali

tudi dedki in babice, tete in strici ipd. sodijo v družino? Predstavitev in pogovor.
4. Nariši, kaj najraje delate skupaj: list razdeliš na 4 dele, nariši štiri dejavnosti. Predstavitev in pogovor.
5. Nariši igro s prijatelji: list razdeliš na 4 dele, vanje nariši, kaj se igrate.
6. Nariši, katere igre se rad igraš sam: list razdeliš na 4 dele, vanje nariši, kaj rad delaš, kadar si sam. Predstavitev in pogovor.
7. Nadaljuj: Če bi bili živalska družina, bi bili .... Otroci, ki so izbrali isto žival, so ena skupina, pogovorijo se, nato svoje misli predstavijo razredu.
8. Nadaljuj: Če bi si lahko izbral katero koli žival za prijatelja, bi izbral .... zato ker .... Otroci ki so izbrali isto žival, so ena skupina. Pogovorijo so o tem, kaj jim je pri tej živali všeč, kaj vedo o njej, nato svoje misli predstavijo razredu.
9. Nadaljuj: Zapuščena Zoja se počuti kot .... (lahko določimo kategorijo: kos pohištva, zelenjava, soba, geografska pokrajina, lik iz zgodbe ... Otroci, ki izberejo isti predmet, so ena skupina, pogovorijo se in svoje misli predstavijo razredu.
10. Nadaljuj: Zaželen se počutim takrat, kadar ...
11. Nadaljuj: Kadar se igram s prijatelji se počutim kot ...

Predlogi tem in diskusijskih vprašanj

DOM in DRUŽINA
Kaj pomeni biti družina? Kdo vse so lahko člani družine?
Ali obstaja več vrst družin? Kaj jih povezuje?
Ali so hišni ljubljenčki lahko člani družine?
Kaj pomeni biti starš? Kdo je lahko starš? Je lahko tudi nekdo, ki ni spočel otroka?
Kaj pomeni biti »dobra družina«? Ali lahko obstaja tudi slaba družina?
Zakaj potrebujemo družino? Ali bi bilo lepše, če bi živeli sami?

PRIJATELJSTVO
Kaj pomeni imeti prijatelja? Kdo vse je lahko prijatelj? Kako nastane prijateljstvo?
Ali obstaja več vrst prijateljev? Kaj pomeni biti najboljši prijatelj? Kakšna je

razlika med najboljšim prijateljem in prijateljem?
Ali lahko obstaja najslabši prijatelj?
Ali obstajajo pravi in navidezni prijatelji? Kako je s prijatelji iz družbenih omrežij?
Ali prijateljstvo lahko razpade? V katerih primerih?
Ali poznate kakšen pregovor o prijateljstvu – »Prijateljstvo bolečino razpolovi, veselje podvoji« ipd. Kaj pomenijo?

Sreča

Pripravila: **Tanja Pihlar**

Naslov: Kaj je sreča?

Starost: 5-8 let

Neposredni cilji: Učenci, navezujoč na probleme in dileme, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju, razmišljajo o eksistencialnih vprašanjih.

Ključni pojmi: Sreča, osrečevanje drugih, pogoji za srečo, trajanje sreče, nesreča.

Gradivo in potrebščine: Golob, Berta (2007). »Kje je sreča doma?« V: Kje je sreča doma? Založba Karantanija: Ljubljana, str. 46-47.

Slike talismanov ali predmeti: (štiriperesna deteljica, podkev ipd.), papir, barvice

---

Splošen okvir za razmislek:

Kratka zgodba »Kje je sreča doma?« je dobro izhodišče za razmislek o tematiki sreče. Že stari Grki so se spraševali o tem, kaj sta sreča in bistvo srečnosti. Pri Aristotelu npr. je sreča tesno povezana z dobrim življenjem in vrlinami: živeti dobro pomeni namreč živeti srečno, sreča pa je v delovanju, in sicer v delovanju v skladu z vrlino vse življenje: »Vsi soglašajo, da je srečnost najvišje dobro; želimo si le nekoliko jasnejši odgovor o tem, kaj je bistvo srečnosti. Tak odgovor bi kaj hitro našli, če bi doumeli, kaj je človekova naloga. (...) Živeti? ‘ Življenje‘ je skupno tako človeku kot rastlinam; mi pa iščemo nekaj, kar je lastno le človeku. ‘ Življenje‘ kot hranjenje in razmnoževanje torej ne pride v poštev. Kaj pa ‘ življenje‘ kot čutno zaznavanje? Tudi to je lastno

konju in volu in vsaki živali. Preostane še dejavno življenje, lastno razumnemu bitju – to je bitju, ki se pokorava razumu in ki tudi samo ima razum ter razmišlja. (...) Človekova naloga je torej razumno (...) duševno udejstvovanje. (...) je človekovo najvišje dobro udejstvovanje v skladu z najboljšo in najpopolnejšo vrlino. In to v toku polnega življenja.« (Nikomahova etika, 1098 a). Tudi otroci poznajo situacije, v katerih so srečni ali jih nekaj onesrečuje. V središču učne ure je subjektivni pojem sreče (občutek sreče), ki za vsakogar pomeni nekaj drugega: otroci razmišljajo o tem, kaj vse osrečuje ljudi, kateri so pogoji za srečo, o povezavi med našimi potrebami, željami in srečo – ali potrebujemo bogastvo, da bi lahko bili srečni? Ali bi bili lahko srečni brez prijateljev? Ali bi bili srečni, če bi se nam izpolnila vsaka želja? ...

Potek ure

Pred izvedbo si oglejte didaktična navodila za učitelje. Predlogi vprašanj naj bodo zgolj v pomoč pri skupnem razmišljanju; zastavljajte jih glede na vsebinski potek pogovora, zato ni treba, da izberete vsa vprašanja.

Začetna miselna spodbuda

Za začetek lahko otroke vprašamo: »Kje domuje sreča?« Njihovih odgovorov ne komentiramo. Nato preberemo zgodbo in se pogovorimo o njeni vsebini.

Vprašanja, ki jih lahko zastavimo:

- Ali smo vsi ljudje srečni? Zakaj?/Zakaj ne?
- Kaj nas osrečuje?
- Kaj pomeni poved: »Ko se sreča deli, se množi«?
- Kaj pomeni, da se »sreče ne da kupiti in prodati, ampak samo razdati«?

Skupen razmislek

Navezava na lastne izkušnje:

- Kdaj ste srečni? Kaj vas osrečuje? Navedite primere.

- Kdaj ste najbolj srečni? Zakaj?
- Kako se počutite, ko ste srečni?
- Kaj lahko sami storite za to, da bi bili srečni?
- Kako osrečujete druge?

Opredelitev in analiza pojma:

- Kako bi odgovorili na vprašanje, če bi vas kdo vprašal, kaj je sreča?
- Kaj potrebujemo, da bi bili srečni? Ali bi bili srečni, če ne bi imeli prijateljev/denarja/zdravja ...?
- Po čem lahko opazimo, da je nekdo srečen?
- Ali nas osrečujejo enake stvari? Zakaj?/Zakaj ne?
- Kako dolgo traja sreča – zgolj trenutek ali smo lahko srečni celo življenje?
- Ali so lahko tudi rastline srečne? Zakaj? Kako to lahko ugotovimo?/ Zakaj ne?
- Ali so tudi živali lahko srečne? Zakaj? Kako to lahko ugotovimo?/ Zakaj ne?
- Kaj je nasprotje od sreče?
- Kdaj ste nesrečni? Navedite primere?
- Kako se počutite, ko ste nesrečni? Kaj storite?
- Ali so tudi nesrečni ljudje lahko srečni?

Vrednotenje:

- Poznate kakšen pregovor o sreči – »Sreča je opoteča«, »Vsak je svoje sreče kovač«, »Sreča je zaveznica pogumnih« ... Kaj pomenijo?
- Ali potrebujemo druge ljudi, predmete ..., da bi lahko bili srečni?
- Pokažemo talismane: »Ali veste, kaj je to? Imate tudi sami kakšen talisman? Ali vam je že kdaj prinesel srečo? Zakaj ljudje verjamemo, da nam talismani prinašajo srečo?«
- Kako pomembna se vam zdi sreča v življenju?

Ustvarjalna spodbuda

Otroci naj naredijo načrt, kako bodo nekoga v naslednjem tednu osrečili.

Dodatni premislek

Ali se lahko slabo počutimo, pa smo vseeno srečni? Ali nas lahko kaj boli, pa smo vseeno srečni? Maratonci so po opravljenem teku srečni, čeprav jih vse boli. Ali to priča, da sreča ni samo lagoden občutek?

Literatura

Aristoteles (1994). *Nikomahova etika.* Slovenska matica: Ljubljana.
Brüning, Barbara (2001). *Philosophieren in der Grundschule.* Cornelsen Scriptor: Berlin.
Morf Zoller, Eva (2011). *Selber denken macht schlau.* Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Zytglogge Verlag: Basel.
Šimenc, M. in sodelavci, (ur.) (2011). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi.* Filozofija. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.
Zeitler, Katharina (2012). *Siehts du die Welt auch so wie ich? Philosophieren in der Kita.* Herder: Freiburg.

Strah

Pripravila: **Tanja Pihlar**

Naslov: Kaj je strah?

Starost: 4-6 let

Neposredni cilji: Otroci ob prebiranju slikanice razmišljajo o tem, kaj je strah, kaj ga povzroča in kako ga lahko premagajo.

Ključni pojmi: Strah, zasmehovanje, drugačnost, strpnost, premagovanje strahu.

Gradivo in potrebščine: Wagener, Gerda (1996). *Vampirčka je v temi strah.* Didakta: Radovljica.
Papir, barvice.

Splošen okvir za razmislek

Vampirček je še zelo mlad in ga je v temi strah, zaradi česar se drugi vampirji norčujejo iz njega. Nekega dne naleti na deklico Lizo, ki mu pokaže, da strah lahko premagamo, če se z njim soočimo. Vampirčku se to posreči in končno postane čisto pravi vampir, ki ima črne peruti. Strah je občutje, ki ga poznamo vsi ljudje. Je koristen, saj nas opozarja na nevarnost, da pobegnemo ali kako drugače ukrepamo. Lahko pa se bojimo tudi stvari, ki sploh niso nevarne – pajkov, drugih ljudi ipd., in takšni strahovi nas hromijo in ovirajo. Majhni otroci se v različnih razvojnih obdobjih srečujejo z različnimi strahovi – strahom pred tujimi ljudmi, ločitvijo od staršev, pred fantazijskimi pošastmi ipd. S pogovorom o strahu jim omogočimo, da vidijo, kako s svojim občutjem niso sami, saj se vsi ljudje česa bojimo in kako lahko omilijo strah oziroma ga premagajo.

Potek ure

Pred izvedbo si oglejte didaktična navodila za učitelje. Predlogi vprašanj naj bodo zgolj v pomoč pri skupnem razmišljanju; zastavljajte jih glede na vsebinski potek pogovora, zato ni treba, da izberete vsa vprašanja.

1. Začetna miselna spodbuda

Preberemo slikanico in med branjem zastavimo naslednja vprašanja:

- V čem se Vampirček razlikuje od drugih vampirjev?
- Kako se drugi vampirji obnašajo do Vampirčka? Ali se vam to zdi prav?
- Kako mislite, da se počuti Vampirček?
- Kaj lahko naredi Vampirček, da bodo njegove peruti postale črne?
- Kaj mislite, da pomeni »korajža velja«?
- Kako je Vampirček premagal strah?
- Kaj mislite, kako se zdaj drugi vampirji obnašajo do njega?

2. Skupen razmislek

Navezava na lastne izkušnje:

- Česa se bojite? Navedite primere.
- Česa se najbolje bojite? Česa se samo malo bojite? Navedite primere.
- Kako se počutite, ko vas je strah?
- Kaj naredite, ko vas je strah?
- Kako bi lahko premagali strah?

Znaki in opredelitev pojma:

- Po čem prepoznamo, da je nekoga strah?
- Kaj pravzaprav sploh pomeni, da nas je strah?
- Ali se vsak človek česa boji? Zakaj?/Zakaj ne?
- Ali je tudi odrasle strah? Zakaj?/Zakaj ne?
- Ali je tudi živali strah? Zakaj?/Zakaj ne? Kako to prepoznamo?
- Kaj je nasprotje strahu?
- Komu rečete, da je pogumen? Navedite primere.
- Kdo sem vam zdi najbolj pogumen? Zakaj?
- Kako lahko ugotovimo, da je nekdo pogumen? Navedi primere.
- Ali je tudi pogumne ljudi strah? Zakaj?/Zakaj ne?

Vrednotenje:

- Ali je koristno, da nas je kdaj strah?

Miselni eksperiment:

- Kako bi bilo, če se ne bi prav ničesar bali?

Ustvarjalna spodbuda

Otroci naj narišejo, kar jim je bilo v zgodbi všeč. Pojasnijo naj tudi, zakaj jim je to bilo všeč.
Alternativno: Otroci naj naredijo in narišejo načrt, kako bodo premagali svoj strah.

Dodatni premislek

Ali je pogum v tem, da nas ni strah, ali v tem, da znamo kljub strahu narediti stvari, ki jih moramo narediti. Kadar je kaj strašljivo, je naravno, da nas je strah, in čudno, če nas ni. Človek, ki ga nič ni strah, se bo brezglavo lotil stvari, ki bi terjale več premisleka in previdnosti.

Literatura

Gürtler, Helga (1996). *Mama ne jezi se. Velja tudi za očete.* Kres: Ljubljana.
Gartner, Smiljana in sodelavci (2011). *Povej mi pravljico. Raziskovanje z majhnimi in velikimi otroki.* Založba Educa: Nova Gorica.
Morf Zoller, Eva (2011). *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.* Zytglogge Verlag: Basel.

Superjunaki

Pripravila: **Ana Marija Grum**

Starost otrok: od 5 -10 let

Opis zgodbe: Maks je navdušen nad superjunaki. Njegov najljubši superjunak je Mega Power. Neverjetno je pogumna in ima veliko super moči. Najboljše pri njej pa je to, da Maksa zvečer poljubi za lahko noč.

Vir: Bonilla, Rocio, in Oriol Malet. *Maks in superjunaki.* Celje: Celjska Mohorjeva družba, 2018.

Namen: razmišljati o tem, kakšne talente imam, kako jih lahko razvijem, kaj si želim postati.

Cilji:

- spoznati orodja kritičnega mišljenja: izbira, utemeljitev, sklepanje, posledice odločitve, stališče drugega,
- razvijati ustvarjalno in sodelovalno mišljenje: iskati možne rešitve, medsebojno povezovati ideje, biti pozoren na čustva drugega, soustvarjati skupnost raziskovanja,
- razvijanje spretnosti zastavljanja vprašanj,
- razmišljati o filozofskih pojmih: jaz, identiteta, moči, šibkosti.

Predlogi tem in diskusijskih vprašanj

JAZ IN IDENTITETA
Kdo pravzaprav je jaz? Kaj vse sodi k njemu?
Kako bi opisal sebe, kdo si?
Kako vemo, kdo smo? Ali je pomembno, da to vemo?
Kaj bi se zgodilo, če bi ti zamenjali en del telesa? Bi še vedno to bil ti?

MOČI IN ŠIBKOSTI
Kateri superjunaki so ti všeč? Katere supermoči so ti všeč? Zakaj?
Ali so lahko supermoči tudi slabe? Od česa je to odvisno?
Ali šibkost lahko postane tudi supermoč?
Ali vsi ljudje želimo biti močni?
Ali je narobe, če smo kdaj nemočni?
Ali ima vsakdo lahko supermoč? Katere supermoči imata tvoja mama, tvoj oče?
Kdo je tvoj vzornik? Zakaj? V čem ga želiš posnemati?
V čem si dober? Kaj znaš? Kaj želiš znati?

Predlogi vaj

1. KDO SEM: razdeli list na 4 dele, vanje nariši/napiši
    1. Kakšen sem? (izgled);
    2. Kaj rad delam?
    3. Kaj lahko naučim druge?
    4. Kaj želim znati (katere supermoči – želim razviti).

2. JAZ, SUPERJUNAK: na list nariše sebe, svoje supermoči, in svoj logo.

3. POZNAM SUPERJUNAKA: narišem nekoga iz svojega življenja in njegove supermoči.

4. MOJ NAJ SUPERJUNAK: narišem svojega najljubšega superjunaka, njegove supermoči in logo.

5. RAZIŠČIMO SUPERMOČ: vsak napiše eno supermoč, zberemo vse supermoči, glasujemo in izberemo eno. Kaj pomeni ta supermoč, katero je njeno nasprotje, kako bi jo lahko razvili? Kako bi jo lahko uporabili v vsakdanjem življenju?

Zasmehovanje

Pripravili: **Tanja Pihlar, Janez Ciperle, Robert Petrovič**

Naslov: Kaj je zasmehovanje?

Starost: 6-9 let

Didaktični cilji: Učenci ob prebiranju slikanice razmišljajo o tem, kaj je zasmehovanje in kako se mu lahko postavijo po robu.

Ključni pojmi: Zasmehovanje, drugačnost, strah, pogum, sodelovanje, nasilje

---

Gradivo in potrebščine: De Kinder, Jan (2016). *Rdeča ali zakaj zasmehovanje ni smešno.* Ljubljana: KUD.

Splošen okvir za razmislek

Rok zardeva, zaradi česar se mu sošolci posmehujejo. Zasmehovanje boli skoraj tako kot udarci. Potrebuješ veliko poguma, da se mu postaviš po robu. Slikanica načenja različno tematiko: kaj je zasmehovanje in kako se mu postavimo po robu, drugačnost, strah in pogum.

1. Začetna miselna spodbuda

Preberemo slikanico. Vprašanja, ki jih lahko zastavimo ob koncu zgodbe:

- Kaj se je zgodilo Roku?
- Kako so se do Roka vedli sošolci?
- Zakaj mislite, da se je Pavel tako vedel?
- Kako mislite, da se je počutil Rok, ko so se drugi norčevali iz njega?

- Ste tudi vi kdaj bili poleg, ko so se sošolci norčevali iz nekoga? Kako ste ravnali? Ste se prav tako začeli norčevati? Ste se jim postavili po robu? Zakaj?/ Zakaj ne?
- Zakaj se je deklica (pripovedovalka zgodbe) odločila, da bo izdala Pavla?
- Česa jo je bilo strah? Zakaj?
- Kako je premagala strah? Kdo ji je pri tem pomagal?
- Ali se je dekličin odnos do Roka od začetka zgodbe kako spremenil?

2. Skupen razmislek

ZASMEHOVANJE:

- Ali ste tudi sami doživeli kdaj kaj podobnega kot Rok?
- Kako ste se pri tem počutili?
- Kaj ste naredili?
- Ali se tudi vi kdaj posmehujete nekomu, ki je drugačen od vas? Zakaj?
- Kako se pri tem počutite?
- Kaj je pravzaprav zasmehovanje?
- Kakšna je razlika med tem, če se komu posmehuješ ali če ti je nekaj smešno?
- Ali zasmehuje vselej večina enega samega sošolca oziroma manjšino?
- Ali z zasmehovanjem nekoga izključimo iz naše skupine? Ali se s tem, ko nekoga zasmehujemo, sami želimo priključiti skupini?

DRUGAČNOST:

- V čem smo si ljudje podobni?
- V čem se razlikujemo med seboj? (Po zunanjem videzu, spretnostih, talentih ipd.)
- Poznate koga, ki je drugačen od drugih? V čem je drugačen?
- Kaj pomeni biti drugačen od drugih?
- Ali vas moti, če je nekdo drugačen od vas? Imate raje nekoga, ki vam je enak? Zakaj?/Zakaj ne?
- Je lahko dobro, če si drugačen od drugih? Zakaj? Kdaj?/Zakaj ne?
- Ali je bolje, če si enak drugim? Zakaj?/Zakaj ne?
- Ali moraš biti enak drugim, da te sprejemajo? Zakaj?/Zakaj ne?
- Kako bi bilo, če bi bili vsi ljudje čisto enaki?

STRAH:

- Česa se bojite? Navedite primere.
- Kako se počutite, ko vas je strah? Kaj naredite?
- Kako bi lahko premagali strah?
- Po čem prepoznamo, da je nekoga strah?
- Kaj pravzaprav sploh je strah?
- Ali se vsi ljudje česa bojimo? Zakaj?/Zakaj ne?
- Ali je tudi živali strah? Zakaj?/Zakaj ne? Kako to prepoznamo?
- Kaj je nasprotje strahu?
- Kaj pomeni biti pogumen?
- Kako lahko ugotovimo, da je nekdo pogumen?
- Ali je tudi pogumne ljudi strah?
- Ali je koristno, da nas je kdaj strah?

Literatura

Brüning, Barbara (ur.) (2015). *Menschen brauchen Menchen. Praktische Philosophie, Klassen 5/6.* Militzke: Nordrhein-Westfalen.

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

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