



**FILOZOFIJA IN ŠOLA**  
**Svetovni dan filozofije 2023**



## **Zbornik: FILOZOFIJA IN ŠOLA, Svetovni dan filozofije 2023**

Uredniki izdaje: Marjan Šimenc, Tomaž Grušovnik, Alenka Hladnik  
Recenzenta: Zdravko Kobe, Mišo Dačić  
Tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Luka Mancini  
Ilustracija na naslovnici: Luka Mancini

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

Izdal in založil: Pedagoški inštitut  
Zanj: Igor Ž. Žagar  
Leto izida: 2023

Tisk: Grafika 3000  
Naklada: 300 izvodov

**©2023 Pedagoški inštitut, Ljubljana**

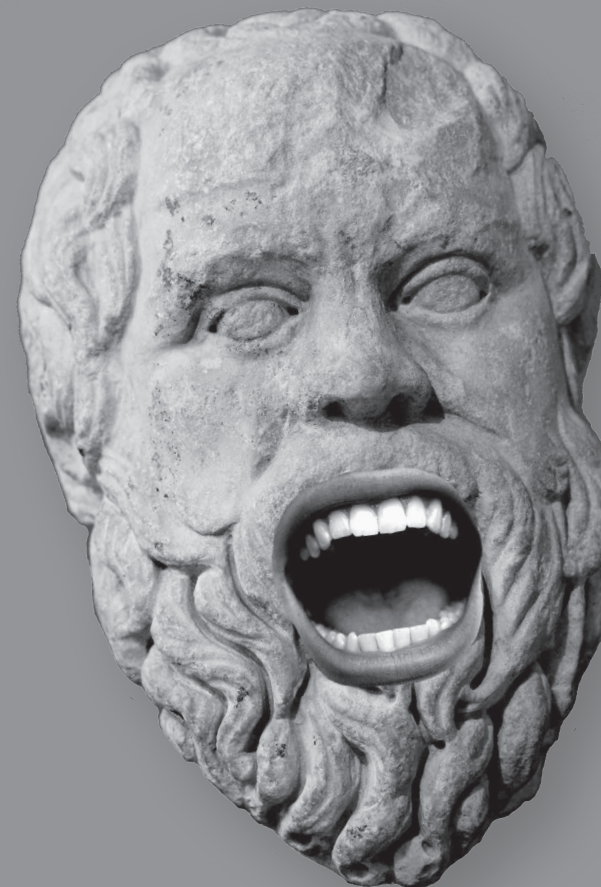
---

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana  
1:37.091.2  
FILOZOFIJA in šola : svetovni dan filozofije 2023. : [zbornik] /  
[uredniki izdaje Marjan Šimenc, Tomaž Grušovnik, Alenka Hladnik].  
- Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2023  
ISBN 978-961-270-388-2  
COBISS.SI-ID 170619395

---

Imetnik moralnih avtorskih pravic na tem delu so avtorji prispevkov, imetnik stvarnih avtorskih pravic je izdajatelj. Brez vednosti avtorja se to delo ne sme razmnoževati, distribuirati, javno priobčevati in dajati v najem. Dela ni dovoljeno predelovati.

Publikacija je nastala v okviru Dneva filozofije 2023.  
Publikacija je brezplačna.



# **FILOZOFIJA IN ŠOLA Svetovni dan filozofije 2023**

## FILOZOFIJA V ŠOLI

- 12 Pavel Zgaga:**  
FILOZOFIJA, IZOBRAŽEVANJE IN IZOBRAZBA.  
ZAKAJ JE FILOZOFIJA NUJNA, ČE HOČEMO RAZUMETI  
VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE?
- 21 Andrej Ule:**  
FILOZOFIJA IN SPLOŠNO IZOBRAŽEVANJE
- 29 Zdenko Kodelja:**  
FILOZOFIJA VZGOJE KOT POT DO RAZUMEVANJA  
VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA
- 38 Darko Štrajn:**  
KULTURNA KRITIKA CHRISTOPHERJA LASCHA
- 50 Janez Krek:**  
FILOZOFIJA IN FILOZOFSKO MIŠLJENJE  
ZA SODOBNO ŠOLO IN ŠOLSKI SISTEM

## ŠOLA V FILOZOFIJI

- 62 Tomaž Grušovnik:**  
FILOZOFIJA KOT OBVEZNI PREDMET OSNOVNEGA  
IN SPLOŠNEGA IZOBRAŽEVANJA
- 77 Dean Komel:**  
ŠOLSKE URE FILOZOFIJE
- 90 Nina Petek:**  
ZAKAJ JE FILOZOFIJA NUJNO DEL SPLOŠNE IZOBRAZBE –  
IN TAKO NUJNO TUDI DEL ŠOLE?  
KAKO TO VEM? – PO VSEM TEM.
- 99 Andrej Adam:**  
NUJNOST FILOZOFIJE V ŠOLI
- 114 Bojan Borstner:**  
POGLED NAZAJ, DA BI (MORDA) BOLJE VIDELI NAPREJ
- 128 Alenka Hladnik:**  
FILOZOFIJA V ŠOLI, ŠOLA V FILOZOFIJI –  
ŠTIRIDESETLETNA IZKUŠNJA
- 138 Vojko Strahovnik:**  
VLOGA MORALNE FILOZOFIJE IN  
TEORIJE PRI ETIČNI VZGOJI
- 153 Maja Vačun:**  
ZAKAJ JE FILOZOFIJA POMEMBNA (TUDI) V OSNOVNI ŠOLI
- 173 Sofija Baškarad:**  
ZAKAJ JE FILOZOFIJA DEL SPLOŠNE IZOBRAZBE –  
IN TAKO NUJNO TUDI DEL ŠOLE?
- 182 Matevž Rudl:**  
POUK FILOZOFIJE IN KORONSKA KRIZA
- 193 Marjan Šimenc:**  
TEMELJNA MARGINALNOST FILOZOFIJE V ŠOLI

# KAZALO

# Filozofija gre v šolo: filozofija v šoli, šola v filozofiji / Uvod v zbornik

Zakaj hodimo v šolo? Morda zato, ker to počnejo vsi? Ali pa zato, da bomo dobili službo? Toda če nekaj počnejo vsi, to še ne pomeni, da je nekaj dobrega in zaželenega. Službe pa se z razvojem tehnologije in družbenih razmer spreminjajo s takšno naglico, da je težko napovedati, kakšni poklici bodo zaželeni že čez pet let, kaj šele čez desetletja, kolikor traja izobraževanje strokovnjaka. Morda pa je smoter šolstva osebna rast? Jan Amos Komensky, oče moderne osnovne šole, je bil prepričan, da nam mora vzgoja najprej pomagati postati človek. Naj potem na *iz-obraz-bo* gledamo kot na “dobivanje obraza,” izoblikovanje posameznika?

Nekateri si šolanja želijo, pa jim to ni dostopno, spet drugi morajo v šolo, kar doživljajo kot prisilo. Aristotel je bil prepričan, da je človek po naravi radoveden. Toda za učence se velikokrat zdi, da se v šoli dolgočasijo. Zakaj je učenje pogosto muka, če pa naj bi po naravi radostno težili k spoznavanju novega? Bi se morala šola prilagajati spontanosti in igrivosti otroka, kot sta bila prepričana Locke in Rousseau, ali pa je njena vloga v discipliniranju posameznika, da tako doseže svojo avtonomijo in svobodo, kot je bil prepričan Kant?

Vsem tem vprašanjem o šolstvu se danes pridružujejo še dileme, povezane z umetno inteligenco in njeno etično uporabo v pedagoškem procesu. Lahko pisnim izdelkom učencev še zaupamo, če pa so besedilotvorna orodja na dosegu roke? Bodo zmotljivega človeškega učitelja kmalu zamenjali “vsevedni” algoritmi in aplikacije, ali pa je pogovor z učencem nekaj, čemur nikdar ne bo kos noben “bot”? Kaj se dogaja s “kritičnim mišljenjem” v času “pametnih” naprav in kaj z avtonomijo v dobi avtonomnih sesalcev?

Filozofija kot kraljica znanosti nam lahko pomaga ne le pri odgovarjanju na vse te pereče izzive, pač pa tudi odpira nova

vprašanja, ki se nam zastavljajo v navezavi na sodobno šolstvo. Predvsem zaradi tega, ker njen temeljni cilj spraševanje tako o spoznanju kot o človekovem življenju in njegovem smotru, kar je hkrati tudi naloga vzgoje in izobraževanja. Noben učitelj namreč ne more opravljati svojega dela, ne da bi si vsaj po tihem odgovoril na vprašanje o tem, kako človek spoznava svet in kakšen naj v njem postane. Ravno zaradi tega je njena refleksija vzgoje in izobraževanja nujna, še sploh danes v Sloveniji, ko poteka kurikularna prenova, piše se nov nacionalni program za področje šolstva, zmanjkuje učiteljev, vrstijo se posveti, digitalizacija obeta, da bo temeljito spremenila pogoje dela v šoli, umetna inteligenca pa se ponuja, da bi mislila in pisala namesto nas.

8

Toda filozofija ni le nema priča človekovega spoznavanja in razvoja, pač pa pri njem aktivno sodeluje: ravno zaradi tega mesta v šolstvu nima zgolj kot opazovalka od strani, pač pa tudi kot predmet, ki učencem pomaga negovati najžlahtnejše zmožnosti. Mednje prav gotovo sodi spodbujanje sodelovalnega, skrbnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, kar je eden izmed ciljev Filozofije za otroke. Poleg tega kot obvezni predmet v gimnazijah predstavlja temelj splošne razgledanosti posameznika, pomaga pa mu negovati tudi ključne sposobnosti aktivnega državljanstva.

Pričujoči zbornik je nastal kot spremljava Svetovnega dneva filozofije 16. novembra 2023. V Sloveniji ima središčna prireditelica naslov *Filozofija v šoli, šola v filozofiji*. Naslov opozarja na dva vidika odnosa med šolo in filozofijo. Filozofija kot mišljenje osnovnih načel pomaga misliti temelje šole in šolskega sistema, obenem pa je filozofija del splošne izobrazbe, ki naj bi jo učenci in dijaki pridobili v šoli. Avtorji prispevkov skušajo misliti ta dvojni položaj filozofije: kot filozofija vzgoje skuša od zunaj misliti šolstvo in njegove cilje ter tako prispeva k oblikovanju temeljev, na katerih

je zgrajen šolski sistem, kot šolski predmet pa je filozofija dejavna v šoli in učencem omogoča, da z njeno pomočjo raziskujejo svoj svet in tako poleg tradicije filozofske refleksije spoznavajo tudi samega sebe.

9

FILOZOFIJA

V ŠOLI

**Pavel Zgaga**

# Filozofija, izobraževanje in izobrazba

12

Zakaj je filozofija nujna, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje? Zakaj je filozofija nujno del splošne izobrazbe – in tako nujno tudi del šole?

V podnaslovu zastavljeni vprašanji ne terjata le odgovora, pač pa tudi komentar. V sodobnosti srečujemo – ne tako redko – podobno zastavljena vprašanja in o nekaterih so bila napisana zelo odmevna dela, na primer Marthe Nussbaum *Not for Profit* (2010) s podnaslovom *Why Democracy Needs the Humanities*. Drži, takšna vprašanja so že po svoji formi filozofska vprašanja, ampak komentar, ki je pri tem potreben, je namenjen nekemu drugemu zapažanju. Ob njih se je namreč težko izogniti pomisleku, da tudi z nekaj retorike merijo na to, kako odgovoriti na popularne in/ali populistične trditve, da demokracija *ne* potrebuje humanističnih ved, da filozofija *ni* nujna, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje, sploh pa *ni* nujno, da bi bila del splošne izobrazbe in bi sodila v šolski kurikulum. V teh vprašanjih se torej odraža nekakšna defenzivna drža. No ja, *apologija* je pristop, ki se ga je na izjemno učinkovit način poslužil že Sokrat; življenja mu sicer ni rešil, filozofija, izobraževanje in izobrazba pa si od tistih časov delijo neprecenljivo dediščino. V tem kratkem prispevku, ki izhaja bolj iz osebnih izkušenj s to problematiko kot iz načrtnega poglobljanja vanjo, te defenzivne drže niti ne želimo niti ne moremo zavreči, pomembno pa je, da se jo zavedamo.

13

S prakticiranjem filozofije v kontekstu izobraževanja in izobrazbe se ukvarjam že več kot štiri desetletja, tako da se je res lahko nabralo precej izkušenj. Njihov znaten del se navezuje na defenzivno držo, na trenutke morda celo na izkušnjo poraza. Vprašanj iz podnaslova se bom zato vsaj na začetku lotil iz memoarske perspektive. S še svežo diplomom z oddelka za filozofijo sem se kaj kmalu znašel v obdobju usmerjenega izobraževanja, ki je ukinilo gimnazije, s tem pa je postalo tudi spraševanje o nujnosti filozofije v šolskem kurikulumu vsaj na »službeni« ravni – na srečo le za eno desetletje, do začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja – neuporabno (ne pa tudi nesmiselno). Priložnosti, ki jo

diplomantom filozofije tradicionalno ponuja poučevanje na gimnazijah, so se torej za nekaj časa zaprle, sam pa sem imel to srečo, da sem naletel na nezasedeno mesto za predmet Filozofija z etiko na tedanji Pedagoški akademiji. Ne glede na siceršnja pričakovanja in načrte iz časa ob zaključevanju dodiplomskega študija sem se spričo okoliščin zelo hitro znašel v soočanju filozofije z vzgojo in izobraževanjem – in to v kar najbolj intenzivni meri. Filozofske teme je bilo treba v situaciji, v kateri sem se znašel, posredovati precej drugače kot v gimnazijskem kontekstu, pa tudi močno drugače kot v primeru, da bi bilo poklic treba opravljati na oddelku za filozofijo ali na kakem sorodnem, izrazito akademskem oddelku. Ta kontekst me po eni strani spočetka pravzaprav sploh ni privlačil, toda v obdobju usmerjenega izobraževanja, ki je samo na sebi terjalo kritično refleksijo (kar nas je tedaj veliko s precej energije tudi počelo v javnosti), je bila to vendarle velika priložnost, ki je ni šlo izpustiti iz rok. Sčasoma je soočanje filozofije in izobraževanja (v najširšem pomenu) postalo velik izziv.

Kako se lotiti te iz neba padle naloge, pa je bilo spočetka precej težavno vprašanje. Jasno mi je bilo, da tu ne bo mesta za »ponovitev« gimnazijskega učnega načrta s kakim hitrim zgodovinskim pregledom. Prav tako mi je bilo jasno, da tu ne bo možnosti, da bi v predavalnico prihajal pač s tisto snovjo, ki je meni najbolj ljuba in s katero se ekstenzivno ukvarjam v svojem kabinetu, kar je sicer tradicionalni privilegij »pravih« akademskih pozicij. Po drugi strani se je predmet imenoval »Filozofija z etiko«, kar je odstopalo od tedanjih načrtov »marksizma in samoupravljanja« v študijskih programih drugih višjih šol in fakultet. Perspektivna možnost se je pokazala v tem, da nekatere izbrane, relevantne vidike filozofske misli povežem s siceršnjo obravnavo kompleksnega polja »vzgoje in izobraževanja« na ustanovi, na kateri sem pristal. Možnosti so se najprej pokazale z na-

vezavo na področja, ki jih pokrivata pedagogika in psihologija, ob tem pa ni bilo mogoče prezreti niti tistih možnosti, ki so se odpirala na posameznih »predmetnih« področjih bodisi družboslovnih ali naravoslovnih usmeritev znotraj študija bodočih učiteljic in učiteljev. Tako so se mi počasi izoblikovali tematski bloki, ki so povezovali epistemološke in etične vidike, navezane na specifično polje vzgoje in izobraževanja, vprašanja, ki so se ob tem odpirala, pa so bila dodatno obravnavana iz perspektive socialne filozofije in filozofske antropologije. To oblikovanje ni bilo opravljeno naenkrat, pač pa je potekalo v korakih, od generacije do generacije, ki so mi pomagale, da sem se sam poučil o tem, kako pojasniti in utemeljiti, zakaj je filozofija nujna, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje. Veliko so mi pri tem pomagale občasne reakcije iz predavalnice, saj o teh vprašanjih med svojim študijem na fakulteti nisem izvedel skoraj ničesar. Ob teh reakcijah sem tudi odkril, da defenzivna drža ni vedno potrebna, čeprav sem se z njo še srečeval.

Kmalu po mojem prihodu na tedanjo Pedagoško akademijo je prišlo do naročila, da »osvežimo« študijske programe. Moja naloga je bila, da pripravim (prenovljeni) načrt predmeta, ki naj bi se po eni strani smiselno vključeval v pedagoški študij, po drugi strani pa naj bi prepričal kolegice in kolege v profesorskem zboru, da je predmet, ki ga »branim«, nujen, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje. Pred *apologijo*, ki me je torej čakala, sem imel kar nekaj treme, in glede na to, kako so vsaj nekateri v kolektivu gledali na upravičenost (in število ur) filozofije v študijskem programu, je bila ta trema upravičena. Ena od realnih možnosti je bilo, da bi bil sprejet sklep o skrajšanju oziroma odvzemu ur predavanj oziroma seminarjev, češ, to je bolj potrebno drugje, pri tistih predmetih, ki »usposablajo za poklic«. (To je na splošno strategija, ki se prakticira v reformah



študija oziroma »prenovah«: »mehko« dopovedovanje, da določena disciplinarna tematika »ni nujna« in da se jo namesto »trde« ukinitve lahko prepusti odmiranju tako, da se ji dodeli marginalni status v programu.) Na moje veliko presenečenje pa se je razprava obrnila v povsem drugo smer: nekdo je opazil poglavje o etiki v predlogu mojega načrta, to pa je privedlo do komentarja, da je »za to današnja nebrzdano generacijo študentov« (tedaj se je na sicer izrazito ženski ustanovi še dosledno uporabljalo generični moški spol) nujno potrebno, da jim nekdo dopove, »kako se je treba obnašati«. Temu je prikimala večina omizja – in moj predmet je bil v formalnem pogledu videti rešen. V prvem trenutku sem sicer hotel impulzivno odreagirati, da sploh ne razumejo, v čem je narava in smisel filozofske etike, pa me je pragmatični občutek, ki sem si ga do tedaj že pridobil, opozoril, da je bolje biti tiho. Skratka, včasih je bolje, da na vprašanje o tem, zakaj je filozofija nujna, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje, preprosto ne odgovorimo. Vsaj ne odkrito. Seveda samo včasih, v naključnih situacijah, ki pa se večinoma ne ponovijo.

Na tem bežnem memoarskem ozadju se zdaj ozrimo na ta vprašanja nekoliko širše. Filozofija – vsaj ta ali oni vidik filozofije – ima znane in dolge tradicije v izobraževanju (v tem kratkem prispevku gre le spomniti na to, vanje pa se tu ne moremo poglobljati). V bolj oddaljenih obdobjih je nemara k temu prispevalo tudi dejstvo, da se znanstvene discipline in predmetne specializacije še niso namnožile do tiste mere, ko je konkurenčni boj za »ure« v kurikulumih terjal žrtve. Filozofija je – vsaj v določenih kulturnih kontekstih – uživala status področja, ki samoumevno prispeva k splošni izobrazbi, k *Bildung* (kot samoformiranje oziroma samokultiviranje), kot bi rekli z Nemci od časov razsvetljenstva sem. (Tudi v teh kontekstih ji sicer z defenzivno držo ni bilo prizaneseno, če ne iz drugega razloga pa iz tega,

da se jo je postavljalo v vlogo takšne ali drugačne »dekle« nekoga ali nečesa). Toda danes so ta obdobja videti vedno bolj oddaljena in status v kurikulumu ni več zagotovljen na samoumeven način.

Razsvetljenske, neoklasicistične in humanistične ideale izobraževanja kot samoformiranja oziroma samokultiviranja je zasenčil *training*, razumljen kot neoliberalni diktat »usposabljanja«. Dominantne edukacijske politike postajajo tiste, ki za temeljni smoter izobraževalnega sistema postavljajo usposabljanje delovne sile, zagotavljanje zaposljivosti ipd. Izobraževanje poskušajo spremeniti v ekonomistični pojem. S tem se v temelju spreminja mesto in vloga nekaterih tradicionalnih elementov kurikulumu (vključno s filozofijo, a ne le z njo): vsiljuje se merilo »praktične uporabnosti« (ki seveda ni samo neoliberalni izum, pač pa je priljubljeno geslo t.im. zdrave pameti). To je še zlasti opazno v anglosaksonskem svetu (oz. v sistemih, ki temeljijo na šolninah), od koder vse večkrat slišimo npr. o ukinjanju oddelkov iz širšega polja humanistike, da drugih primerov ne omenjamo. Temu trendu navkljub pa je opazna tudi rezistenca: neoliberalnim posegom v izobraževanje ne nasprotujejo le akademski in izobraževalni krogi, pač pa zbuja pomisleke in dvome tudi v širšem družbenem prostoru, npr. ob vprašanju dostopnosti do izobraževanja, enakosti, vlogi (malih, manjšinskih) jezikov in kulturne pripadnosti ipd. Ob poudarjanju »zaposljivosti« in »praktične uporabnosti« na eni strani so na drugi vse bolj glasni poudarki namenjeni razvoju kritičnega mišljenja, aktivnega (globalnega) državljanstva, ciljem trajnostnega razvoja ipd. Videti je, da se vloga splošne izobrazbe danes premika v to smer in pri tem je prispevek filozofskega področja lahko še posebej pomemben. Vendar pa se mora filozofija tega trenda osvestiti in k temu aktivno pristopiti (ne nazadnje, v nekaterih kontekstih bi morala tudi izstopiti iz »slonokoščeni stolpov«).

Kako pa je s tem v pedagoškem izobraževanju, torej v tistem delu izobraževalnega sistema, katerega osrednja naloga je razumeti vzgojo in izobraževanje? Tudi na tem področju je (bila) vloga filozofije tradicionalno opazna, odkar je razsvetljenska ideja o izobraževanju za vse pripeljala do specializiranih ustanov za izobraževanje pedagoškega osebja (zlasti v obveznem izobraževanju). Pri tem je sicer treba biti pozoren na pomembno razliko med evropskimi kontinentalnimi ter anglosaksonskimi prostori. V prvih se je izoblikovala pedagogika kot posebna znanstvena disciplina, v drugih pa ne. *Pädagogik*, kot je vzniknila v nemškem kulturnem oz. miselnem prostoru, se je v veliki meri napajala iz filozofskih konceptualizacij, značilnih za ta prostor, to pa je zadosten razlog, da se je v tej ali oni meri ohranjala njuna plodna povezava. Obenem je v tem že eden od razlogov, zakaj je filozofija nujna, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje. Ta povezava je vplivala tudi na oblikovanje programov na ustanovah za učiteljsko izobraževanje; elementi filozofije so bili prisotni že na nekdanjih učiteljskih (npr. etika, logika ipd.) in se ohranjajo do danes, ko ta študij poteka na posebnih fakultetah. Vendar ne na vseh; tudi v tem pogledu so opazni trendi, na katere smo opozorili že zgoraj v povezavi z vlogo filozofije v splošnem izobraževanju.<sup>1</sup>

1 Pri nas se je sicer že pred desetletji uveljavila norma, da je t.im. pedagoško-psihološko izobraževanje obvezna sestavina v študijskih programih učiteljskega izobraževanja, filozofske in sociološke vsebine, ki so bile pred desetletjem ali dvema še normativno opredeljene kot »priporočene«, pa so že izginile iz formalnih dokumentov in jih na nekaterih ustanovah ni zaslediti (nemara tudi zato ne, ker je le malo tistih, ki bi se želeli specializirati v to smer). Tega trenda pri nas ne zasledimo niti v kritičnih refleksijah. Drugače je v anglosaksonskem prostoru; naj opozorimo le na dokaj svežo monografijo pod naslovom *The importance of philosophy in teacher education* (ur. Colgan in Maxwell, Routledge 2020).

Ne glede na različnost v primerjavi s kontinentalnimi prostori, so tudi v anglosaksonskih prostorih filozofske vsebine že od prvih ustanov za izobraževanje učiteljev prisotne v študijskih programih, npr. kot element v t.im. *educational foundations*, skupaj s psihologijo, zgodovino in sociologijo izobraževanja ipd. Tako v evropskem kontinentalnem kot v anglosaksonskem kontekstu so se filozofske vsebine (sprva) najpogosteje osredotočale na »misli velikih filozofov«, povezane z izobraževalnimi temami. Tako so se uvrstile na »kanonične sezname« npr. Lockove *Thoughts Concerning Education*, Rousseaujev *Émile ou de l'éducation*, Kantova predavanja *Über Pädagogik* ipd. Po drugi strani se na takšnih seznamih ni bilo mogoče izogniti nekaterim temeljnim konceptom kot sta npr. *paideia* in *Bildung* ali pa vprašanjem, katera znanja in vedenja sodijo v kurikulum, kakršna srečujemo že od Platonove *Države* dalje. Takšna dela, koncepti in vprašanja temeljito zaznamujejo razprave o vzgoji in izobraževanju vse do danes, vendar pa je treba ob tem poudariti, da zgolj kot »odlomki« ne morejo odigrati svoje prave, v tem primeru ne več defenzivne, pač pa ofenzivne, afirmativne vloge. Lockovih misli o izobraževanju pač ni mogoče razumeti izven konteksta njegove socialne filozofije in seveda empirizma, Rousseaujevega Émila ni mogoče brati mimo njegovega *Du contrat social* in Kantovega naslavljanja pedagogike ni mogoče razumeti brez uvida v njegov filozofski opus v celoti. Podobno velja za temeljne koncepte: izrezana iz širšega konteksta antične filozofije *paideia* v sodobnih diskusijah ne deluje, prav tako ne *Bildung*, izrezan iz konteksta nemške klasične filozofije itd. Vse te konceptualizacije pa ostajajo trdno vgrajene v temelje današnjih ved o izobraževanju: da bi v njih igrale produktivno vlogo, morajo biti posredovane iz širše, koherentne filozofske perspektive, sicer se lahko hitro znajdejo v položaju, ko lahko poslužijo le kot »modre misli«, kot »iskrice« ali celo zgolj kot »recepti«, ki krožijo v rumenih

medijih in po popularnih socialnih omrežjih današnjih dni. V tem je po mojem mnenju poglobitni razlog, zakaj filozofija ostaja *nujna*, če hočemo razumeti vzgojo in izobraževanje. Obenem je v tem tudi razlog, zakaj ji ne pripada le defenzivna drža.

**Andrej Ule**

# **Filozofija in splošno izobraževanje**

Sodobni koncept splošne izobrazbe gradi na integriranem in sintetičnem znanju različnih področij, ki omogoča posameznikom, da vsaj okvirno razumejo urejenost naravnega, družbenega in kulturnega sveta, da znajo uporabljati kompleksne informacije in od tod izpeljati potrebne sklepe. Seveda morajo obvladati osnovne intelektualne spretnosti, od formalnih, kot sta matematično in logično mišljenje, preko delno formalnih, kot je npr. obvladovanje sodobnih računalniških programov, do bolj kvalitativnih načinov mišljenja razumevanja in presojanja. To med drugim zahteva, da morajo biti posamezniki sposobni za uspešno komuniciranje v pisni ali ustni obliki ob uporabi različnih informacijskih medijev kot tudi upoštevanje logičnih, estetskih in etičnih povezav med različnimi idejami in zasnutki delovanja. Sodobna družba in kultura zahteva od izobraženih ljudi več kot le zadostno poznavanje temeljnih znanj naravoslovja in humanistike, temveč tudi sposobnost za kritično in analitično mišljenje ter sposobnost, da lahko razširjajo svoja znanja z novimi znanji in spoznanji ter jih navezujejo na že prisvojeno bazo znanja.

To je nujno potrebno, če želimo, da bo splošna izobrazba ustrezala sodobnemu hitro razvijajočemu in zelo kompleksnemu svetu, kjer enkrat doseženo znanje, informacije in spretnosti lahko tako rekoč čez noč zastarijo, od nas pa se kljub vsemu pričakuje kompetentno, informirano in odgovorno ravnanje. Da bi sodobni posameznik to lahko počel, bi moral vsaj v osnovi vedeti, kako se poraja, organizira, preverja in spreminja človeško znanje in kje so trenutne meje razumevanja in razumnih razlag. K tem osnovam sodi tudi sposobnost za etično in odgovorno presojo svojih in tujih odločitev, zlasti tistih, ki so značilne za visoko kompleksno družbo, kot je sodobna informacijska družba. Tu gre za pridobitev reflektivnih zasnov sodobne intelektualne kulture, ne glede, ali je naravoslovno, humanistično ali

družboslovno usmerjena. Pri razvijanju svojih misli o odnosu med filozofiji in splošnim izobraževanjem se naslanjam predvsem na tri svoje manj znane sestavke, na sestavek o znanosti v družbi znanja (Ule, 2004), o globalizaciji in humanistični kulturi (2009) ter o delu filozofov v sodobni družbi (Ule, 2021).

Brez osnovnega poznavanja filozofskih osnov razvoja in strukture znanosti, brez poznavanja osnov kritičnega mišljenja in racionalne argumentacije ter brez poznavanja osnovnih etičnih konceptov in teorij ni mogoče doseči prej navedenih reflektivnih zasnov. Tu ne pomaga nekaj na hitro osvojenih pravil ali receptov za argumentacijo ali za etično odločanje, temveč ozaveščen miselni in vrednotni sistem posameznika, ki sloni na razumevanju svoje kulturne in zgodovinske dediščine, kot tudi poznavanje posledic različnih družbenih vlog, družbenih odločitev in sposobnost za iskanje razumnega kognitivnega ravnotežja med različnimi vrednotnimi in normativnimi vodili.

Tak model splošne izobrazbe zato ni mogoče doseči brez osnovnega poznavanja filozofije, in to ne toliko filozofskih teorij kot filozofskih argumentov in načinov razmišljanja. Filozofija je po svojem osnovnem konceptu tako rodno mesto vseh znanosti kot tudi njihova stalna in splošna refleksija in včasih tudi metateorija, vsekakor pa je izvor argumentacijskih in sklepalnih vzorcev, ki so se nato udomačili v različnih znanostih ali strokah. Res pa je, da zgolj dve uri pouka filozofije v enem letu, kot je to primer v dosedanjem učnem programu v gimnazijah, nista dovolj za to, da bi se vsaj osnovni filozofski koncepti in vzorci argumentacije »prijeli« pri dijakih oz. bodočih študentih. Potreben bi bil vsaj še pouk logike in argumentacije oz. »kritičnega razmišljanja«, kot temu pravijo ponekod na Zahodu. In to ne le v gimnaziji, temveč že v višjih letnikih osnovne šole.

Menim, da lahko le dobro zastavljen pouk temeljnih filozofskih vsebin in privzgoje kritičnega mišljenja in samorefleksije pomembno pripomore k preseganju enostranskih predstav o različnih znanostih oz. območjih vednosti, predvsem pa omogoči mladim, ki šele stopajo v intelektualni svet, da bodo enako spoštovali različne znanosti in umetnosti. To je pomembno za ves njihov nadaljnji intelektualni in duhovni razvoj.

Zdi se, kot da je le od usmeritev in odločitev posameznika odvisno, kakšno znanje in kakšne sposobnosti naj razvije, da bo bolj 'konkurenčen' v čedalje bolj kompetitivnem družbenem okolju. Vendar to ne gre, kajti brez ustrezne etične in spoznavno-logiške izobrazbe posameznik preprosto ni sposoben za količkaj kompetentno odločitev o svojem nadaljnjem izobraževanju in delu. Paradoks je, da več ko govorimo o tem, kaj se je pomembno naučiti, kaj naj študiramo, raziskujemo, za kaj naj se usposobimo, manj je dejanske vednosti in dejanskih sposobnosti za uporabo nove vednosti. Za Slovence nastopa tu še ena posebnost, namreč, da smo sila iznajdljivi in podjetni zunaj Slovenije, ko smo na tujem, medtem ko smo tu doma sila okorni in počasni. Očitno ostaja določena blokada na družbeni in kulturni ravni, ki jo moramo prebiti, če želimo obstati in napredovati v sodobnem svetu.

Mislim, da nam manjka ustrezna *kultura znanja*, tj. socialna klima, ki visoko ceni znanje in inteligentno uporabo znanja in na vsak način podpira kvalitetno izobraževanje, kreativno delo, raziskovalne dosežke in zlasti uporabo doseženega znanja v praksi. Znanje ne velja za javno dobro, razen na ravni splošnih deklaracij, ki se občasno pojavijo v javnosti. Kultura znanja, o kateri govorim, vključuje tako avtonomijo znanosti kot medsebojno povezovanje znanosti in gospodarstva, vendar kot sestavino širšega

in globljega razumevanja in vrednotenja znanja. Vendar tudi za to, da bi razvili in si prisvojili ustrezno kulturo znanja, potrebujemo vsaj minimalno poznavanje vzorcev racionalne argumentacije in vrednotne senzibilnosti. Tega pa si ne moremo pridobiti, če v šolah, ki smo jih obiskovali, ne bi učitelji učence, dijake in študente poučevali in vzgajali tako, da bodo znali ceniti dejansko znanje (ne le na hitro priučene intelektualne in digitalne spretnosti) ter uporabljali svoje znanje za globlje razumevanje sveta okrog sebe in za avtonomne in odgovorne etične presoje. Tu je seveda zopet nepogrešljivo mesto filozofije v izobraževanju, vendar ne le kot formalne sestavine šolskih kurikulumov, temveč kot osnovni pristop učiteljev k poučevanju na sploh. Tako namreč učitelji ne bi bili zgolj »prenašalci« določenih znanj in informacij od starejših na mlajše generacije, temveč tudi kot vzorniki v častnem in odgovornem opravljanju svojega nadvse pomembnega in težavnega poklica. Recimo, da so to »filozofsko« vzgojeni učitelji. Po mojem mnenju le takšni učitelji lahko pri svojih učencih spodbujajo in podpirajo iskreno radovednost, poštenost v razmišljanju in početju, samospoštovanje in medsebojno spoštovanje ter avtonomno in premišljeno nastopanje v javnosti.

Pri tem se mi zdi pomembno, da se v splošnem izobraževanju *ohranja ravnovesje med naravoslovnimi, družboslovnimi in humanističnimi znanostmi*, kajti vsaka enostranskost bi se nam kmalu zelo usodno poznala v družbenem razvoju. Vem, da je to ravnotežje težko doseči, kajti konkurenčni pritiski drugih držav silijo manjše države k temu, da skušajo pospešeno dohitevati razvitejše države, in to na tistih področjih znanja, ki so ekonomsko najbolj dobičkonosna oz. obetavna, to pa so običajno le nekatera specializirana in zaposlitveno »visoko kurantna« dela.

Mislím, da je ena od prvenstvenih nalog nas filozofov v družbi, kjer živimo in razmišljamo, ta, da vsak na svojem območju in načinu filozofiranja prispevamo k rehabilitaciji in utrditvi visoke kulture znanja, ki nujno vsebuje tudi visoko razvit etos znanja. Le tako bom filozofi predstavljali tudi resnično dobre in posnemanja vredne učitelje, ne zgolj prenašalce in popularizatorje trenutno kurantnih filozofskih in ideoloških trendov. Menim, da nas filozofe v Sloveniji zaradi tega čakajo predvsem tri naloge.

Prva naloga je v tem, da filozofi *prispevamo k ponovnemu osmišljanju in oživljanju dejanske družbenosti, tako kot načina bivanja kot tudi prostorov-časov za druženje ob negovanju temeljnih sestavin človečnosti*: so-bivanje, solidarnost, sodelovanje, soodgovornost za dobro posameznikov in skupnosti. Sam pri sebi vidim to nalogo kot reafirmacijo in reanimacijo specifično duhovnih kvalitét in duhovne naravnosti v pojmovanju, čutenju in ravnanju ljudi v raznih družbenih okoliščinah, vendar brez zavezanosti metafizično-spekulativnim konceptom duha.

Drugo ključno nalogo nas filozofov vidim v prizadevanju za *družbeno in kulturno osmišljeno spoznanje*. Za sodobno družbo je značilno, da tovrstnega spoznanja skorajda ne pozna več in tudi ne ceni kaj dosti. Mislím, da lahko filozofi s svojo zmožnostjo razlikovanja med bistvenim in akcidentalnim, med dejanskim in virtualnim, med znanjem in verjetjem, argumentom in prepričevanjem ipd. pomembno pripomoremo k oživljanju interesa za družbeno in kulturno osmišljenim spoznanjem in motivirajo izobraženo javnost k temu, da se nakloni večja družbena podpora tistim okoljem, kjer se goji osmišljeno spoznavanje (in podobno, dejansko umetniški duh).

Tretjo ključno nalogo filozofov vidim v tem, da s svojo sposobnostjo za bolj poglobljeno refleksijo problemov *pomagamo eksplicirati in ozaveščati splošne norme in pravila praktične in teoretske racionalnosti*, ki se ne zaustavlja na mejah klasične individualne ali ekonomske racionalnosti, niti ne beži od nje stran v domnevno svobodna, neomejena območja transracionalne ali absolutne gotovosti ali v domnevno svobodno menjavo različnih teoretskih kontekstov. To se mi zdi precej zahtevna in odgovorna naloga in nisem prepričan, da se je slovenski filozofi dobro zavedamo. Menim, da je tu ključno ohranjanje svobode in človeškega dostojanstva vseh udeležencev v razgovoru in »ne-nevtralnó« zagovarjanje temeljnih vrednot demokratične družbe, kajti le-te nam lahko pomagajo vzpostavljati človeško življenje, ki je vredno življenja.

Mislím, da za zaresnega filozofa še vedno velja Platonov nasvet filozofom, ki ga je dal v ob koncu devete knjige Države, namreč da je sicer vseeno, ali idealna država obstaja ali ne, filozof se bo ukvarjal samo z zadevami *te države* in nobene druge (Država, 592b). Ali drugače rečeno, filozof naj se ponaša tako, kot da je odgovoren za »svojo« idealno državo in naj ne pristaja na to, da je podanik kake »koruptne« realne države.

## Literatura

PLATON (2004). *Država*. V: Platon, Zbrana dela, 1. Mohorjeva družba: Celje, 984–1253.

ULE, A. (2004). Znanost v družbi znanja. *Demokratizacija, profesionalizacija in odpiranje v svet. Teorija in praksa*, 41, 1–2, 256–271.

ULE, A. (2009). Globalizacija in humanistična kultura. *Zbornik prispevkov, Rusko-slovenski dnevi na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. FF: Ljubljana, 186–189.

ULE, A. (2021). Delo filozofov v sodobni družbi. *Anthropos*, 53, 3–4, 181–186.

**Zdenko Kodelja**

# **Filozofija vzgoje kot pot do razumevanja vzgoje in izobraževanja**

Filozofija vzgoje je ena od poti do razumevanja bistva vzgoje in izobraževanja. V tem kratkem besedilu bom poskušal zgolj v osnovnih potezah nakazati, kaj je, ali kaj naj bi bila, filozofija vzgoje.

Na vprašanje, kaj je filozofija vzgoje, seveda ni enega samega odgovora. Toda kljub temu da so odgovori odvisni tako od časa in prostora, v katerem so nastali, kakor tudi od filozofske usmeritve tistih, ki so skušali na to temeljno vprašanje odgovoriti, se vendarle zdi, da je vsaj v anglosaških deželah v glavnem razumljena kot posebna veja filozofije. Pri tem pa je včasih obravnavana kot »filozofija nekega določenega področja«, tj. na podoben način kot so obravnavane filozofija prava, filozofija znanosti, filozofija religije itd., včasih pa enostavno kot filozofija nasploh, kadar se bolj specifično ukvarja z vprašanji vzgoje in izobraževanja. Zato je pogosto videti, da filozofija vzgoje ni nič drugega kot aplikacija etike, politične filozofije, epistemologije itd. na vzgojno-izobraževalne teme in probleme. Tudi v državah kontinentalne Evrope je filozofija vzgoje danes običajno opredeljena kot posebna filozofska disciplina, a se izraz "filozofija vzgoje" včasih uporablja tudi kot sinonim za teorijo vzgoje ali pedagogiko. Toda takšno izenačevanje je problematično vsaj takrat, ko je teorija vzgoje razumljena kot nekaj, kar vključuje filozofijo vzgoje zgolj kot eno izmed teorij o vzgoji, pedagogika pa kot avtonomna znanost ali celo kot znanost v pozitivističnem smislu. Takšno izenačevanje med pedagogiko in filozofijo vzgoje je bilo morda vsaj do določene mere upravičeno takrat, ko je bila tradicionalna pedagogika tako tesno povezana s filozofijo, da je bila opredeljena kot »uporabna filozofija«, filozofija vzgoje pa kot goli odsev filozofije (Visalbergi 1978, 51-52). Danes, ko se pedagogika uvršča med znanosti, pa je takšno izenačevanje videti neupravičeno, čeprav je včasih težko jasno razmejiti filozofijo in znanost.

30

Ena od posledic osamosvajanja pedagogike kot znanosti od filozofije je bila tudi danes že nekoliko pozabljeno razlikovanje med filozofijo vzgoje in filozofsko pedagogiko. Čeprav je filozofija vzgoje obsegala predvsem tista vprašanja vzgoje, ki mejijo na filozofijo (vprašanje človeka kot subjekta vzgoje, vprašanje cilja in namena vzgoje, problem vrednot, odnos med vzgojo in kulturo itd.), ni bila razumljena kot veda, ki predpostavlja odvisnost od filozofije. Temu nasprotno pa je bilo pojmovanje filozofske pedagogike, saj je le-ta pomenila pedagogiko, ki je zasnovana na filozofiji. »Filozofska pedagogika« je ime za različne pedagoške smeri, ki izhajajo iz te ali one filozofije (denimo Kantove), obenem pa je tudi ime za posebno smer v pedagogiki 19. in začetka 20. stol. v Nemčiji, katere predstavniki (Dilthey, Natorp, Spranger itd.) so nasproti biologizmu in psihologizmu v pedagogiki ponovno postavili vprašanje filozofske osnove pedagogike (Franković 1963, 253). Kljub priznavanju tesne povezanosti s filozofijo, pa se iz teh opredelitev lepo vidi, da je filozofija vzgoje v tem kontekstu opredeljena kot pedagoška in ne kot filozofska disciplina, filozofska pedagogika pa kot smer pedagogike. Podobno kot je v teh primerih filozofija vzgoje opredeljena kot ena od pedagoških disciplin ali smeri, je danes, ko je pedagogika le ena od edukacijskih ved, filozofija vzgoje včasih opredeljena tudi kot ena izmed edukacijskih ved (Mialaret 1984, 82-84; Morin in Brunet 1992).

V obeh primerih torej filozofija vzgoje ni to, kar naj bi bila: filozofska disciplina. Na njen nejasen status kaže tudi dejstvo, da se filozofija vzgoje, v nasprotju z drugimi filozofskimi disciplinami, zelo redko (v večini držav pa sploh ne) poučuje na oddelkih za filozofijo. Poučuje se predvsem na oddelkih in fakultetah, ki izobražujejo učitelje ali druge strokovnjake za vzgojo in izobraževanje. Vprašanje, ali je filozofija vzgoje res filozofska disciplina, spodbuja še empirična ugotovitve, da se s filozofijo vzgoje ukvarja veliko

31



več diplomantov drugih študijskih smeri kot šolanih filozofov, da se pod imenom »filozofija vzgoje« najde marsikaj, kar nima nobene zveze s filozofijo itd. Ne glede na to pa je očitno, da je za uspešno ukvarjanje s filozofijo vzgoje potrebno dovolj dobro poznavanje filozofije, pa naj je to pridobljeno po formalni ali neformalni poti. Brez tega bi bila filozofija vzgoje le napačno ime za nekaj, kar se sicer imenuje filozofija vzgoje, a v bistvu sploh ni filozofija, temveč nekaj drugega.

Vendar tudi filozofska izobrazba ni dovolj. Potrebno je še dobro poznavanje vzgojne problematike, ki je predmet proučevanja filozofije vzgoje. Pri tem pa ne smemo spregledati, da filozofija vzgoje ni toliko nek korpus vednosti, temveč predvsem spraševanje, spraševanje v tem smislu, da postavlja vedno znova pod vprašaj vse, kar vemo ali verjamemo, da vemo, o vzgoji in izobraževanju (Reboul 1989, 3). Gledano s tega vidika, filozofija vzgoje ni isto kot nekakšna zgodovina filozofskih idej o vzgoji in izobraževanju, ni zgolj nekakšna zbirka tega, kaj je ta ali oni veliki filozof rekel o vzgoji in izobraževanju. Seveda je nujno potrebno vedeti, kaj so Sokrat, Platon, Aristotel, Rousseau, Locke, Kant itd. napisali na to temo, toda to ni dovolj. Poleg tega marsikateri tekst tega ali onega velikega filozofa na to temo ni ravno njegovo najbolj pomembno delo. Kant ni pomemben filozof za filozofijo vzgoje zato, ker so posthumno izdali njegova predavanja o vzgoji oz. pedagogiki. Lahko bi celo rekli, da je kar nekaj drugih njegovih del za filozofijo vzgoje pomembnejših od tega spisa. Iz tega sledi, da je sicer treba vstopiti v šolo velikih filozofov, pri čemer pa se je treba zavedati, da je ta šola hkrati prostor, iz katerega je treba izstopiti, da je institucija, katere resnični cilj ni zgolj naučiti se te ali one resnice, temveč naučiti se misliti, naučiti se misliti na filozofiji značilen način.

To pa med drugim pomeni, da je treba slediti določenim specifičnim metodam, ki se razlikujejo od metod, ki jih uporabljajo druge vede oziroma znanosti, ki prav tako proučujejo problematiko vzgoje in izobraževanja, saj se filozofija vzgoje ne opira ne na statistiko ne na eksperimente, ne na ankete ali kako drugo metodo empiričnega raziskovanja. To so na primer zgodovinska, reflektivna in dialektična metoda, predvsem pa logična analiza pojmov in konceptov bistvenih za vzgojo in izobraževanje (kakšni so smotri vzgoje, kaj je vredno, da se poučuje in zakaj, itd.), argumentov, teorij in jezika, ki jih producirajo in uporabljajo druge edukacijske vede, sinteza njihovih spoznanj.

Iz tega sledi, da predmet proučevanja filozofije vzgoje ni zgolj vzgoja, ampak tudi različne teorije vzgoje. Ta dvojna narava predmeta proučevanja filozofije vzgoje se lepo vidi v angleškem izrazu »philosophy of education«, kjer ima izraz »education« dva pomena: vzgojo in teorijo vzgoje. Po eni strani se torej filozofija vzgoje ukvarja z naravo, cilji in sredstvi vzgoje, po drugi strani pa s teorijo vzgoje kot praktično teorijo, ki usmerja vzgojno prakso (Curren 1998). Seveda je to le najbolj splošen okvir, znotraj katerega se kot predmet proučevanja pojavljajo številne teme, kot so na primer epistemološka, moralna, socialna in politična vprašanja, ki so povezana z vzgojo in izobraževanjem. Na tem mestu ni mogoče niti v grobem prikazati vso pestrost proučevane tematike, velja pa opozoriti vsaj na to, da je izraz »vzgoja« v sintagmi »filozofija vzgoje« rabljen v širšem pomenu, ki vključuje tudi izobraževanje. Zato je filozofija vzgoje tu razumljena v kontekstu kontinentalne evropske tradicije kot sinonim za izraze: »philosophy of education«, »philosophie de l'éducation«, »filosofia dell'educazione«, »filozofija vospitanja«, »Philosophie der Erziehung« itd.

Že iz tega kratkega opisa je razvidno, da so nekateri problemi utemeljevanja filozofije vzgoje podobni ali enaki kot pri aplikativni politični filozofiji, ki jih omenja Alain Renaut (2003, 155-178). Predvsem gre za problem določitve meje: na eni strani za določitev meje med politično filozofijo in politično teorijo oziroma političnimi ter tudi sociološkimi vedami, in analogno, na drugi strani, za določitev meje med filozofijo vzgoje in pedagogiko oziroma edukacijskimi vedami. V obeh primerih gre za vprašanje, kako daleč lahko gre v aplikaciji ena ali druga filozofska disciplina, da še vedno ostane filozofija. Ta meja namreč ni vedno jasna in natančno določena. Prestopiti jo je mogoče tudi nevede in nehote.<sup>1</sup>

34

To prehajanje je morda mogoče ilustrirati na dva načina. Prvič, s hojo po nekakšnem Moebiusovem traku, katerega eno stran predstavlja politična filozofija ali filozofija vzgoje, drugo stran pa, denimo politične ali edukacijske vede. Hoditi začneš na strani filozofije in nato stalno hodiš vzdolž traku po isti strani traku, pa se po določenem času znajdeš na nasprotni strani, čeprav si še vedno na isti strani traku. Drugi način ilustriranja tega prehoda iz filozofije v eno od omenjenih znanstvenih ved, ki se zgodi na poti aplikacije politične filozofije ali filozofije vzgoje, pa je lahko znani paradoks plešca. Vsak korak naprej v smeri vse večje aplikacije filozofije na neko področje, ki je obenem predmet preučevanja drugih ved, je lahko korak stran od filozofije in ga zato lahko štejem kot en las manj na filozofovi glavi, potem pa v nekem trenutku opazimo plešo, čeprav ne moremo za nazaj za noben izpuljeni las reči, da je prav on tisti, ki je povzročil plešavost.

---

1 Ta prehod je mogoč tudi v nasprotni smeri: iz politične teorije v politično filozofijo, ali iz teorije vzgoje v filozofijo vzgoje.

Kljub tem skupnim težavam, ki jih imata aplikativna politična filozofija in filozofija vzgoje v odnosu do omenjenih znanstvenih ved, pa je samo razmerje med njima vseeno mogoče dovolj natančno opredeliti. V našem primeru jima je skupno to, da je pri obeh predmet preučevanja lahko isti, denimo problematika vzgoje in izobraževanja. Toda za aplikativno politično filozofijo je to le eno od mnogih področij aplikacije politične filozofije, za filozofijo vzgoje pa je osnovno, če že ne edino področje preučevanja. Če filozofijo vzgoje razumemo kot aplikacijo temeljnih filozofskih disciplin na področje vzgoje in izobraževanja, potem v primeru, ko gre, denimo, za preučevanje pravičnosti v izobraževanju, ni bistvene razlike med aplikativno politično filozofijo in filozofijo vzgoje. To pa ne pomeni, da je filozofijo vzgoje mogoče zreducirati na aplikativno politično filozofijo. Filozofija vzgoje namreč vključuje – če ostajamo znotraj te razlage – tudi aplikacijo drugih filozofskih disciplin, denimo epistemologije. Takrat, ko je pravičnost v izobraževanju obravnavana v okviru filozofije vzgoje tako, da gre za aplikacijo politične in moralne filozofije, pa je pravzaprav vseeno, ali rečemo, da gre za preučevanje pravičnosti v okviru filozofije vzgoje ali politične in moralne filozofije.

35

V prid temu sklepu govori tudi spoznanje, da tako v filozofiji vzgoje kakor tudi v aplikativni politični in moralni filozofiji najdemo iste teorije pravičnosti. Seveda ne vedno vseh, vendar na to, katere teorije pravičnosti najdemo v eni ali drugi vrsti filozofij, ni toliko odvisno od razlik med njima, temveč bolj od razlik znotraj njih in od osebnih preferenc filozofov, ki se ukvarjajo s problemi pravičnosti v okviru bodisi aplikativne politične filozofije bodisi filozofije vzgoje.

Že iz tega primera se vidi, da lahko pridemo do bolj ali manj podobnih razumevanj nekaterih vidikov vzgoje in izobraževanja ter z njimi povezanih teoretskih in praktičnih proble-

mov po poteh, ki jih nudijo različne filozofske discipline. In nasprotno, različne filozofske smeri omogočajo različno videnje istih problemov. V obeh primerih pa pridemo do spoznanj, do katerih brez poznavanja filozofije ne bi mogli priti. Kajti filozofija se že po svoji naravi ukvarja z vprašanji, ki so nujna za razumevanje vzgoje in izobraževanja. Takšna vprašanja so, denimo, vprašanja o tem, kaj je znanje (in po čem se razlikuje od verovanj ali informacij), kaj je vrlina (in ali jo je mogoče poučevati), kaj je resnica (in kako jo je, če jo je, mogoče spoznati ter razlikovati od laži ali post-resnice), kako razumeti človekovo svobodo in moralno avtonomijo, človekove pravice in dolžnosti (do drugih in do sebe) ter nenazadnje tudi samo vzgojo. In prav na primeru razumevanja antične grške ideje vzgoje, imenovane »*paideia*«, ki je pogoj za razumevanje poznejših pojmovanj humanistične vzgoje ali izobrazbe, ki doseže svoj vrh v nemškem neohumanizmu kot *Bildung*, se nedvomno izkaže, da bistva *paideie* ni mogoče razumeti brez poznavanja vsaj nekaterih Platonovih in Aristotelovih del (Platonov *Menon*, *Faidon* in sedma knjiga *Države* ter Aristotelova *Politika*), v katerih se ukvarjata tudi z vprašanjem, kaj je *paideia*. Enako velja za razumevanje procesa človekovega oblikovanja in samooblikovanja, pojmovanega kot *Bildung*, Tudi v tem primeru je poznavanje nekaterih filozofskih razprav, denimo Heglove *Fenomenologije duha* in njegovih pedagoških spisov, nujno za razumevanje takratnih in poznejših pojmovanj vzgoje in izobraževanja.

## Literatura

- CURREN, R. (1998). *Philosophy of Education*. V: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Routledge: London.
- FRANKOVIĆ, D. (ur.) (1936). *Enciklopedijski riječnik pedagogije*. MH: Zagreb.
- MIALARET, G. (1984). *Les sciences de l'éducation*. PUF : Pariz.
- MORIN, L., Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation, 1. Les Sciences l'éducation*. Presses de l'Université Laval: Québec.
- REBOUL, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF: Pariz.
- RENAUT, A. (2003). Qu'est-ce qu'une philosophie politique juste? Essai de philosophie politique appliquée. *Politique et Sociétés*, 22, 3.
- VISALBERHI, I. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori: Milano.

**Darko Štrajn**

# **Kulturna kritika Christopherja Lascha**

**38**

Filozofija se vedno znova vrača v območje vzgoje in izobraževanja, zdaj izrivana iz območja, zdaj povrnjena vanj skozi resonance družbenih in ekonomskih procesov. Pri tem ne gre samo za vprašanja o tem, ali in koliko poučevati filozofijo na različnih stopnjah izobraževanja in s tem pogosto za nivelizacijo pomena filozofije kot nevtralne vsebine »splošne izobrazbe«. Vse od začetkov dobe razsvetljenstva sta vzgoja in izobraževanje interdisciplinarno področje, v katerem se porajajo koncepti na podlagi različnih filozofskih usmeritev. Filozofija tako tudi neizrecno vstopa v prakse družbenih spopadov, povezanih s šolstvom, in izrecno kot zakladnica idej, ko gre za šolske reforme.

Reforma visokega šolstva v ZDA in v Evropi je bila v šestdesetih in sedemdesetih letih bojno polje, v katerem sta se postavili druga proti drugi – po Habermasovi (1969) interpretaciji – tehnokratska in humanistična paradigma reforme visokega izobraževanja. Koliko so reformne bitke na ravni visokega šolstva v času, ki so ga v takratnem družboslovju že začeli imenovati postindustrijsko, učinkovale na razmišljanja in spore glede nižjih ravni šolanja ali glede na pojmovanje vzgoje in izobraževanja na sploh, ni mogoče odgovoriti. Mogoče je zanesljivo reči, da so bile nasledki pretresov pred petdesetimi leti tudi preobrazbe družboslovja in humanistike, ki so bile povezane s socialnimi gibanji, kot so feminizem, okoljske pobude, kulturna in politična gibanja v tretjem svetu ter prakse alternativnih življenjskih slogov; oblikovale pa so se tudi nove oblike »tradicionalnih« razrednih konfliktov. Glede tega se je izkazalo, da so, vsem skupnim temam in razlogom protestov v različnih družbenih ambientih takratnega sveta navkljub, pomembno vlogo odigrale tudi kulturne specifične, raznolike znanstvene, filozofske in tudi religiozne tradicije. V gibanjih šestdesetih in sedemdesetih let – pri

**39**

čemer mislim na družbena gibanja v širšem pomenu, kot so bila takrat najbolj izpostavljena študentska gibanja – pa se je v okviru strukturnih približevanj industrijskih modelov odvilo zblíževanje konceptov in tudi vsakdanjih pojmovanj o šolstvu ali na sploh o vzgoji in izobraževanju. V šestdesetih in sedemdesetih letih so vse dileme, nekoč bolj ali manj skrb filozofov vzgoje in izobraževanja ter pedagogov, vse bolj postajale problematika visoko na listi političnih prioritet ter predmeti obravnave vse bolj vsenavzočnih medijev in, ne nazadnje, skupnosti staršev v preoblikujočih se družinah. Transformacija družine je po ugotovitvah nepreštvenih študij večstransko vplivala na razumevanje šolstva v javnosti in na strukturo odnosov med šolo kot institucijo in »uporabniki« njenih uslug. Ne glede na to, da je forma pogodbe med raznospolnimi partnerji, ki jo imenujemo zakonska zveza, preživela turbulentne čase seksualne revolucije, pa je več kot dovolj sociološke in psihosocialne evidence o tem, da se je dinamika odnosov v družini bistveno spremenila. Predvsem pa ta forma sožitja, ki jo konservativci radi razglašajo za »osnovno celico« in temelj družbene skupnosti, niti navidezno ni več stabilna. Opazno je, da posamezniki (in njihovi otroci) v nekoč nezamisljivem obsegu živijo v dveh ali več družinah zaporedoma ali hkrati. Glede na ves ta kontekst so še vedno zanimive kritične refleksije časa in njegovih domnevnih emancipacijskih učinkov. Za razumevanje intenzivnih dogajanj, ki so se zlagoma polegla sredi sedemdesetih let, so predvsem zanimive Lascheve kritike pomanjkljivih revolucionarnih konceptov na eni strani in že vidnih nasprotnih reakcij institucionalnih agensov, ki so se kazale že pred manifestnim prodorom neoliberalizma, na drugi strani. Težišče kritike Christopherja Lascha (2012)<sup>1</sup> so bodisi konceptualni bodisi realni rezultati »kulturnega radikalizma« gibanj iz šestdesetih let. Kot sem ugotavljal že kmalu po izidu knjige *Kultura narcisizma*<sup>2</sup>, je bila knjiga

tudi avtorjev obračun z njegovimi lastnimi opredelitvami družbenih premikov, katerim je sam pripisoval določeno zgodovinsko tradicijo, ter jo je v dveh delih, ki so izšla še v šestdesetih letih, tudi korektno historično obdelal (Štrajn 1980). Ključnega pomena pa je, da je Lasch v zadevni knjigi posvetil celo poglavje izobraževanju, njegovi (pred)zgodovini in zgostitvam nasprotujočih si tendenc v kontekstu dogajanj v šestdesetih letih.

Lasch je poglavje o izobraževanju pomenljivo naslovil »Izobraževanje in nova nepismenost«. Poleg povzemanja njegovih prejšnjih preučevanj zgodovine intelektualnih in radikalnih gibanj<sup>3</sup> in ocen o porajanju novih izobraževalnih iniciativ v prepletu s protestnimi gibanji, je najbolj aktualna tema tega poglavja izobraževalni antagonizem, ki ga opredeljuje vrsta razlikovanj. Ključna razlika, ki se kaže kot obnavljajoča se instanca nasprotij v konceptih, zadeva izobraževanje kot intelektualni proces na eni strani in kot usposabljanje za poklice ter za »življenje« na drugi strani. Ta razlika se izreka še v vrsti drugih opozicij, kot npr. elitizem proti množičnosti, konservativizem proti progresivizmu, abstraktno znanje proti izobraževanju za vsakdanje življenje ipd. V svoji obravnavi Lasch pokaže,



1 Knjiga *Kultura narcisizma*, ki je v izvirniku prvič izšla l. 1979, je bila prevedena v slovenščino l. 2012.

2 Že leta 1980 (glej prejšnjo opombo) sem zapisal, da je glede na diferenciranje psihoanalize in njenega konteksta možno in korektno govoriti o »narcisizmu«, kadar gre za »narcizem« zunaj strožje vzetege psihoanalitskega konteksta.

3 Tu mislim na Laschevo zgodovinsko študijo »Novi radikalizem v Ameriki« o nosilcih novih ter progresivističnih idej od konca 19. stoletja do šestdesetih let, od Jane Addams do Normana Mailerja (Lasch 1965). Pedagoški aktivizem je bil značilen v vrsti primerov ameriških progresivnih mislecev in aktivistov.

da pri tem ne gre za povsem »čiste« in razvidne opozicije: elitizma ni mogoče vedno enačiti s konservativizmom, progresivnosti ne vedno z zagovarjanjem demokratizacije znanja in množičnosti izobraževanja ipd. V sintetičnem pogledu, ki ga avtor izpostavi na začetku poglavja (Lasch 2012, 152–155), je videti, da demokratizacija izobraževanja ni prinesla pričakovanih rezultatov, ki bi utemeljevali vero v moč samega izobraževanja. »Razumevanje sodobne družbe pri množicah ni poglobila, kakovosti množične kulture ni zvišala, niti ni zmanjšala vrzeli med bogastvom in revščino, ki zija prav tako široko kot vedno« (ibid., 152). V Laschevi analizi se pojasni, da sta se konservativizem in radikalizem na več točkah srečala, ne da bi se tega jasno zavedala, v kompleksnih prisvojitvah razlikujočih se izobraževalnih konceptov ter političnih zahtev pa je na koncu sledila »kultura« na splošno znižane ravni pismenosti. Če so konservativci zastopali stališča, po katerih širokim množicam elitna kultura in izobrazba ne moreta biti dostopni, so se radikalni kritiki elitizma z njimi nehote strinjali, ko so zagovarjali poskuse ustvarjanja »dostopnosti« s prilagajanjem izobraževalnih vsebin za zatirane sloje. Četudi nekateri problemi ameriškega izobraževanja iz časa konca sedemdesetih let danes niso več aktualni na enak način, pa je problematika množičnega izobraževanja še vedno odprta novim dvomom. Za svoj čas je Lasch ugotovil, da se je: »Množično izobraževanje, ki se je začelo kot obetaven poskus demokratizacije visoke kulture privilegiranih razredov, končalo s poneumljanjem privilegirancev samih.« (Ibid., 155) Ker gre samo za poglavje v knjigi kulturnega zgodovinarja o obsežnejših vprašanjih »kulture narcisizma« kot okvira reprodukcije sistema družbenih razlik, od te Lascheve kritike ne moremo zahtevati vseh odgovorov na vprašanja o izobraževalnih sistemih in njihovih problemih. Vendar pa je iz konteksta cele obravnave izšlo njegove prepoznavanje ambivalentnih

učinkov. Kakor ni dvoma, da se je Lasch sam intelektualno štel za soudeleženca študentskih gibanj, mu to ni zastrlo pogleda na številne simptome »militantnega anti-intelektualizma« (ibid., 178) znotraj teh gibanj. Ta se je kazal npr. v zahtevah po »relevantnih« predmetih. Tu je Lasch indiciral »sovražnost do izobraževanja samega« (ibid.), ni pa razvil vprašanja, zakaj pravzaprav izobraževalni sistem proizvaja odpor do pridobivanja znanj, kakršno zastopajo filozofija in ostala humanistika, ki presegajo neposredno izkustvo. Sicer lahko razberemo vrsto namigov, ki so v kasnejši kritični pedagogiki pridobili na pomembnosti. Reduciranje humanističnega dela kurikuluma na račun poudarjanja naravoslovnih znanosti se je že kazalo kot kompleksna »strateška« reakcija na progresivne zahteve šestdesetih – seveda tistih, ki se niso odrekle razsvetljenski »utopiji« o intelektualizaciji množic –, prav tako pa so že bile vidne posledice poglobljenja znanosti, fragmentacije znanja in še posledice novonastalih disfunkcionalnosti družine, katere naloge naj bi prevzela šola. Resno je treba vzeti tudi Lascheva opažanja o nalaganju pretiranih zahtev od izobraževanja, ki ni in ne more biti rešitev za vse družbene probleme.

Kako je področje izobraževanja polje, v katerem se soočajo različne, nasprotujoče si politike, ideologije in, ne nazadnje, filozofije, se je izkazalo v obdobju, ki ga zdaj imenujemo neoliberalizem. Da je v tem obdobju izobraževanje slej ko prej tudi instrument dominacije, je ugotovitev, ki nima pravega pomena, če ne upoštevamo, da je tovrstna »uporaba« izobraževanja konkretno v bolj ali manj prepoznavno ideoloških formah različnih doktrin in »novih konceptov« taka *postajala* v procesu, ki bi ga lahko videli kot odgovor na revolucijo; torej kot reakcijo proti pretresom v šestdesetih letih ali kot restavracijo družbenih razmerij na podlagi mistifikacije nekdanje

»urejenosti« družbe. Ta kontra-revolucija se je spopadla z različnimi oblikami emancipativnih konceptov in zahtev. Ob občasnih kompromisih in sistemskih apropiacijah osvobajajočih idej pa je jasno, da so doktrine v službi sistema dominacije in zainteresiranih oligarhij s svojimi birokracijami, uslužnimi strokovnjaki itd. praviloma v prednosti, ko uveljavijo svojo premoč včasih blago drugič tudi bolj brutalno. Dialektika, ki jo je opredelil Lasch, v obdobju, ki se je začelo po izidu njegove knjige, torej v osemdesetih letih, deluje naprej. »Neokonservativci so pod plaščem razsvetljenstva in oboroženi z retoriko odličnosti izobraževanja obrnili kolo za vsaj devetdeset stopinj. Šole so dodale zahtevane učne vsebine na vseh ravneh, s čimer so odpravile ali močno zmanjšale število in obseg izbirnih predmetov, še posebej na sekundarnih in praktičnih dodiplomskih stopnjah« (Aronowitz, Giroux 1991, 5). Glede na to spomin na šestdeseta leta, ne glede na vse takratne »naivnosti«, napake in stranpoti, vendarle še vsebuje subverzivni potencial, ki ga vsebuje tudi kakorkoli že diskreditirano razsvetljenstvo s svojimi izvirnimi idejami o izobraževanju kot »sredstvu« v prizadevanjih za reduciranje družbenih neenakosti; le-te pa šolski sistem slej ko prej pomaga ohranjati.

Arthur Marwick (1998) ni edini avtor, ki je ugotovil, da imajo kljub vsej problematičnosti razumevanja zgodovine v konstrukciji delitev na dekade, »šestdeseta« poseben pomen, ker so vsa takratna dogajanja transformirala ter determinirala odvijanje družbenih in kulturnih procesov za vse preostalo stoletje. Vzgoja in izobraževanje sta (bili) najbolj pogloblitvi razsežnosti v teh procesih. Treba je upoštevati, da so prav osvobajajoče ideje in koncepti o možnosti emancipativnega delovanja šole, ostali pojmovni presežek tega obdobja. Pri tem je treba upoštevati, da je tudi v kozmopolitskih gibanjih šestdesetih let bilo jasno,

da so poleg takih univerzalnih razlogov protestov, kot so bili vojna v Vietnamu, povsod navzoči represija in cenzura, moralistični družbeni pritiski ipd., obstajali tudi številni specifični razlogi za proteste kot, denimo, izraženi rasizem v ZDA, ali dediščina nacizma v Nemčiji, ali rigidnost strank »stare levice«, ali nedemokracija »realnih« socializmov, ipd. Na področju izobraževanja so gibanja za spremembe motivirale tudi zelo različne značilnosti izobraževalnih sistemov bodisi v makro primerjavah med, denimo, Evropo in ZDA bodisi v primerjavah med sistemi v državah ali celo znotraj držav. Vendar pa so prav pojavi takih emancipativnih pobud, med katerimi sta izstopala Illicheva in Freirejeva, pomenili že kar epistemološko pomagalo za definiranje problemov in za prilagajanje pedagoških konceptov specifičnim okoljem. Vsi ti koncepti in včasih eksperimenti ohranjajo svojo zgodovinsko pomembnost in so lahko še vedno celo globalno navdihujoči. Navsezadnje tudi idej Pestalozzija ali Deweyja niso nikjer dosledno implementirali, a to ne zmanjšuje njunega pomena v zgodovini edukacijskih filozofij, zgledov in praks. V tem pogledu torej ni pomembno samo to, koliko so zamisli in ideje šestdesetih dejansko implementirali v izobraževalne prakse. Ni toliko pomembno celo to, koliko so bile – kot je pokazal Lasch v svoji kritiki – posamezne radikalne zadeve v osnovi zmotne ali koliko so se sprevrgle prav v praksah, ki so jih integrirali v sistemske okvire družbe, o kateri npr. Vercellone (2007) govori kot o »kognitivnem kapitalizmu«. Kozmopolitizem šestdesetih v postindustrijski strukturi postaja močno prilagojeni agens globalizma in se je sprevrgel, glede na svoj izvirni univerzalizem v kontekstu delovanja mehanizmov globalnega trga in dušeče »konkurence«, v orodje globalnega kapitala. Tudi posameznih zmot, ki jih je vendar vodila ideja osvoboditve, kakršna je bila berljiva glede na označevalce, ki jih danes ni več, ne kaže podcenjevati kot izkustvenih

in interpretacijskih referenc. Ne nazadnje, perspektiva podvojene paradigme dialektike razsvetljenstva se prav s tem, da spodleti, vpiše v tokove družbenih katastrof in nazadovanj, iz katerih ni mogoče iziti brez spomina na nekoč zanimive in mobilizirajoče ideje.

Nekaj pa je gotovo: po nekako dveh desetletjih razprav, vzajemnih obtoževanj in preišljevanj o takratnih dogodkih in o njihovem rezultatu kot »porazu«, se je začel proces sistematizacije idej, artefaktov, pojmov in, ne nazadnje, zgodovinskih pomenov »revolucije 1968«. Če pustim ob strani medijsko poantirane podobe, zvoke (glasbo), vsebinsko praznjenje v svojem času zvenečih parol in poenostavljene medijske podobe »mladostniških« hipijev, je po petdesetih letih vendarle postalo jasno, da gibanja in ideje šestdesetih niso proizvedla poraza, ampak so zdaj tisti spomin, glede katerega se lahko opredeljuje nova kritična napetost s tako imenovano realnostjo. Tako kot se je takratni pozno industrijski trojno razdeljeni svet – na sfero socializma, sfero svobodnega sveta in sfero plenjenju izpostavljenega tretjega sveta – zdel definitivno prežet z ideologijami in represijami in se je kot tak kazal kot povsem obvladovan in manipuliran, se tudi sedanji neoliberalni svet zdi težko spremenljiv. Izkušnja šestdesetih pa nam govori o tem, da je mogoče, da, poenostavljeno rečeno, vladajoča ideologija postane transparentna v svoji lažnosti. Njena »realnost«, ki se vzpostavlja prav s pomočjo agensov imaginarnosti, torej z verjetjem državljanek in državljanov v njeno totalnost, pa lahko razpade. Dokler se ne odpre taka transparentnost, neoliberalizem vsekakor učinkuje na orientacijo posameznika v svetu, ki v okviru redukcije subjektivnosti, napačno poimenovane za »individualizem«, nima prav veliko manevrskega prostora za avtonomno moralno presojo, ki jo hočeš-nočeš, ujet v shemo »kognitivne disonance«, prilagaja

46

svojemu razumevanju imperativa uspešnosti. »Kognitivna disonanca je tako skupaj s samoprevaro še en zelo uspešen mehanizem, ki posameznikom in posameznicam omogoča prilagajanje moralnih standardov na način, da so v skladu z njihovim ravnanjem.« (Grušovnik 2017, 67)

Pomislimo na še en vse bolj spodleteli in še vedno trajajoči projekt tako imenovane državljanske vzgoje, ki se v zadnjih dveh desetletjih skuša nadaljevati z inovacijo »globalne državljanske vzgoje«. Veliki upi – še zlasti po padcu berlinskega zidu – v državljansko vzgojo, ki je v devetdesetih letih v Veliki Britaniji namesto *civics* postala *citizenship education*, so vse bolj izneverjeni. V promocijo državljanske vzgoje na podlagi človekovih pravic, konceptov liberalne demokracije in multikulturalnosti so tudi meddržavne institucije (npr. EU, UNESCO, Svet Evrope) vložile veliko sredstev, če ne govorimo o intelektualnih prispevkih številnih raziskovalnih in univerzitetnih centrov, nevladnih organizacij in posameznih uspešnih eksperimentov. Toda evidenca o spodletelosti koncepta je neizprosna. Množični evropski negativni odnos do migrantov, ki je že blizu robu holokavstovske mentalitete, in volilni uspehi radikalno desnih političnih formacij v Evropi in po svetu, opozarjajo na izostanek zaželenega učinka državljanske vzgoje. Čeprav ni dvoma, da je za to krivo tudi marsikje sprevrženo nacionalno implementiranje tovrstne vzgoje na podlagi identitarnih ideologij, pa je treba začeti govoriti o tem, da gre tudi za temeljno nemoč koncepta. Le-to smo izkusili tudi v šestdesetih letih. Toda po drugi plati velja, da je bila povojna generacija ljudi do takrat najboljše in najbolj množično izobražena. Lahko rečemo, da šola ne zmore vseh nalog, ki ji jih naložimo ali jo za njih zadolžimo, toda vedno je vredno tudi s pomočjo filozofije vsaj poskusiti, kot so to počeli v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Razočaranja šolskih inovatorjev spričo neuspešnih

47



poskusov so še vedno boljše kot slaba vest, ker »nismo niti poskusili«.4

## Literatura

ARONOWITZ, S., GIROUX, H. A. (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

BADIOU, A. (2013). *D'un désastre obscure. Droit, État, Politique*. Pariz: Éditions de l'aube.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

GRUŠOVNIK, T. (2017). *Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara*. Šolsko polje 1–2, 59–71.

ILLICH, I. (1972). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.

HABERMAS, J. (1969). *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

LASCH, Ch. (1965). *The New Radicalism in America 1889–1963. The Intellectual as a Social Type*. New York: Knopf.

LASCH, Ch. (2012). *Kultura narcisizma. Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

MARWICK, A. (1998). *The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958–c.1974*. London: Bloomsbury Publishing.

ŠTRAJN, D. (1980). Poskus formiranja kritične sociologije z aplikacijo psihoanalize. *Problemi razprave* 201–202, 158–171.

VERCELLONE, C. (2007). From Formal Subsumption to General Intellect: Elements for a Marxist Reading of the Thesis of Cognitive Capitalism. *Historical Materialism* 15, 13–36.

4 Prirejani odlomek iz članka: Štrajn, Darko. Šestdeseta leta dvajsetega stoletja in izobraževanje. *Šolsko polje*, 2018, 3/4, 9–23.

# Filozofija in filozofsko mišljenje za sodobno šolo in šolski sistem

50

Kakšna je vloga filozofije kot ene od temeljnih humanističnih ved za šolo in sodobni šolski sistem? Čeprav je filozofija s starogrško klasično filozofijo izhodišče sodobne znanosti, ima filozofija kot predmet danes v šolskem sistemu marginalno vlogo, »filozofsko mišljenje« pa je v družbi ob vseh drugih vplivih in prioritetah marginalizirano. Res pa je, da že po njeni zasnovi in namenih verjetno ne more biti bistveno drugače. Njena moč je prej, če parafraziramo Hegla, v tistem tkanju duha. Filozofija, še zlasti takšna, ki razumsko raziskuje miselne sisteme, njihove predpostavke, koncepte in status trditev, ni popularno mišljenje. Obenem ni »aplikativna znanost«, kot je denimo psihologija, da ne omenjamo znanosti tehnike in naravoslovja – te znanosti v sodobni družbi služijo tudi različnim gospodarjem in kapitalskim interesom, zato se filozofski premislek mora nenazadnje kritično ukvarjati tudi s samo znanostjo, ki je »praktični otrok« filozofije.

51

Po drugi strani vendarle lahko spomnimo, da je bila še pred enim stoletjem filozofija v klasični gimnaziji pomemben del predmetnika, zato so bili tudi strokovnjaki, ki so postali denimo v nadaljnjem študiju naravoslovno izobraženi in praktično izučeni zdravniki, obenem že pred tem študijem humanistično izobraženi intelektualci, ki jim niti dela velikih filozofov niti filozofsko mišljenje ni bilo tuje. Danes strokovnjaki, ki se ukvarjajo s šolo ali šolskim sistemom, v svojem delu izhajajo iz perspektive različnih znanstvenih disciplin, pomembno vlogo imajo pri tem empirično pridobljene informacije. Ali šola oziroma šolski sistem sploh zastavljata »filozofska vprašanja« in zahtevata filozofski razmislek?

Etika kot ena osnovnih vej filozofije se od starogrških filozofov naprej ukvarja z vprašanji »dobrega«, se pravi z vprašanji »dobra« šola in na kakšnih vrednotah

naj bo postavljen šolski sistem, so bila temeljna vprašanja, ko je pred tremi desetletji nastala Slovenija kot samostojna država. Ker je šolski sistem del družbe in naj bi tudi uspešno deloval kot družbeni podsistem, pri njegovi zasnovi velja upoštevati družbene vrednote in druge družbene predpostavke. Vendar to odpira filozofska vprašanja, ker odgovori na tako odprta vprašanja in utemeljitve odločitev pri oblikovanju temeljev šolskega sistema vendarle niso samoumevni.

Družba, ki si je zadala, da bo urejena demokratično in sprejema pluralnost, si mora tudi priznati, da v njej obstoji več različnih svetovnih nazorov, religij, verskih in drugih prepričanj. Zato je bila *Bela knjiga* iz leta 1995 in šolska zakonodaja iz leta 1996 osnovana na predpostavki, da vrednotnega sistema javnega šolstva, ki mora biti dostopno vsem, ni utemeljeno graditi na nekem partikularnem vrednotnem (ali religioznem oziroma kakšnem drugem partikularnem) sistemu, temveč le na temelju vrednot, ki so univerzalno sprejete in so zato lahko skupne vsem državljanom, ne glede na razlike v njihovih vrednotnih preferencah in svetovnonazorskih prepričanjih. Takšen sistem skupnega je zgodovinsko postopno nastal in ga danes države priznavajo v obliki človekovih pravic in otrokovih pravic. To je kompleksna mreža norm in vrednot, artikuliranih v pravice (ter korelativne dolžnosti do pravic drugega in drugih), ki sta jim skupna pojma svobode in enakosti vseh ljudi, in ki, kot logično sledi iz koncepta enakosti, nikogar ne izključujejo. Seveda pa koncept človekovih pravic odpira številna filozofska vzgojno-izobraževalna vprašanja. Ker imajo te pravice tudi pravni značaj, jih je mogoče razumeti ozko kot del prava in spregledati, kako so izpeljane iz in zasnovane kot osnovne človeške norme, ki so v Sloveniji vrednotni temelj javne vzgoje in nam omogočajo etično presojo v profesionalnem, pa tudi v vsakdanjem življenju. Iz njihove splošnosti in iz vsebinske raznovrstnosti različnih pravic

sledi, da niso recept, ki bi odpravil nujnost premisleka v konkretnem kontekstu in nujnost sprejemanja odločitev, še posebej glede na dejstvo, da si pravice oziroma dolžnosti lahko nasprotujejo. Kakšno je razmerje med univerzalnimi vrednotami človekovih pravic in specifičnimi družbenimi, kulturnimi, verskimi ali drugimi normami in prepričanji, ki prav tako vplivajo na presojo in delovanje učencev in učiteljev? Ali v šolskem sistemu razumemo nujno povezanost pravic in iz njih izpeljanih dolžnosti ter posledice za vzgojo? Koncept človekovih pravic kot vrednotni temelj ne odpravi dejstva, da obstajajo različne filozofske koncepcije etike, ki vplivajo na razumevanje etičnega in etično odločanje, in še več, tudi takšne koncepcije etike, ki nimajo enakih temeljev kot človekov pravice – če naj navedemo le nekaj vprašanj, ki jih izpostavi filozofski premislek in ki dejansko zahtevajo filozofske odgovore.

Koncept je prinesel temeljno normativno etiko šolskega sistema, ki je prevladala v času nastanka države Slovenije, na osnovi katere so bile sprejete odločitve o vzpostavitvi javnega šolskega sistema kot »skupne hiše« za vse, ki so v osnovi etične narave. Slovenski šolski sistem je po tej temeljni zasnovi primerljiv denimo s šolskima sistemoma v ZDA in v Franciji. Poznamo pa tudi nasprotno rešitve, ki jih najdemo predvsem v etnično in religiozno razdeljenih državah, kot je denimo tudi Izrael. Zaradi prevladujočega vpliva vrednotno partikularnih skupin ima zasebno šolstvo, razdeljeno po verskih, etničnih in drugih prepričanjih, v tem primeru (v primerjavi s sistemi prevladujočega enotnega javnega šolstva) veliko večji delež in vlogo v vzgoji in izobraževanju mladih generacij. Vrednotno gledano šolski sistem v takšni družbi ne deluje kot dejavnik skupnosti in povezanosti v državi, marveč generira identitetne in druge razlike ter razcepe med mladimi iz generacije v generacijo. Tisti, ki o tem odločajo, gotovo prav v tem vidijo njegovo

vlogo. Tudi v Sloveniji obstojijo zasebne šole in vrtci, s katerimi zakon tistim staršev, ki »dobro šolo« oziroma »dober vrtec« razumejo na neki specifični način, omogoča, da se njihovi otroci šolajo v skladu s partikularnimi vrednotami, denimo na podlagi posebnih doktrin ali pedagoških načel, ali religioznih ali drugih svetovnonazorskih prepričanj staršev. V celoti šolskega sistema so skupne javne šole in vrtci v Sloveniji vendarle prevladujoči del. Vsaj v načelu in z vrednotnega vidika so postavljene kot dejavnik enakovrednega vključevanja (inkluzije) in ustvarjalec skupnega znanja in kljub razlikam vključujoče identitete. Videti tovrstno »širšo sliko« šolskega sistema je ena od nalog filozofskega mišljenja, zato pa mora vedno znova ugotavljati, kaj so temeljna vprašanja, jih čim bolj jasno postavljati in reflektirati.

Naloga filozofije ni zapiranje v ideologije, marveč odpiranje perspektiv, svobodno raziskovanje, ki se upira ustaljenim mnenjem, stalno kritično razmerje do človeškega izkustva ter premislek dejanskosti.

Tudi če se strinjamo glede človekovih pravic kot skupne matrice vrednot, so mnenja o tem, kaj je dobra šola, dober vrtec, v konkretnosti lahko in tudi so različna. Ne le mnenja, tudi konkretne individualne izkušnje z vrtci in šolami so lahko zelo različne. Javno šolstvo kot del družbe mora znati nenehno utemeljevati svojo upravičenost, se prilagajati novim nalogam in odgovarjati na izzive, ki jih prinašajo spremembe v družbi in nova strokovna spoznanja. Iz tega sledi, da mora javno šolstvo iskati in v razmerju do staršev in učencev tudi soustvarjati najširši možni konsenz o dobri šoli, dobrem vrtcu, saj le tako lahko pridobi zaupanje javnosti in staršev, brez katerega ne more kakovostno delovati. Če je bilo v času priprave druge *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju* iz leta 2011 še mogoče videti analizo sistem-

skih vprašanj šolskega sistema kot »osnovna vprašanja«, ki bistveno odločajo o kakovosti, pravičnosti in strokovni avtonomiji vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, je sedaj, več kot desetletje kasneje, šolska in tudi družbena realnost pomembno drugačna. Kritičen razmislek nas opozori, da se v šolskem sistemu in v družbi odvijajo procesi, ki kljub deklarativnemu strinjanju, da mora posameznik pridobiti kakovostno splošno izobrazbo in znanje, te cilje spodnašajo.

Na različnih ravneh bi bilo mogoče pokazati delovanje teh procesov, njihova simptomatična točka pa je denimo ocenjevanje znanja. V *Beli knjigi* (2011) smo se vprašali, ali so kriteriji za pozitivno in odlično oceno primerljivi s kriteriji v državah, s katerimi se želimo primerjati? Upravičenost takšnega spraševanja potrjujejo primerjave rezultatov nekaterih mednarodnih raziskav na eni strani in na drugi strani analize slovenskih strokovnjakov, ki pokažejo distribucijo internih ocen, ki je pri določenih predmetih izrazito naklonjena dvema najvišjima ocenama. Z visokim deležem odličnih ocen ne bi bilo nič narobe, če bi se takšni izjemni rezultati pokazali tudi pri zunanjem preverjanju znanja (NPZ v osnovni šoli), na mednarodnih preizkusih znanja ali na maturi. Vendar ni tako in tudi nedavno objavljene mednarodne raziskave o bralni pismenosti naših učencev pokažejo, da delovanje šolskega sistema zahteva nov premislek.

Vprašanje, ki ga prinese filozofski premislek, je, kako da kljub različnim teorijam in kritikam, ki te procese razkrivajo, ni videti, da bi se v šolskem polju temu uspeli uspešno zoperstaviti! Gotovo ima pri tem svoj delež učinkovitost institucij, ki so zadolžene za vodenje šolskega sistema. A preden iščemo pragmatične rešitve, je treba odgovoriti na bolj filozofsko temeljno vprašanje, vprašanje za filozofijo edukacije in »nacionalni program šolstva«: kako da se navkljub prizadevanjem vsaj določenega dela udeleženih

vedno znova v šolskem polju generirajo učinki, ki potiskajo delovanje šolskega sistema stran od deklariranih ciljev?

V odgovor postavljamo tezo, da v šolskem prostoru ustvarjamo *učinke popustljivosti*, ali še širše, vpeljujemo »strokovno« etiko nestrokovnih ravnanj, ki niso nujno načrtna dejavnost, kljub temu pa se izidejo v rezultat, da učitelj (ali starši ali šolski sistem) popustijo glede postavljenega cilja.

Če se v družbi in znotraj šolskega sistema odvijajo procesi, ki kljub vesplošnemu strinjanju, da mora posameznik pridobiti kakovostno splošno izobrazbo in kakovostno znanje, te procese spodnašajo, je treba v pedagoškem polju in izven njega artikulirati dejavnike, ki generirajo učinke opuščanja strokovnosti in popuščanja glede postavljenih ciljev in v sistemu delujejo v nasprotju s ciljem kakovostnega znanja.

56

Prvi odgovor bi bil, da je odgovornost na strokovnih delavcih. Vendar bi bil tak odgovor preveč preprost. Kaj je v šolskem sistemu in v družbi takšnega, da postavlja delo šol, učiteljev in ravnateljev v položaj, da nemara prično predvsem »reševati samega sebe« in iščejo rešitve tudi v sprejemanju nestrokovnih odločitev in nestrokovnih ravnanj?

Ali ne bi bilo bolje premisliti, kako se določene teorije, didaktični pristopi, tehnološke novosti in kulturni vzorci te družbe *kot drugotna stanja* vpisujejo v delovanje šolskega sistema v obliki poučevanja in vzgojnih učinkov, ki vodijo v nižanje pričakovanj, ki jih imajo učitelji, starši in šolski sistem glede zmožnosti in ravnanj učencev, v opuščanje zahtev pri pouku do učencev oziroma v opuščanje nujnih ravnanj staršev ali učiteljev?

Premislek pokaže, da ni zgolj enega dejavnika, marveč jih je treba razvrstiti v več sklopov: za začetek lahko opozorimo

na »vladajočo pedagoško ideologijo«, ki generira poučevanje in pedagoške prakse s takšnimi neželenimi učinki; k temu je treba prišteti teorije poučevanja in pristope, ki imajo vzgojne in poučevalne učinke, ki niso premišljeni del teorije, če pa so, mimo zaželenih kot bistveno drugotno stanje proizvajajo tudi neželene ali pa sploh nezaznane vzgojne ali poučevalne učinke; treba bi bilo premisliti vplive novih družbenih in kulturnih vzorcev, čeprav niso neposredno povezani s pedagoškimi prepričanji; nenazadnje je izjemno pomemben dejavnik postalo dejstvo, da v edukacijo ne dovolj premišljeno vnašamo novosti, ki v družinsko življenje in v šolski sistem vstopajo zaradi tehnološkega razvoja, predvsem IKT tehnologij, digitalizacije, umetne inteligence itd.

Sedaj je šolski sistem v položaju, ki zahteva resne spremembe. Vendar sprememba *šolskega sistema* z namenom zagotavljanja kakovostne izobrazbe ne zahteva toliko sistemskih sprememb v ožjem pomenu besede, spremeniti bi morali predvsem pedagoško delo v praksi. To zahteva spremembo v mišljenju in prepričanjih v šoli, v družbi in v družini, vpeljavo nove strokovne etike na pedagoškem področju, ki so ji zavezani učitelji in podporne strokovne institucije.

57

Ali si lahko zamislimo, kakšna bi bila resnično drugačna filozofija v edukaciji? Najprej velja izpostaviti poudarek, da učitelja *ne bi smeli več umikati iz odnosa z učencem in ga postavljati v položaj*, kot da učencu nima nič dati in da mu tudi nič ne daje. Napačna je domneva, da učitelj le vleče iz učenca, kar je že prisotno v njem. Učitelj je za učenca nujni člen na poti do znanja, je tisti, ki v izobraževalno situacijo vnaša nekaj novega, nekaj, kar prej v njej ni bilo prisotno. Učitelj ni nekdo, ki bi se moral umikati pred tem, da si pridobi avtoriteto; nasprotno, učitelj si mora prizadevati, da se preko kakovostnega poučevanja, avtoritativnega in pravičnega odnosa vzpostavi kot avtoriteta za učence.

Strokovna etika zahteva spremembo prepričanja, da obstajata »tradicionalna« ali »sodobna« šola kot nekakšni zoperstavljeni entiteti – obstaja le šola, ki bodisi ustrezno podpira razvoj učenca in spodbuja učenčeve potencialne bodisi zanemarja učenca in ne spodbuja njegovih potencialov na za učenca dovolj visoki ravni.

Naloga učitelja kot strokovnjaka, katerega cilj je razvijanje učenčevega znanja in mišljenja, ni olajševanje učenja učencev, pač pa oteževanje učenja v območju bližnjega razvoja, nad tisto, kar učenec že zna, in postavljanje učenca v položaj, v katerem ga znanje preseneča, po drugi strani pa učenca postavlja v položaj, ko ga tudi preko prepoznavanja neznanja spodbudi v prizadevanje za znanje.

**58**

Zahteva prepričanje, ki se zaveda, da je zgrešeno idejo aktivnega učenca reducirati na telesne aktivnosti ali kot »aktivne« označevati le določene oblike in metode dela, in sledi načelu učiteljevega vpraševanja, ali in kako s poučevanjem dosega miselno aktivne učence pri pouku in željo po znanju.

Ta strokovna etika se mora odpovedati ustvarjanju šole kot za učence in učitelje predvsem nenaporne in zgolj prijetne institucije, ker se zaveda, da zagotavljanje kakovostnega znanja in pedagoško načelo ustrezno visokih pričakovanj do učenca vključujejo nujnost učenčevega zadostnega napore ter spodbudne zunanje prisile, brez katerih učenci ne morejo doseči svojih potencialov v znanju – tako postavlja učenca pred učne zahteve, ki mu omogočajo razvijanje zmognosti za prevzemanje vse večjih obremenitev.

Učiteljeva naloga ni zagotavljanje poučevanja in učenja, ki je učencu v čim večji užitek (lahko je, vendar užitek ni primarni cilj), marveč da postavlja učenca v položaj, ki je zanj izziv, v katerem razvija znanje, razumevanje ter miš-

ljenje učenca, in posledica je *lahko*, ne po nujno, da v tem učenec tudi uživa.

Učitelja vodi delovna etika, s katero postavlja učenca pred učne zahteve, ki so učencu predstavljene kot opravljanje *dolžnosti zaradi dolžnosti* (ki lahko ali pa ne zagotavljajo užitka), kar mu bo v življenju omogočilo, da prevzame delovne dolžnosti kot dolžnosti, ki jih je treba opraviti, ker so dolžnosti.

Teorij, ki poleg zaželenih bistveno drugotnih stanj proizvajajo tudi neželene in sploh nezaznane vzgojne ali poučevalne učinke, in vplivov novih družbenih in kulturnih vzorcev, tu ne moremo obravnavati. V našem premisleku se moramo na koncu ozreti v družbo in opozoriti na spremembe, ki jih prinaša silovit razvoj IKT tehnologij. Šola je nenadoma dobila povsem nove naloge. Splošna osnovna izobrazba sodobnosti bi morala postati tudi digitalna izobrazba, ki bo mladim generacijam omogočila, da glede na svojo starost pridobivajo znanje in vrednote za uporabo digitalnih orodij in za razumevanje ter odgovorno vedenje v digitalnem oziroma virtualnem svetu. Mlade generacije imajo pravico, da pridobijo znanje in vrednote za prepoznavanje in obvladovanje tveganj, povezanih z digitalno zasvojenostjo, da šola razvija digitalno pismenost, ki spodbuja ustvarjalno, kritično ter odgovorno in varno rabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij, smiselno uporabo umetne inteligence v vzgojno-izobraževalnem procesu ter medijsko pismenost, ki vključuje zaščito pred vsemi oblikami spletnega nasilja in poznavanje etičnih vidikov digitalne dobe. Novo družbeno okolje, v katerega se rojevajo nove generacije otrok, terja od šole, da jim omogoči razumevanje sveta, v katerem živijo.

**59**

ŠOLA V

FILozOFIJI

# Filozofija kot obvezni predmet osnovnega in splošnega izobraževanja

62

## Uvod: razlog iskanja argumentov za filozofijo kot obvezni predmet

V slovenskem šolskem sistemu je filozofija obvezni predmet v splošnih in klasičnih gimnazijah, v obliki etike in zametkov socialne ter politične filozofije pa je kot obvezni predmet delno prisotna tudi v osnovni šolah, in sicer v sklopu predmeta Državljska in domovinska kultura ter etika. Vendar pa ob spreminjajočih pogledih na to, kaj osnovnošolsko in splošno izobraževanje sploh pomeni, njeno mesto v kurikulumu ni zajamčeno. Njen položaj tudi ni zajamčen v kurikulumih v drugih državah. Zaradi teh treh razlogov se splača pregledati ključne argumente za njeno neobhodnost v sistemih vzgoje in izobraževanja sodobnih demokratičnih in liberalno usmerjenih družb, ki jih lahko imamo za razloge za opredelitev filozofije kot obveznega predmeta v osnovno- in srednješolskem izobraževanju.

63

## Problem definicije osnovnega in splošnega izobraževanja

V relativno stabilnih časih pridevniki kot so »osnoven« ali »splošen« ne predstavljajo večjih izzivov, drugače pa je v obdobjih, ki se zdijo prelomna. Takrat se ontologije in hierarhije postavljajo na novo in paradigmatiski premiki za sabo prinesejo tudi »novo normalnost«. Na ta problem nas znotraj filozofije opominja že poznana onto-epistemološka smer »filozofije običajnega jezika«, ki je po Stanleyju Cavellu vedno v iskanju normalnosti oz. običajnosti, da bi z njima utemeljila pomen besed ter s tem ušla skepticistični krizi smisla. Dokler se torej govorci (morda povsem nezavedno) strinjajo glede ustrezne rabe besed, vse poteka normalno, a takoj, ko se jih nekaj ne prepozna več v določeni rabi besed, nastopi kriza. Takrat pozivanje na »običajno« ni več toliko samodejno jamstvo pomena, kot prej klic govorcem, poziv jezikovni skupnosti, da se prepozna in identificira z



določenim smislom. (prim. Eldridge in Rhie 2012) To »običajno« je potem potrebno zagovarjati in utemeljevati ter z njim nagovarjati, kajti samodejno ne more več služiti kot opora smisla.

Ker je šolstvo zmerom del širših družbeno-političnih kontekstov in prizorišče srečevanja različnih konfliktnih interesov, postane njegova usmeritev – še posebno kadar gre za »osnovno« in »splošno« izobraževanje – v takšnih kriznih časih prehoda negotova in odprta. Marjan Šimenc tako opozarja: »Splošna izobrazba je stvar tradicije. Če v neki družbi navezava na tradicijo izgublja pomen, potem govor o splošni izobrazbi za njene člane postaja vedno manj smiselna.« (Šimenc 2007, 18) Tako spričo čedalje večjih družbenih sprememb tudi elementarno šolstvo ni več neproblematičen koncept, saj se razmislek o osnovnih vsebinah zaplete takoj, ko stopimo onkraj opismenjevanja in rudimentov matematičnega mišljenja: tako se nam lahko zastavi cela vrsta vprašanj, povezanih z utemeljenostjo delitve disciplin in njihovim uvajanjem v osnovno šolo, kot tudi vprašanje, kaj naj otrokom posredujejo družboslovno-humanistični predmeti in kako si naj predstavljamo znanja ter spretnosti, ki si jih naj pridobijo otroci, pa tudi, kaj natančno je osebni razvoj. (prim. ZRSŠ 2023) Še bolj to, kar smo pravkar izpostavili, velja za srednje šolstvo, ki naj bi bilo »splošno«, kar pa je pojem, ki je že po svojem pomenu bolj odprt kot pridevnik »osnovno«.

### **Uveljavljajoče se instrumentalno pojmovanje šolstva**

Ena od takšnih pomembnih sprememb, ki se je v šolstvu zgodila v zadnjih desetletjih in ki čedalje bolj daje predstave o tem, čemu naj bi služilo tako »osnovno« kot »srednje« šolstvo, je čedalje večja instrumentalizacija šole. Že nekaj časa teoretiki opozarjajo, da je ta v novem tisočletju pod močnim pritiskom neoliberalizma in da se posledično spreminja v

podjetje. (prim. Laval 2005) Tako lahko denimo pri izobraževanju za trajnostni razvoj sledimo čedalje pogostejšemu neoliberalnemu diskurzu in izginjanju kritičnega, kar ima za posledico instrumentalno razumevanje izobraževanja za okoljsko etiko, ki gre močno na škodo emancipatornim pristopom. Razlika med obema pristopoma je ključna, saj prvi poudarja zgolj pridobivanje kompetenc za spopadanje s konkretnimi okoljskimi izzivi, medtem ko se drugi osredotoča na celostno sliko in tematizira umeščenost posameznikovega življenjskega sloga v širše družbeno-politične silnice. Glavni cilj slednjega tako ni krpanje lukenj v znanju in mrzlično iskanje kratkoročnih rešitev, kot je to značilno za instrumentalni pristop, pač pa osveščanje posameznikov in spodbujanje njihove avtonomije ter odgovornosti. (prim. Laval 2005) Enako ali še bolj zaskrbljujoči trend lahko spremljamo na področju vseživljenjskega učenja, ki je bilo na začetku zasnovano kot emancipatorični projekt za povečanje avtonomije državljanek in državljanov (delno po zgledu Freirejeve *Pedagogike zatiranih* (2019)), a se je v devetdesetih združilo z zahtevo po nenehnem prilagajanju delavca trgu delovne sile in je postalo eno glavnih gonil neoliberalne fleksibilnosti. (Elfert 2015) Osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje nikakor nista imuna na takšne spremembe. Poudarjanje digitalnih kompetenc in podjetnosti v osnovni in srednji šoli v zadnjem času ima tako izrazito instrumentalističen prizvok, na kar kažejo že spremembe Zakona o osnovni šoli, ki v zadnji alineji drugega člena (cilji izobraževanja) izpostavlja »razvijanje podjetnosti kot osebne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnost in ustvarjalnost učenca.« (ZOsn 2023, 2. člen)

### **Šola in »svobodne umetnosti«**

Zanimivo je, da je takšno instrumentalno pojmovanje v izrazitem nasprotju z idejami očeta moderne osnovne šole, Jana

Amosa Komenskega, saj mora biti po njegovem osnovna šola usmerjena predvsem k razvoju posameznika v celostno človeško bitje: »Vsi, ki so se rodili, so se rodili za isti smoter, da bi bili ljudje, tj. kot razumna bitja.« (Komensky 1995, 57) Komensky je namreč bil dedič Aristotelove ideje ne le v točki, ko zagovarja dejavno razumno življenje kot smoter človeškega bivanja, pač pa tudi v točki, ko je prepoznal »svobodne umetnosti«, tj. tiste discipline, ki niso odvisne od svoje uporabne vrednosti in ki imajo smoter v samih sebi, kot srž šole. Šole, ki – mimogrede – izhaja iz gr. besede za »prosti čas«, kar nam da ravno vedeti, da gre za čas, ki ni namenjen preživetju, pač pa za tiste plemenite trenutke, ko se lahko ubadamo z reči, ki so že same po sebi smoter, saj se skozi njihovo ukvarjanje ravno približujemo temu, kar naj bi kot ljudje počeli. Svobodnih umetnosti se torej ne učimo zaradi tega, ker bi si z njimi lahko morda pomagali kdaj pozneje v življenju, pač pa zato, ker so že same po sebi naš smoter. To plemenito idejo o šolstvu kot tistem, ki človeku ponuja največ, kar mu lahko – pot do samouresničenja –, je moč denimo zaslediti še pri Friedrichu Schillerju v njegovi *O estetski vzgoji človeka* (2003), kjer pa vlogo filozofije in znanosti prevzame umetnost.

Čeprav je ideja svobodnih umetnosti mikavna kot nasprotje uveljavljajočega se instrumentalizma, pa lahko zaradi njene relativno elitističnega značaja (tako Aristotel kot Schiller sta bila denimo pripadnika aristokracije) podvomimo, da je primerna alternativa sodobnemu podrejanju šole učinkovitosti. Ena večjih težav takšnega slonokoščene pristopa k znanostim je, da lahko šolajoče se oropa pomembnih veščin, ki so vendarle potrebne za preživetje v sodobnem svetu ali zgolj še povečuje razlike med družbenimi razredi, saj imajo tisti iz višjih slojev večji kulturni kapital in posledično bolje uspevajo v elitistični šoli. Iz jamstva socialne mobilnosti se šola tako lahko spremeni v lupo za povečevanje družbe-

nih neenakosti, kar je nevarnost, na katero je v *Razšolanju družbe* opozarjal Ivan Illich (2000). Svobodne umetnosti so tako prej pomembna zgodovinska etapa v razvoju šolstva, ki je resda ne gre kar v celoti odpisati, vendar pa po drugi strani zaradi svoje neživljenjskosti ne morejo predstavljati dobre alternative trenutnim trendom: na svobodne umetnosti in instrumentalizem lahko tako morda gledamo kot na afirmacijo in negacijo, ki sta v odnosu do uporabnosti na isti ravni, le da jo ena struja v celoti zanika, medtem ko jo druga v celoti afirmira.

### Šola med kvalifikacijo, socializacijo in subjektifikacijo

Tako instrumentalizacija kot tudi elitizacija sta se izkazali za problematični poti določanja celostnega smotra osnovnega in srednjega šolstva, zato je dobro poiskati vzdržno alternativo. Res je sicer, da s tem ne moremo rešiti omenjane težave opredelitve osnovnega in srednjega šolstva, morda pa lahko z njo vendarle bolje zajamemo njeno kompleksnost. Gert Biesta v svoji knjigi *The Rediscovery of Teaching* (2017) tako denimo predstavi tri kategorije vzgojno-izobraževalnih smotrov: kvalifikacija učencem poskuša priskrbeti ustrezne veščine, ki jim pomagajo preživeti (in še najbolj ustreza instrumentalnemu pristopu k šolstvu), socializacija posameznikom pomaga postati del družbe, šele subjektifikacija pa jih naredi za subjekte, torej takšne posameznice in posameznike, ki so sposobni tudi izstopiti iz konformističnega družbenega reda, reflektirati svoje okolje in poskusiti ravnati kot avtonomni subjekti. Sledeč filozofiji Jacquesa Rancièra Biesta tako subjektifikacijo vidi na delu v trenutku, ko se pojavi način bivanja, ki v obstoječem redu stvari ni imel mesta. Subjektifikacijo lahko zato tesno zvežemo s širšim poljem emancipatorne pedagogike, ki jo lahko zasledimo tudi pri Freirejevem očlovečenju ali v kritični pedagogiki Theodorja W. Adorna, ki je nadaljevanje Kantovega projekta

razsvetljenstva kot izhoda iz človekove samopovzročene nedoletnosti in ki ga po Adornovem mnenju lahko dosežemo z vzgojo za refleksijo ideologij, družbenih sistemov, ki posameznike med seboj oddaljijo, jih instrumentalizirajo, spremenijo v nemisleče avtomate ter s tem tudi razčlovečijo. (prim. Štempihar 2022)

### **Kaj so vzgojno-izobraževalni smotri filozofije?**

Med vzgojno-izobraževalnimi dobrinami, ki naj bi jih prinašal pouk filozofije, zasledimo različne koristnosti, ki se pnejo od čisto instrumentalnih sposobnosti bolj ustvarjalnega in inovativnega premisleka, preko socializacijskih veščin pogovarjanja in sodelovanja, do njegovega emancipatoričnega potenciala.

68

#### *Veščine kritičnega razmišljanja*

Kot kraljica znanosti je filozofija večkrat predstavljena kot veda, ki lahko učencu ponudi najboljši uvod v kritično mišljenje. Že Matthew Lipman je zagovarjal program filozofije za otroke (FZO), čigar idejni oče je bil, kot proces, ki spodbuja akademske veščine, predvsem kritično mišljenje. Sklicujoč se na Keitha Toppinga in Steva Trickeyja Jane Gatley tako zapiše, da študije programa FZO kažejo pozitivne rezultate, povezane med drugim z matematičnimi in bralnimi veščinami, tako v osnovnošolskem kot v srednješolskem izobraževanju. (Gatley 2023, 31)

V resnici ni presenetljivo, da ima ukvarjanje s filozofijo, ki jo lahko razumemo kot kraljico znanosti, pozitivne učinke za spoznavni razvoj in da filozofsko raziskovanje neguje mišljenje na višjih epistemskih nivojih. Vsekakor je to zelo dober razlog, da filozofijo uvrstimo oz. obdržimo na predmetniku. A vendarle je s tovrstno argumentacijo v prid filozofiji ne-

kaj težav. Pomembnejša, ki jo izpostavi pravkar omenjena Gatley, je v tem, da ti razlogi ne pokažejo, zakaj je pouk iz filozofije najboljši ali edini način za negovanje teh veščin. Povedano drugače: če argumentiramo, da je pouk filozofije potreben zato, ker so potem učenci boljši pri bralnem razumevanju in reševanju matematičnih problemov, potem ni jasno, zakaj naj ne bi raje imeli več pouka iz maternega jezika in matematike. Tudi glede poučevanja kritičnega mišljenja se nam trenutno dogaja nekaj podobnega: medtem ko filozofi trdimo, da pouk iz filozofije spodbuja kritično mišljenje, isto hitijo dokazovati tudi psihologi, matematiki, informatiki, pravniki in celo ekonomisti, ki po drugi strani ponujajo še druge, praktične veščine, ki pri pouku filozofije umanjajo. Če želimo zagovarjati nujnost filozofije v kurikulumu, nam zato preostaneta dve poti: bodisi se začnemo prerekati okoli tega, kaj vse je in kaj ni kritično mišljenje (pri čemer nam bo težko uspelo psihologe, matematike, informatike, pravnike in ekonomiste popolnoma izločiti iz konkurence), bodisi pokažemo, da pouk iz filozofije zraven negovanja teh veščin prispeva še nekaj drugega zelo dragocenega za družbo in pomembnega za posameznikov razvoj.

69

#### *Sodelovalno in skrbno mišljenje ter vzgoja za demokracijo*

Ta dragocena in pomembna reč je gotovo tudi vzgoja za demokratično skupnost, vsaj če sledimo Johnu Deweyju, ki nekje pravi, da so besede filozofija, vzgoja in demokracija sinonimi. Tudi program FZO ima za enega od ciljev razvoj demokratičnega značaja, saj zajema učenje dialoga in pogovarjanja, kar je veliko več od zgolj retorične sposobnosti govorjenja, saj zraven predstavljanja lastnih argumentov bistveno zajema tudi poslušanje drugega in pa kulturno nestrinjanje v primeru različnih mnenj. Poleg tega je za demokracijo pomembna javna razprava, za sodelovanje v njej pa morajo biti državljanke in državljani na poseben način

pripravljeni, saj morajo biti splošno razgledani in sposobni skupnega pogovora, kar zajema pojem »sodelovalnega mišljenja« v kontekstu programa FZO. Tako bi lahko rekli, da igra pouk filozofije tudi pomembno vlogo pri socializaciji, v kolikor imamo pri tem v mislih seveda socializacijo v liberalne zahodne družbe in ne morda indoktrinacijo v kakšne druge družbeno-politične sisteme.

Toda čeprav je ta vzgojno-izobraževalni smoter nedvomno izjemnega pomena, se tudi pri njem lahko zastavi podobno vprašanje kot zgoraj: ali ga zares lahko posreduje samo filozofija, ali pa ga lahko srečamo tudi pri drugih predmetih. Zdi se, da večšina pogovarjanja ni lastna zgolj filozofiji, saj je konec koncev sokratski dialog splošna didaktična metoda, ki jo uporabljajo marsikje (o čemer priča tudi velik interes za delavnice, povezane s to metodo, ki sem mu priča od koronskih let naprej). Zdi pa se tudi, da imata sociologija in domovinska vzgoja o demokraciji povedati vsaj toliko kot filozofija.

### *Emancipatorični potencial pouka filozofije*

Posebnost in nenadomestljivost pouka filozofije – s tem pa tudi njegovo nujnost – moramo tako iskati ne le v negovanju kritičnega mišljenja in vzgoji za demokracijo, pač pa posebej še v tem, kar denimo Šimenc imenuje »izobraževanje za svobodo duha«. (Šimenc 2007, 20; poudarek v izvirniku) Poseben pomen pouka filozofije je v tem, da učencem nudi edinstveno priložnost razvoja samorefleksije, razumevanja in osmišljanja sveta, s tem pa je predpogoj za razvoj avtonomnega subjekta. Pot filozofije lahko tako vidimo kot pot samovzgoje duha, kar ima tudi pomembne didaktične posledice, saj učitelj filozofije nikoli ni zgolj podajalec znanja in kot opozarja Biesta tudi ne zgolj danes modni facilitator oz. pomočnik na poti samostojnega spoznavanja, pač pa

nekdo, ki učenca kliče k njegovi dolžnosti spoznavanja in lastne svobode. Gre torej za tipičen kantovski razsvetljenski projekt, kjer pa je potrebno poudariti eno pomembno panto: da si je po Kantu (1987) človek nedoletnosti kriv sam in tudi odpravi jo lahko zgolj sam – *sapere aude!* – *Drzni si misliti!* To je tisti poziv učiteljice ali učitelja filozofije, ki ga v takšni obliki ne srečamo pri drugih predmetih šolskega kurikuluma. Gre za posebno, dvojno odgovornost filozofije, za odgovornost do odgovornosti: njena odgovornost namreč je, da svoje učence spodbudi k odgovornosti. Pravzaprav bi lahko rekli, da smemo šele tukaj govoriti o dejanski demokratični vzgoji in izobrazbi, vsaj v kolikor vzgoja za liberalno družbo ni slepa indoktrinacija v sisteme vrednot, pač pa terja samostojen premislek in včasih tudi upor.

Ta moment pouka filozofije lahko imamo za emancipatoričnega v toliko, v kolikor posameznikom omogoča dojeti njihov položaj v svetu in družbi ter jim pomaga pri poskusih njunega spreminjanja v bolj pravično, solidarnostno in trajnostno obliko. Za kaj takega je potrebna večja mera refleksije in tudi spoznavnega poguma, saj je pogosto treba prevprašati predpostavke. Sem gotovo sodi tudi sposobnost sinteze različnih znanj, njihove evalvacije in tega, kar Gatley imenuje »osmišljanje različnih konceptualnih shem, ki jih uporabljajo različni šolski predmeti«. Še drugače: če je kritično mišljenje za informatika in matematika predvsem reševanje problemov, za psihologa in pravnika morda še poskus vrednostne evalvacije in za podjetnika ustvarjalnost, pa je za filozofa »kritičnost« mišljenja povezana z dialektiko Frankfurtske šole in zavzema iskanje predpostavk smiselnosti trditev znotraj vseh teh sistemov mišljenja. Kot bi rekel Richard Rorty: naloga filozofije ni toliko reševanje problemov, kot prej njihovo raz-reševanje, torej prikaz kontekstov in okoliščin, ki sploh omogočajo njihov vznik.

## **Posebna filozofska znanja: vednost o vednosti, resnici, dobrem in pravičnem**

Negovanje emancipatoričnega vzgojnega potenciala filozofije pa si je hkrati nemogoče misliti brez specialističnih znanj, ki jih lahko ponudi samo filozofija. Pri tem ne gre nujno za zelo kompleksne teorije, čeprav je filozofija znana po svoji zapletenosti, tako kot to velja tudi za matematiko, kar nam po drugi strani pove, da razvitost nekega področja še ni razlog za to, da ga ne bi poučevali osnovnošolcem. Prej gre za to, da je filozofija edinstveno sposobna ljudem pomagati razmišljati o vsakodnevnih, a redko tematiziranih pojmi: o vednosti, resnici, dobrem in pravičnem. Filozofija je edina, ki nam lahko pomaga razumeti, kaj pomeni imeti utemeljeno resnično prepričanje, edina, ki nam lahko ponudi razvejano pojmovanje dobrega (od Aristotelove evdajmonistične etike, do utilitarizma in deontologije) in ki nas lahko razsvetli glede različnih pojmovanj pravičnosti. Na nedavnem sestanku o prihodnosti šolstva, kjer je bilo govora o tem, da bi morale učiteljice v osnovni šoli otrokom povedati tudi kaj o pravičnosti, se je zaskrbljeno oglasil nek informatik in vprašal, ali kdo sploh ve, kaj je pravičnost, da bi to lahko učil otroke. Če bi filozofiji v osnovni in srednji šoli namenili nekoliko več pozornosti in je ne bi vztrajno potiskali ob stran, do takšnih vprašanj s strani izobraženih ljudi na tako pomembnih srečanjih ne bi prihajalo. S tem, ko dopuščamo omalovažujoči odnos do filozofije, tako škodimo samim sebi in bodoče generacije oropamo pomembnega znanja in širine. Ravno zaradi tega filozofija ne sme biti zgolj izbirni predmet, pač pa mora (p)ostati obvezni predmet v splošnem in osnovnem izobraževanju.

72

## **Zaključek: zakaj mora biti pouk filozofije obvezen že v osnovni šoli?**

Dobro, naj bo: lahko si še nekako zamišljamo, da je filozofija do te mere del naše tradicije in kurikularne zgodovine, da ji lahko odmerimo tistih nekaj deset ur na gimnazijskem predmetniku, toda da bi bila obvezni predmet v osnovni šoli – ta ideja je skregana z zdravo pametjo. Kaj ni filozofija nekaj, česar so sposobni le najinteligentnejši ljudje na koncu svoje izobraževalne poti? Četudi se torej zdi, da je pouk filozofije nujen, pa naj to velja zgolj za srednje izobraževanje, ne pa tudi za osnovno šolo.

Taka trditev pozablja, da imamo filozofijo – sicer v zelo strnjeni in okrnjeni obliki – že v predmetniku osnovne šole kot obvezni predmet, in sicer v sklopu zgoraj omenjene Državlanske in domovinske kulture ter etike, saj je etika tradicionalna filozofska disciplina. Po drugi strani pa spregleda tudi, da je FZO obvezni izbirni predmet v zadnji triadi. Očitno torej je, da za filozofiranje niso primerni samo »odrasli« ljudje, pač pa je impulz filozofskega razmišljanja z nami od trenutka, ko pričnemo tvoriti daljše smiselne povedi. Poleg tega je vsakomur, ki je z otroki kdaj imel odkrit sprašujoč pogovor, v katerem jih je jemal za enakovredne sogovornike in jih ni podcenjeval, jasno, da otroci so zmožni refleksije pojmov, s katerimi se srečujejo v življenju. Poleg tega so igrivi in tudi radovedni, kar pa je že po Aristotelu osnovni vzgib filozofiranja in nenazadnje izvod imena filozofije kot rado-vednosti.<sup>1</sup>

73

1 Tukaj ni prostora, da bi obsežneje predstavljali otroško sposobnost filozofiranja in utemeljenost programa FZO. Za to lahko bralca napotim na knjigo Marjana Šimenca *Nove prakse filozofije* (2016) ali na knjižico Barryja Hymerja in Rogerja Sutcliffea *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod* (2017).

Seveda pa iz zmožnosti še ne sledi nujnost: če so otroci zmožni filozofije, to še ne pomeni, da se morajo obvezno udeleževati filozofskega premisleka. Za ta sklep je potreben dodaten argument, ki pa ga lahko najdemo ravno v okviru omenjanega predmeta, kjer se pojavlja etika. Kot sem že večkrat opozoril, je etiška ali moralna vzgoja namreč danes lahko samo vzgoja za kritično mišljenje v obliki samostojne evalvacije družbeno-posredovanih vrednot oz. to, kar Amy Gutman imenuje »ideal demokratične vzgoje« oz. »zavestna družbena reprodukcija«. (Gutman 2003, 404; poudarek v izvirniku) Kot poudarja Šimenc: »Cilj moralne vzgoje tako ni, da se vceplja obstoječo družbeno moralo, cilj moralne vzgoje je, da se vzpostavi (oziroma prenaša) specifičen odnos do moralnosti.« (Šimenc 2017, 43) Sodobna moralna vzgoja tako ni niti nekaj, kar bi bilo vcepljeno, niti nekaj, kar bi moral posameznik izumiti čisto na novo v svojem solipsističnem svetu, pač pa nekaj, kar že po svojem jedru temelji na družbenosti, na sodelovalnem in skupnostnem kritičnem premisleku etičnih dilem. Spomnimo pa, da sta ravno sodelovalno in skupnostno mišljenje ena od osnov programa FZO: njegov doprinos k demokratičnosti torej ne smemo videti samo kot sposobnost argumentacije in javne predstavitve mnenj ter kot slepo socializacijo, pač pa kot utelešenje kritičnega iskanja skupnih vrednot. Vrednot, ki pa jih proces znotraj FZO ne le izoblikuje, temveč tudi predpostavlja: saj pogovor že zahteva pristajanje na minimalne skupne vrednote svobode ter odprtosti do drugega in njegovega dostojanstva. V predmetniku, ki so mu otroci obvezno izpostavljeni brez svoje volje – v katerega so tako rekoč prisiljeni – se zdi, da tak vzgojni moment, ki – če že ne edini, pa vsaj v največji meri – spodbuja svobodo in avtonomijo, ne sme umanjhati.

## Literatura

- BIESTA, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.
- ELDRIDGE, R. in RHIE, B. (2012). Cavell, literarna veda in človeški subjekt: posledice skepticizma (prev. Tomaž Grušovnik). *Literatura* 251–251, 109–126.
- ELFERT, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education Research, Development and Policy* 1, 88–100.
- FREIRE, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Ljubljana: Krtina.
- GATLEY, J. (2023). *Why Teach Philosophy in Schools? The Case for Philosophy on the Curriculum*. London: Bloomsbury.
- GUTMAN, A. (2003). The Authority and Responsibility to Educate. V: R. Curren (ur.). *A Companion to the Philosophy of Education*, 395–411. New York: Wiley-Blackwell.
- HYMER, B. in SUTCLIFFE, R. (2017). *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.
- ILLICH, I. (2000). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.
- KANT, I. (1987). Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? *Vestnik IMŠ* 1, 9–13.
- KOMENSKY, J. A. (1995). *Velika didaktika* (prevedli Viktor Majdič, Ana Blažič in Anton Fink). Novo mesto: Pedago-

ška obzorja.

LAVAL, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.

SCHILLER, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka*. Ljubljana: Študentska založba.

ŠIMENC, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: FF UL.

ŠIMENC, M. (2016). *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

ŠIMENC, M. (2017). Moralna vzgoja: prenašanje vrednost in personifikacija morale. *Šolsko polje* 1–2.

ŠTEMPIHAR, M. (2022). Adorno o izobraževanju za upor in protest. *FNM* 1, 48–56.

ZOsn (2023). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.

ZRSŠ (2023). Osnovna šola. <https://www.zrss.si/podrocja/osnovna-sola/>.

**Dean Komel**

# Šolske ure filozofije

Prijatelj, morda pa kak demon, mi je že lep čas nazaj, a kakor bi bilo včeraj, prišepnil: *Filozofija je govorica, v kateri se lahko pogovarjajo različne govorice*. Različne govorice, ne kar vse po vrsti. Filozofija naredi različnost govoric kot tako vidno in jih skozi to vidnost, *eidos*, spravlja v pogovor. Tako sama govori iz razlike v razliko kot skupni, a vselej drugačni *logos*.

*Filozofski logos* se zategadelj hkrati posreduje v *dialogu*, *dialektu* in *dialektiki*. Ta hkratnost daje misliti tako, da *misl* poklanja čas. Tisti čas, ki so mu Heleni rekli *schole*<sup>1</sup> in ga je Aristotel skupaj z *aporijo* in *čudenjem* štel za *predpostavko* filozofije<sup>2</sup>. Kako se je iz *schole* razvilo *šolstvo*, je dolga zgodba, pravzaprav že kar serijska nadaljevanka o vzpostavljanju izobrazevalnih institucij (Ludwig 1963), ki bi danes v digitalni

78

---

1 »Prosti čas«, »brezdelica«, »počitek«, »imeti čas«, et. sorodno z gl, echo, »imam«; glej geslo «σχολή» (Liddell & Scott 1996). <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057:entry=sxolh/>.

2 Glej Aristotel, *Metafizika* 982b. Pomembno je, da to »preddverje« filozofije Aristotelu služi kot podlaga za opredelitev filozofije kot »svobodne znanosti«: »Zatorej je razkrito, da te znanosti ne iščemo zaradi nobene druge koristi, temveč prav kakor trdimo, da je tisti človek svoboden, ki biva zaradi samega sebe in ne za nekoga drugega, tako tudi za to znanost trdimo, da je edina svobodna izmed znanosti, edino ta namreč biva zavoljo sebe« (Aristotel 1999, 9); glej k temu Barbarič 2003. V zvezi s tematiko izobraževanja obenem napotujemo tudi na Barbaričev spis »Kaj je izobraževanje?« (2012), kjer med drugim poudari: »Zavest o svobodi in samosmotnosti resničnega vedenja je potisnjena v popolno pozabo. Univerza je postala kraj višje izobrazbe za t. i. tržišče dela. Filozofska ideja izobraževanja je izgubila mesto na univerzi. Mrzlična prizadevanja t. i. duhoslovnih znanosti – ki se pod pritiskom naravoslovne metode in z njo skladne tehnične resničnosti pospešeno transformirajo najprej v humanistične, nato pa v kulturne znanosti –, da bi ohranile vsaj delen preostanek nekdanjega tipa spoznavanja in izobraževanja, kratkoročno morda lahko ustvarjajo tolažilni privid uspeha, toda na dolgi rok so nedvomno brez kakršnega koli upanja.« (Barbarič 2012, 165–166)

priredbi lahko celo postala uspešnica. Digitalno prirejanje si, da ne izpade kot ponarejanje in izumetničenost, sicer nadeva bolj laskavo ime *virtualne realnosti*, spoznavno gotovost, da to ni le izumljena, pač pa tudi umljena resničnost prispeva *umetna inteligenca*, bi jo kazalo konkretnije opredeliti kot *Artificial Intelligence Service*, kar ohranja aluzijo na obveščevalne službe. Umetna inteligenca ni *intelekt* in ne potrebuje *naravne luči razuma*, ki je razsvetljevala filozofe in intelektualce, pa tudi vso prosveto, če uporabimo ta zastareli izraz, ki kaže na razsvetljensko poreklo našega razumevanja izobrazbe. Po splošnem prepričanju sicer izobraženci niso (več) nobeni prosvetitelji, marveč samo do onemoglosti pametujejo in delajo meglo. Hudič je le, da se je megla ob pomoči najrazličnejših polucij zgrnila nad cel svet, ki se sicer vztrajno odslikava na ekranu, drugače pa komajda. Kaj šele da bi do nas došel kak božanski preblisk.

79

Strmenje v ekran je brez stremljenja, ne pozna ničesar čudežnega ali čudovitega, in vsekakor ne more nadomestiti čudenja (*thaumazein*, obstrmeti, *erstaunen*) v tem, da bi kazalo k izvoru filozofije, kvečjemu na njen pretečen rok in iztek. Da šolniki ne bi, slučajno, tako kot nekoč sholastiki, zašli v kakšno aporijo, danes skrbijo najrazličnejši profesionalni štabi, univerzitetne službe, javne in privatne agencije ter individualni trenerji, ki nas redno vabijo na tečaje usposabljanja za pedagoške poklice. Razlika med poklicem in poklicanostjo, ki odlikuje zvanje *profesorja*, kakor je še upal, recimo Derrida (2006), se je zabrisala. Digniteto profesorjev nam digitalno predoči sistem SICRIS: za sto znanstvenih točk vreden članek v za to kvalificiranih revijah, ki vzame največ kak mesec ali dva dela, vključno z recenzentskimi popravki, je treba profesorju po točkah, ki imajo zgolj strokovno, ne znanstveno veljavo, oddelati mentorstva bodisi petdesetih diplom (vrednoteno po 2 strokovni, ne znanstveni točki) bodisi triintridesetih ma-



gisterijev (3 strokovne točke) bodisi dvajsetih doktoratov (5 strokovnih točk). V seštevku vseh treh kategorij je celokupna mentorska kariera profesorja na univerzi, seveda zgolj strokovna, vredna tri povprečne znanstvene članke ali dva, namreč če prištejemo še znanstvene citate, ki štejejo še več kot članek sam. Bi moralo to koga v ožjem univerzitetnim in širšem izobraževalnem sistemu, morda celo v šolski politiki, zaskrbeti?<sup>3</sup> Seveda, le da v tej smeri, da se še bolj pritisne s točkovnimi kriteriji, ne le na učitelje, pač pa tudi na učence, skupaj s predšolskimi otroki. Ta točkovni nadzor se nikakor ne ozira na to, kaj so njegovi nasledki in posledice, predvsem seveda poguba kriterija kvalitete in popolna uklonitev merilom učinkovitosti, ki lahko shaja tudi brez kriterijev in kritike, čeprav pada z ene krize v drugo. Vsi učinkoviti, vendar smo neprestano v neki krizi. Ne da bi iz tega sledila kaka šola in poduk.

Sleherna izobrazba, ki se ne prilagaja trenutnim razmeram na trgu delovne sile, je postala nepotrebna. Kdo bi ugovarjal temu, da se ni smiselno izobraževati za nekaj, od česar ni dela in jela? Vendar se tako naposled znajdemo na farmi, kjer se (dobro!) dela, je in pije, drugega nič. Delovna prisila naj bi se sicer pod novo silo digitalno upravljanih delostrojov in silostrojov učinkovito zmanjšala. Sploh naj bi humana bitja, če verjamemo napovedim, v prihodnje razpolagala z neprimerno več več prostega časa, da gojijo svojo posthumanost, kolikor jih medtem po scenariju antropocena ne iztrebijo kake podnebne spremembe, pandemije, jedrska



3 Da bo vse skupaj še huje, velja pripomniti, da je celotna točkovna aparatura in njena verodostojnost v konkretnih okoliščinah vzpostavljana institucionalnih pogojev raziskovanja in izobraževanja, pa tudi kulturnega ustvarjanja, najpogosteje izigrana na račun uveljavljanja najrazličnejših »vplivnih« pozicij.

vojna in podobne neprilike, ali pa se jim zavoljo enormnega prostega časa preprosto ne bo več dalo bit. Glede vprašanja, kaj se pri tem dogaja z bistvom humanosti (Husserl 1989), ni nobene krize, pač pa nas pograbi nestrpnost, ki sproži »sovražni govor«, proti kateremu naj se potem borimo. Ni čas, niti ni časa za postavljanje vprašanj o položaju človeškosti, v nasprotju s tem naj bi napočil pravi čas za družbeni aktivizem, ki bo izbral bolj human svet. A tudi takega bolj humanega obeta sveta se bomo v kratkem do sitega najedli. Potem še naprej in nadalje sledi lakota.

Kako spričo tega nepripoznanega in nepriznanega položaja človeškosti, ki ga po eni strani zaznamuje popolna nerazpoloženost do lastnega bivanja, po drugi strani pa povsemšnja razpoložljivost za produkcijo in potrošnjo, spregovori – filozofija? Kaj naj filozofija uči, da človeku približa njegov bivanjski položaj?

Kot vsemu skupna govorica danes velja digitalni megajezik, ki s širjenjem informacij uniformira svet. Še »jezik« ne moremo reči, saj je tako hkrati poimenovan neki človeški organ. »Digitalizacija«, kot napotuje latinska beseda *digil*, ne obratuje z jezikom, marveč s prstom, ki ne kaže, izjavlja in se pogovarja, marveč ukazuje, objavlja in komunicira. Tudi prst je sicer človeški organ, tako kot so roke, noge, trebuh, rit, vrat, oči, nos, ušesa, glava, srce, jetra, pljuča, možgani ... Vse to skupaj sestavlja organizem, vendar le če nekdo, ki ne biva le organsko in zraven nosi še osebno ime, zaznava, čuti, občuti, hoče, želi, veruje, misli, govori, presoja, pozna, zna, razume ... življenje, svet, telo, resnico, ljubezen, sovraštvo, veselje, žalost, upanje, obup, boga, človeka, žival, mišljenje, zgodovino, znanost ...

Razsvetljenski misleci, ki jih je združil projekt *Enciklopedije ali metodičnega besednjaka znanosti, umetnosti in obrti*

(1751–1772), so predvsem z opiranjem na Bacona, ta kompleks zavedanja človeka v univerzumu, zajeli kot *connesance humane, človeško znanje* (de Condillac 1998; d'Alembert in Diderot 2009; Todorov 2009). Da izraz »znanje« ob tem ni neproblematičen (Komel 2023), opozarja že to, da slovensčina premore še en soroden in filozofsko podprt izraz »vedenje«, kakor imamo za »znanost« soroden izraz »veda«. Razlikovanje med njimi ni relevantno le na polju filozofske pojmovnosti, marveč izstopa že v osnovni govorni rabi: »vem, da nič ne vem«, ne morem izraziti kot: »vem, da nič ne znam«, ali celo »znam, da nič ne znam«. Tudi ne moremo reči »družba vedenja« ali »družba znanosti«, pač pa »družba znanja«.

82

Je pa nemara isto, če pravimo, »tehnnoznanstvena produkcija« ali »produkcija znanja«. Očitno zaradi nadrejenega položaja *produkcije*, ki v skupnem prometu s potrošnjo, ne zaobsega le posameznih sektorjev »gospodarstva«, »družbe«, »kulture«, »umetnosti« »medijev« »znanosti«, »zdravstva«, »verstva«, »narave«, »globala«, marveč je postala »univerzalna« na način *postavljanja vsega in slehernega v funkcijo*. »Univerzalna« dajemo v narekovaje, kolikor »univerzalnost«, »univerzum« in tudi »univerza« obstajajo le toliko, kolikor so pod nadzorom funkcioniranja. »Univerzalnost« je nadomestil *družbeni nadzor*, »univerzum« *družba nadzora*.

Ves sistem izobraževanja od najosnovnejših stopenj njegove zastopanosti, pa vse gor po stopnicah, je brez ostanka podrejen vsesplošnemu funkcioniranju, ki ga kot takega legitimira brezpogojno jačanje družbene moči. Če se skupaj s Foucaultem, Deleuzem, Agambenom in drugimi družbenimi teoretiki ugotavlja prehod disciplinarne družbe v družbo nadzora<sup>4</sup>, je karseda čudno, zakaj se te ugotovitve ne dosledno privede do njene zaključne in ključne kon-

sekvence: skozi vso produkcijo in potrošnjo se izvršuje totalizacija družbe kot brezpogojne moči in oblasti nad vsem. V ta pogon kot sestavni in predstavn del spada tudi vse zajemajoča produkcija znanja ter sosledno »družba znanja«.

Splošna izobrazba je kot taka izročilo razsvetljenstva. Vendar se razsvetljenska paradigma in z njo tudi prosveta podreja oblasti produkcije znanja v funkciji totalizacije družbene moči. Ta ne nastopa več v imenu kake ideologije ali svetovnega nazora, saj je zavzela svet v celoti in še čez, ga preobrazila v totalitarium, ki nas zdaj zre z ekranov in ga lahko vsak čas potegnemo iz žepa. Sploh se z digejem v rokah sami sebi zdimo neverjetno pragmatični in veliki ekonomičarji, da prav z veseljem šklocnemo kak sebek, ki nas, vsaj za silo, potrdi kot subjekte. Vse povsod se tudi priporoča, no, všečka, pridobivanje znanj in spretnosti, ki so čim bolj uporabne, učinkovite in dobičkonosne. Filozofija

83

4 »Kafka, ki se je nahajal že na prehodni točki med dvema tipoma družbe, je v Procesu opisal najstrahovitejše pravne oblike: *navidezna oprostilna sodba* disciplinarnih družb (med dvema zapiranjema), *neomejen odlog* družb nadzora (v nenehni variaciji) sta dva zelo različna načina pravnega življenja, in če je naše pravo oklevajoče, tudi samo v krizi, je to zato, ker zapuščamo prvi pravni način in vstopamo v drugega. Disciplinarne družbe imajo dva pola: podpis, ki nakazuje individuuma, ter število ali matično številko, ki nakazuje njegovo mesto v masi. Tako ena kot druga nista bili za discipline nikoli nezdružljivi. Oblast istočasno pomasovi in oposamezni, se pravi, vzpostavi telo tistih, nad katerimi se izvaja oziroma ukalupi individualnost vsakega člena telesa (Foucault je izvor te dvojne skrbi videl v pastoralni oblasti duhovnika – črede in vsake izmed ovčk –, toda civilna oblast je postala laični 'pastir' z drugimi sredstvi). V družbah nadzora pa bistveno ni več podpis ali število, temveč šifra [*chiffre*]: šifra je *gesto*, medtem ko disciplinarne družbe urejajo ukazi (tako z gledišča integracije kot z gledišča upora). Numerični jezik nadzora sestoji iz šifer, ki zaznamujejo dostop ali zavrnitev dostopa do informacije. Nismo več pred parom masa-posameznik. Individuumi so postali 'dividuelni', mase pa šablone, danosti trgov ali 'bank!« (Deleuze, Negri 2002, 175)

se na taki lestvici znajde nekje pri dnu, če ne kar na samem dnu, precej zadaj, tudi za zgodovino, teologijo, literarno teorijo, kulturologijo, sploh pa sociologijo, komunikologijo in logistiko. Vendar nobena od teh, skupaj z geografijo, ekonomijo, fiziko, matematiko, informatiko ... *brez filozofije ne more veljati in učinkovati kot znanje*. Brez filozofije enostavno ne bi vedeli, kaj tvori smisel takih znanj, pa naj še tako poudarjamo njihov pomen in pomembnost. Kar prav tako velja, recimo, za znanje jezikov, tudi tu deluje smisel, ki je od jezika do jezika različen; če ga ne zaznamo, lahko določen jezik sicer poznamo, ne pa tudi znamo in ga nismo zmožni smiselno prevesti. Podobno velja za pisanje, risanje, slikanje, pisanje in sleherno spretnost, ki jo kakorkoli odlikuje *oblika* in je zanjo potrebna *omika*.

84

Filozofija govori o smislu, ga zarisuje, zapisuje, odlikuje, tudi ko na videz ne pove nič smiselnega. Majavost smisla kaže, da *smisel potuje v nas, med nami, daleč proč in tu v bližini*. To filozofijo povezuje z literaturo in umetnostjo, vero in religijo, še pred tem pa s povsem običajnim *vsakdanom*, ki kot *življenjski svet* vključuje odločitve, vrednostne opredelitve, verodostojnost, prepričljivost, odgovornost, tako ali drugačno etiko in moralo. Čeprav najbolj trden in normalen, vsakdan v kar največji meri, še bolj kot filozofija ali umetnost, izpričuje ne le nestabilnost in ohlapnost norm, marveč majavost smisla samega.

In vendar bi brez tega, da se smiselno majamo v življenju, ne poznali *svobode*. Brez svobode pa ni mogoče, kot pravimo, »urejati« življenja, ni mogoč celo sam red sveta, *kosmos*. Uvodoma smo omenili *schole*, prosti čas, brezdelico, na katero se Aristotel sklicuje pri opredelitvi filozofije kot svobodno vednost, ki se ukvarja z bivajočim kot takim in v celoti, ne pa zgolj z določeno regijo bivajočega. Poleg te teorijske, ali pa, če hočemo, ontološke plati svobode, Aristotel vzame v

zakup tudi njen praktični aspekt.<sup>5</sup> Tako v *Nikomahovi etiki* določi človeka kot bitje dejavne svobode, ki ima smoter v samem sebi ter lahko tudi drugega jemlje za smoter svojega delovanja. Človekobi ni zvedljiva na funkcioniranje, kar pa se ravno danes dosledno izvaja in so v vsesplošni produkciji znanja temu funkcionalno podrejene tudi vadbe v splošni izobrazbi. Splošna izobrazba nezadržno postaja vežbališče za vsesplošno produkcijo znanja. Produkcija popularnega in populističnega filozofiranja, ki iz teorije dela teater, iz etike etikete, ko si poprej na lepotnih sejmi priskrbi še lepila za etikete ter ličila za teater, je v nenehnem porastu in se očitno zelo tvorno vklaplja v stvar samo.

Morda bi zaradi tega, v osnovi nejasnega, hkrati pa vsestransko prilagodljivega statusa izobrazbe danes veljalo podpreti predlog Zdenka Medveša, da se poleg splošne in poklicne izobrazbe vpelje še *občo izobrazbo*: »V duhu neohumanizma pomeni Bildung kreacijo, oblikovanje in razvoj tistih dimenzij in profilov, ki so skupni (obči) vsem ljudem. To obče na prav določen način označuje človeško 'naravo', seveda ne razumljeno nativistično kot kako naravno dano entiteto, temveč kot prav določen človeški duhovni profil. To obče pa tudi ni nekaj splošnega nasploh. Obča izobrazba je tisto, kar oblikuje in razvija specifičen človeški duhovni profil, ki pa se kaže predvsem v dimenzijah dobrega in lepega, torej etike in estetike. Je torej izrazito diskurzivna. Zato obče izobrazbe ni mogoče a priori razlagati pragmatično in funkcionalistično niti v pomenu splošnega enciklopedičnega znanja.« (Medveš 2010, 54) »Obča izobrazba« ni podprta le s humanističnim izročilom; njena *občnost* kot taka napotuje na občestvo, občinstvo, občana, občevanje, občino, občila,

85

5 Glede praktičnega horizonta schole glej Kalimtziš 2018.

priobčenje, izobčenje ... na sleherno ob-dajanje. Splošnost je možno digitalizirati, občosti pa ne. Ne gre za to, da bi se vračali k starim, humanistično naravnanim modelom izobrazbe, marveč da zaznamo neki *kontrapunkt* v zvezi tem. Morda se s tem začrta neka *kontrada* filozofije.

Filozofijo potrebujemo v splošni izobrazbi vsaj za njeno odpornost, če ne kar za odpor in kot odporniško gibanje. Poudarjanje potrebe po razvijanju kritičnega mišljenja ostaja navadna floskula, vse dokler se primerno ne omogoči, da učimo in se naučimo kritično misliti. Če – kot doslej – ne bo prav pretirane volje za to, če splošni izobraževalni sistem ni pripravljen ponujati filozofije, se jo bo pač iskalo drugje. Vedno bo nekoga nekje obšlo, da se nauči govoriti govorico, ki mu nekaj pove in iz katere morda kaj malega izve o duši človeka in duhu sveta. Malodušje in odsotnost duha je težko prestajati.



**Laurentius de Voltolina: Hermannus Alemannus s študenti in študentkami, druga polovica 14. stoletja.**

## Literatura

D'ALEMBERT in DIDEROT (2009). *Uvod v Enciklopedijo* (prev. T. Kermauner, J. Habjan in K. Zakrajšek). *Studia humanitatis*: Ljubljana.

ARISTOTEL (1999). *Metafizika* (prev. in kom. V. Kalan). Založba ZRC: Ljubljana.

BARBARIĆ, D. (2003). O kraju filozofiranja (prev. S. Krušič). *Phainomena* 12, 43/44, 39–61.

BARBARIĆ, D. (2012). Kaj je izobraževanje? (prev. A. Božić). *Phainomena* 21, 80/81, 155–168.

88

DE CONDILLAC, E. B. (1998). *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Alive: Pariz.

DELEUZE, G., NEGRI, A. (2002). Družba nadzora. *Filozofski vestnik* 23/3, 167–177.

DERRIDA, J. (2006). Prihodnost profesije ali brezpogojna univerza (kaj bi se lahko zgodilo jutri po zaslugi humanistike) (prev. J. Horvat). *Nova revija* 25, 293–294, 238–243.

GORŠIČ, F. (1955). 'Obče' in 'splošno' v slovenskem izrazoslovju. *Jezik in slovstvo* 1, 4/5, 116–121.

HUSSERL, E. (1989). *Kriza evropske človeškosti in filozofije* (prev. in kom. T. Hribar). Obzorja: Maribor.

KALIMTZIS, K. (2018). *An Inquiry into the Philosophical Concept of Scholê. Leisure as a Political End*. Bloomsbury Academic: London.

KOMEL, K. (2023). *V paralelah smisla*. INR: Ljubljana, 128–135.

KONRAD, F. (2007). *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. C. H. Beck Verlag: München.

LIDDELL & SCOTT (1996). *A Greek–English Lexicon*. Clarendon Press, Oxford University Press: Oxford.

LUDWIG, G. (1967). *Cassiodor. Über den Ursprung der abendländischen Schule*. Akademische Verlagsgesellschaft: Frankfurt am Main.

MEDVEŠ, Z. (2010). Obča, splošna in poklicna izobrazba. *Sodobna pedagogika* 4, 52–72.

TODOROV, T. (2009). *Duh razsvetljenstva* (prev. T. Kermauner, J. Habjan in K. Zakrajšek). *Studia humanitatis*: Ljubljana.

89

Nina Petek

90

# Zakaj je filozofija nujno del splošne izobrazbe – in tako nujno tudi del šole? Kako to vem? – Po vsem tem

V bogati filozofski dediščini Indije med obsežno zbirko besedil posebno mesto zaseda *Bhagavatapurana*, ki je nekakšen kompendij raznolikih filozofskih naukov predhodnih miselnih tokov, le-te pa delo posreduje prek živahnega dialoga med modrecem Šuko in kraljem Parikšitom. Njuno srečanje na obrežju reke Ganges, kjer se začne teden dni trajajoča razprava, tvori širši pripovedni okvir dela, ki med drugim osvetljuje tudi samo vlogo filozofije – ne zgolj na akademskem parketu, ampak tudi v slehernem trenutku življenja. Preden je kralj prisluhnil modrečevim naukom, se mu je v gozdu pripetil silno neljub in usoden dogodek. Ko se je prebijal skozi gosto rastje, je nenadoma postal strašansko žejen. Pot ga je vodila do asketa, ki ga je poprosil za pijačo, a od njega ni prejel nobenega odgovora, saj je bil globoko zatopljen v meditacijo. Kralj mu je v trenutnem navalu jeze okoli vratu obesil mrtvo kačo in odšel. Za njim se je v gozdu pojavil modrečev sin, ki je nad kralja zaradi njegovega nespoštljivega dejanja poslal prekletstvo in mu s tem namenil bridko usodo, namreč da bo umrl v sedmih dneh. Čeprav kraljevo dejanje ni bilo storjeno iz zlobe, ampak iz trenutne, povsem človeške slabosti, je imel njegov odziv kljub temu svojo ceno. Parikšit se je tako odločil, da bo svoje zadnje dni življenja kar najbolje izkoristil. Ko je ob Gangesu srečal modreca, mu je kaj kmalu postalo jasno, kako. Kralj se je vse življenje posvečal veščinam vladanja in spoznavanju številnih ved, ob čemer pa se je v poslednjih trenutkih počutil neizpopolnjenega; zaslutil je, da mu ob skladovnicah znanja manjka neko globlje in bistvenejše razumevanje. Tako je modreca poprosil, naj mu ob reki pripoveduje o skrivnostih najplemenitejše vede, filozofije, za katero mu je zaradi pomujanja ob drugih stvareh zmanjkalo časa. In tako je Šuka kralju odprl uho za vprašanja, ki si jih poprej ni zastavil, in odgovore, ki so na novo osmislili vso nakopičeno znanje.

91

Prisluh mnogoterim naukom filozofije je kralja pospremil v spokojen odhod, skozi pogovor pa je modrec večkrat naznanil, da je ukvarjanje s filozofijo ključno v vseh obdobjih življenja, saj odpira prostor za (samo)refleksijo in v človeku sproži proces zastavljanja elementarnih vprašanj, ki si jih, razpršen v vrvežu najrazličnejših znanj, le redko zastavi. Kaj je smisel našega obstoja? Kako živeti dobro in izpopolnjeno življenje? In navsezadnje – kako sprejeti tisto, kar je neizogibno, in kljub temu ohranjati spokojnost in vedrino? Kralj je tako uvidel bistvo filozofije kot kontemplacije raznolikih oblik bivanja, nekaj, kar omogoča preseganje intelektualne nezrelosti ter preiskuje in preizprašuje tisto, kar se kaže na gladini življenja. Hkrati pa se vprašanja filozofije, ki odpirajo paleto raznolikih načinov razumevanja, odlikujejo po vselejšnji aktualnosti in tako nagovarjajo ljudi v vseh časih in prostorih.

Prek številnih primerov je modrec kralju pokazal, kako filozofija na novo osmišlja vsa človekova znanja in samo življenje, hkrati pa jo je opredelil kot kraljico vseh znanosti, njihov ogelni kamen. Medtem ko so področja številnih disciplin usmerjena k dokončnim odgovorom, eksaktnim rezultatom, do katerih vodijo nizi empiričnih dokazov, pa filozofija ni utemeljena na pravilnem izračunu. *Kaj je kvadratni koren števila 64?* Do odgovora se dokopljemo prek sledenja sprejetim pravilom, pri čemer ob pravilnem rezultatu, kjer se proces raziskovanja konča, začutimo zadoščenje. Podobno se lahko ob vprašanju *Kako se pojavi odsev v ogledalu?* zadovoljimo z odgovorom o strukturi premaza na steklu ogledala, ki omogoča svetlobno refleksijo, miselno zadrego pa vzbudi nenavadno vprašanje – *Kam izgine podoba v ogledalu?* Na prvi pogled se zdi vprašanje nesmiselno in nepomembno, a v sebi nosi moč, ki povzroči vznik niza drugih intrigantnih vprašanj, ki vodijo k drugačnim premislekom. *Je podoba v ogledalu resnična? – Kaj je resničnejše,*

*jaz ali moj odsev v ogledalu? In ne nazadnje – Kdo je ta, ki se je pojavil v ogledalu? – Kdo sploh sem jaz?* Empirično dokazljivo se na neki točki izčrpa in porajajo se vprašanja, ob katerih se na začetku morda ne počutimo najbolj lagodno, kar je posledica nezmožnosti takojšnjega formiranja eksaktnega odgovora, poleg tega pa do odgovorov ne vodi ena sama, vsem poznana in splošno sprejeta teorija. Na tej točki se odpre polje za avtonomno raziskovanje, ki ga poganja moč filozofije in njenega nenehnega preizpraševanja v iskanju globljega smisla, ki ne more biti ujet v eno samo propozicijo.

Odgovori filozofije se tako upirajo kategoriziranju v niz dihotomij, denimo med prav in narobe, saj pretehta oboje, daje glas obema in se izreka skozi njuno vmesnost; izreka se skozi vsa področja vednosti, a se nikoli ne izteče v en sam, dokončen odgovor. Tako je filozofija moč preseganja šibkosti mišljenja, saj odgovorov, ki izhajajo iz kompleksnih segmentov vseh dimenzij in potencialov nepredvidljivega življenja, ne odlaga v vnaprej pripravljene kategorije. Odpira prostor poprej še ne-mišljenega, prebujajo mišljenje iz lagodne lenobnosti ter ga iztrga iz konvencionalnih in utečenih strategij spoznavanja. Četudi je filozofija najčistejša forma mišljenja, ki se odlikuje po ustvarjanju konceptov, pa se pri le-teh ne ustavi oziroma se v njih ne izčrpa, saj nenehno preizprašuje tudi samo sebe. Ne ostaja namreč kot samozadostna zaprta v slonokoščnem stolpu svojih lastnih pojmovnih tvarin, ampak sega v življenje in druge vednosti ter reflektira in neprestano predeluje dogajanje okoli sebe.

Ne samo, da filozofija podaja paleto odgovorov na vprašanja, ob katerih druge znanosti obnemijo, ampak je filozofsko spraševanje v temeljih sleherne znanosti. Znanstvene discipline so bile v svojih začetkih izrazito filozofske, kar med drugim velja za astronomijo v zgodnjem srednjem veku, ki je operirala z neempiričnimi pojmi in je izhajala iz zbira

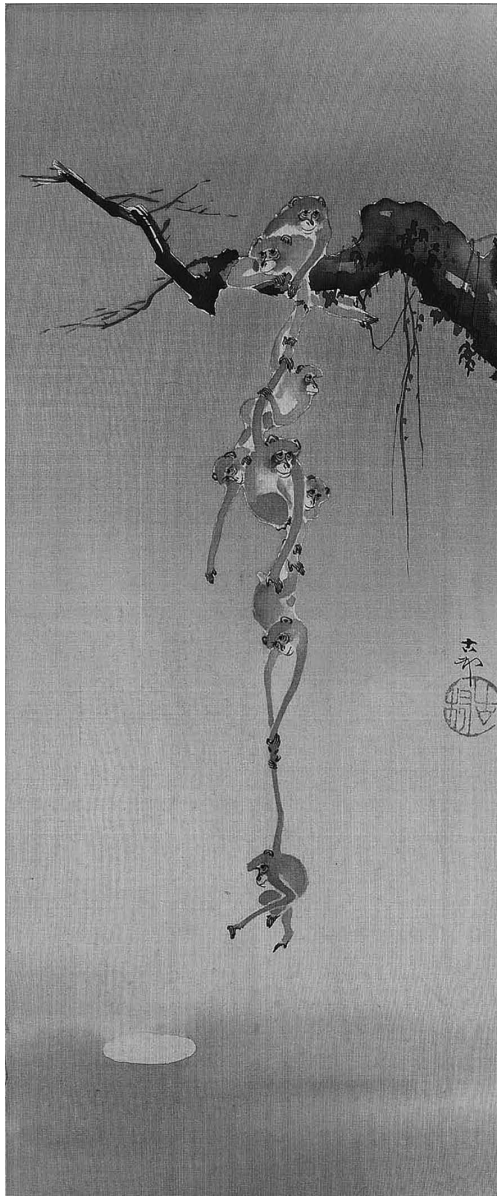
metafizičnih premislekov. Ko so bili odgovori na vprašanja o zvezdah in planetih določeni prek uporabe eksperimentov in je bilo rezultate mogoče preveriti prek raznih sredstev in metod, je sledila oznanitev astronomije kot sodobne znanosti, ki ne potrebuje filozofskega spraševanja. Sorodno velja za številne druge znanosti z bogato filozofsko preteklostjo, ki so se na določeni točki »osvobodile« filozofskih spraševanj. A znanosti se v svojem razvoju vselej znova srečujejo s sledmi filozofskih problemov in pri nenehnem porajanju novih zagat znotraj njihovih področij filozofija ostaja še kako relevantna. Nepogrešljiva je pri poglobljenem razumevanju drugih znanosti, saj je pogonsko gorivo iskanja, na katerem je utemeljen njihov veličanstven razvoj. Če se za hip vrnemo k vprašanju o korenu števila 64. Preden je odgovor 8 postal eksakten odgovor, ki ne potrebuje preverbe, je bilo na samem začetku – in v procesu iskanja odgovora – filozofsko vprašanje ...

V tem, da filozofija neprenehoma preizprašuje uveljavljena dejstva, se kaže tudi moč avtonomnega mišljenja, kar je slikovito prikazano v stari budistični zgodbi iz zbirke Džataka o 500 opicah, ki so na velikanskem drevesu, druga drugo držeč za repe, poskušale ujeti odsev lune v tolmunu. Ko ga je zadnja v vrsti opic skušala zgrabiti, je nič hudega sluteča štrbunknila v vodo – za njo pa vseh preostalih 499 živali. Zgodba razpira prostor za številne interpretacije, med katerimi pa je zlasti v kontekstu budizma pomembna podoba opic kot posnemovalk, namreč kot tistih, ki zgolj privzemajo uveljavljeno, splošno sprejeto znanje in ga sprejmejo brez kritičnega preizpraševanja. V budizmu veljajo za simbol človeka, ki sicer veliko ve, a je izgubljen v svetu eksaktnih dejstev, s čimer je oropan razumevanja globljega pomena, ki leži za samimi dejstvi. Čete opic strumno sledijo splošno veljavnemu, nad njimi pa tiho bdi luna, ki s svojo svetlobo razkriva resnični smisel. Eno od temeljnih sporočil zgodbe

je torej poziv, naj človek ne sledi slepo uveljavljenim dejstvom, ampak naj le-ta vselej znova preizprašuje – torej naj ne sledi množici, ampak naj se poslužuje potencialov lastnega mišljenja, s katerim lahko preseže ustaljene odgovore in išče nove rešitve. S tem filozofija človeka sooča tudi s šibkostjo lastnega mišljenja in nevednostjo ter mu hkrati daje moč, da ju preseže.

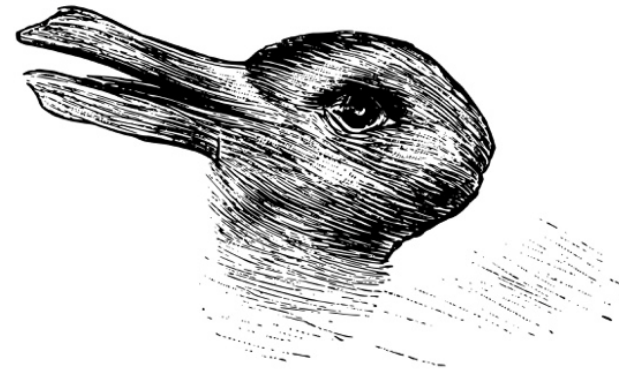
Filozofija kot tista, ki spodbuja avtonomno mišljenje, pa se kot taka ne uresničuje zgolj v akademskih krogih, ampak jo je mogoče – in hkrati nujno – prenesti na področje splošne izobrazbe in v vsakdanje življenje. Omogoča namreč osnovati lastno smer v mišljenju in izmojstriti orodja za samoizražanje, interpretativne spretnosti, snovanje sistematičnih in utemeljenih argumentov, artikulacijo lastne misli, poleg pa vzpodbuja kritično mišljenje in vodi do sposobnosti reševanja zahtevnih problemov, ki pa niso zamejeni le na področje filozofije. Omenjene veščine lahko namreč uporabimo pri vseh dejavnostih. Poleg tega, da filozofija vodi do sposobnosti oblikovanja utemeljenih argumentov in prepričljivosti, pa uči tudi večšin sodelovanja v dialogu. Avtonomno mišljenje namreč ne izključuje stališč drugih, ampak dopušča soobstoj raznolikih pogledov, kar vodi do premisleka o novih vidikih, na katere sami morda nismo pomislili.





**Ohara Koson, *Opice segajo po odsevu lune*  
(Japonska, začetek 20. stoletja;  
Museum of Arts Boston; javna last)**

Filozofija torej med drugim spodbuja k temu, da na eno stvar ali problem pogledamo z več zornih kotov. Slednje lahko ponazorimo z znamenito risbo o zajcu in raci.



**Zajec-raca (vir: Wikimedia Common, javna last)**

Risba je bila leta 1892 objavljena v nemški humoristični reviji *Fliegende Blätter*. Pod njo je bilo zapisano vprašanje »Katere živali so si najbolj podobne?«, hkrati pa mu je sledil neizpodbiten odgovor: »Zajec in raca.« Slika je navdušila številne filozofe, ki so jo vpletli v svoje filozofske teorije, saj poraja številna zanimiva vprašanja, pri čemer pa med drugim napeljuje na to, da lahko eno stvar razumemo na popolnoma drugačen način, če jo pogledamo z druge perspektive. Pri tem je pomembno, da ne pristanemo na mnenje večine, ki denimo zatrdi, da je na risbi zajec, ampak da se poslužujemo svobode, ki jo lastno mišljenje vselej ponuja. In tovrstnega načina mišljenja uči filozofija, ki ostri pozornost na svet okoli nas in vabi v neposreden stik z življenjem brez vnaprej danih predpostavk, kjer se razgrinja pravi smisel. Naj zaključim z mislijo kitajskega daoističnega

filozofa Lao Zija, zapisano v naslovu pričujočega sestavka. Filozofsko premišljevanje je razumel kot tisto, kar vodi do resničnega razumevanja sveta, pri čemer pa se je zavedal, da je to proces, ki se nikoli ne konča. O sebi je menil, da le malo zna – a kar zares zna, zna zgolj zaradi filozofskih premislekov. Torej kako to, kar vem, zares vem? – Po vsem tem.

**Andrej Adam**

# **Nujnost filozofije v šoli**

Osredotočili se bomo na prvi del naslovne trditve in razmislili, kaj je namen filozofije v šoli. Vsekakor lahko rečemo, da bi bila šola – pri nas gimnazija – brez filozofije kakor živalski vrt brez živali, kakor čevelj brez podplata, cvetoča jablana brez čebel, deževna polnočna promenada, ko zmanjka elektrike, ovca, ki je nihče ne postriže, avtomobil brez akumulatorja ali glavobol brez paracetamola. Skratka, filozofija je pomembna.

**100** 1. Prvi razlog, ki podpira to trditev, pravi, da nam filozofija pomaga raziskovati vsakdanja prepričanja in navade. Zamislimo si neko neobičajno vedenje ali mišljenje. Recimo, sadjar goji jabolane, jih na skrivaj pritihotapi v trgovino in jih podtakne na polico. To nenavadno ravnanje osvetli samoumevno, tisto, na kar smo zaradi vzgoje in običajev navajeni. Osvetli uveljavljene kulturne vzorce, vpeljane načine mišljenja in vedenja. Pri nas na Zemlji je pač tako, da trgovin ne uporabljamo za uspešno podtikanje pridelkov, čeprav morda obstaja kotiček veselja, kjer družba najbolj ceni najuspešnejše podtikovalce. Izmišljija nam torej, kot raketa sredi noči, pomaga osvetliti običajne načine mišljenja in vedenja, ki jim v vsakdanjem življenju ne posvečamo pozornosti, ker jih imamo za samoumevna. Ta raketa je seveda filozofija; Rousseau bi dejal, da nam pomaga opaziti to, kar že ves čas gledamo.

Načinov, kako mlade v šoli opozoriti na vsakdanje in neopazeno, je brez konca. Navedli bomo tri. Platonovo prisposodobu o votlini iz njegovega najpomembnejšega dela *Država*, odlomek iz knjige *Kultura narcisizma*, ki jo je napisal Christopher Lasch, in izobraževalni film Alaina de Bottona *Sokrat o samozavesti*.

*1a.* V prisposodbi o votlini nas Platon poziva, naj si sami sebe predstavljamo kot ujetnike v votlini. Ždimo v votlini,

priklenjeni smo, strmimo lahko le v zadnjo steno. Na steni se premikajo podobe, od stene se odbijajo zvoki. Ker se ne moremo ozreti, verjamemo, da je to, kar vidimo, resnično. Če bi se lahko ozrli, bi za seboj videli zid, na vrhu zidu premikajoče se predmete, ki mečejo senco na zadnjo steno votline. Če bi lahko vstali in se odpravili proti zidu in pogledali, kaj je za njim, bi videli lutkarje, ki premikajo predmete na zidu, za njimi ogenj, brez katerega ne bi videli sploh nič, niti senc, za ognjem pa, na vrhu strme težavne poti, izhod iz votline. Prisposodbo lahko posodobimo, kakor to stori Alain Badiou v knjigi *Platonova Država*. Votlina ima vse elemente kinodvorane. Temna je, filmsko platno je zadnja stena, ljudje so »prikovani« na stole in se v glavnem ne ozirajo okoli, za njimi in za steno je svetlobni vir, sodobni lutkarji so producenti, ki morajo skrbeti za takšne filmske izdelke, ki bodo ljudi pritegnili v kina in prinesli zaslužek. Toliko o prisposodbi.

**101** Platon pravi, da prisposablja nas, vsakdanje ljudi, v kolikor nismo pravilno vzgojeni. Nevzgojeni smo, če nasedemo sencam oziroma – v kolikor je votlina kino – izdelkom zabavne industrije. To pomeni, da verjamemo v utvare, iluzije. Zapeljani se predajamo fantazijam in nismo pripravljeni podvomiti v vire spoznanja, na primer v čutno izkustvo. Uporabnost prisposodbe o votlini v šoli je vsestranska. Z njeno pomočjo je mogoče razpravljati o verodostojnosti čutnega izkustva; o utvarah, kakršne so lažne novice in teorije zarot; o ozkosti pogleda na svet in nas same ter o tem, kako ga je mogoče razširiti (tj. postati vzgojen); z njenim besednjakom je mogoče interpretirati druge vire, ki jih uvajamo v razpravo, a ne bomo več naštevali.

Ustavimo se nekoliko ob verodostojnosti čutnega izkustva, kar je Platonova primarna skrb. V vsakdanjem življenju večinoma ne dvomimo v čutila. Trava je zelena, maček se

oglašča natanko tako, kot se vrtnica ne more, rdeča nima natanko določenega okusa, ker bi sicer imela jagoda enak okus kot češnja. Zemlja, pravi pesnik, je modra kot pomaranča, poleg tega imamo občutek, da miruje itd.

Aha, Zemlja miruje in čutila to potrjujejo. Raziščimo to trditev. Preselimo se nekoliko v prihodnost, kjer bodo izumili časovni stroj, da se bomo lahko vrnili v preteklost: v 17. stoletje. V Firence. Galilej ravno piše svoj znameniti *Dialog o dveh poglavitnih sistemih sveta*, izumlja argumente za gibanje Zemlje. Kdo mu stoji nasproti? S pomočjo besednjaka Platonove prisposode o votlini bi dejali, da vojska ujetnikov v votlini. Ali so posamezni vojaki te vojske neumni? Ne, zgolj prepričani so v stavek, da so čutila dovolj zanesljiv vir spoznanja. Nekateri med njimi so brali Aristotela in razglašajo, da njegova avtoriteta podpira njihovo vero v čutno izkustvo. Drugi trdijo, da jih je ustvaril Bog, s čutili vred. In Bog je popolno bitje, je čudovito dober. Ali bi imelo popolno, čudovito dobro bitje kakšen interes, da bi ljudi obdarilo z generalno nezanesljivimi viri spoznanja (se pravi s čutili, ki bi nas varala o tako temeljnih resnicah, kot je gibanje sveta, na katerem se nahajamo)?

Galilej, ki je hotel uveljaviti stališče, da se Zemlja giblje, je torej imel opravka z ljudmi, ki so neomajno verjeli v čutno izkustvo. Nekateri so bili celo načitani. Omenjali so Aristotela, ki je prav tako verjel v podatke čutnega izkustva, razen v primerih, ko se človek napije ali pa gleda neko stvar zelo od daleč in v slabih vremenskih razmerah. Če kdo vendarle dvomi o čutilih, naj pač stori, kot spet predlaga Aristotel: odide naj na rob prepada in napravi še en korak.

Bitka z ujetniki v votlini, ljudmi, ki so nevzgojeni, ker niso pripravljene podvomiti v to, kar imamo za samoumevno, je torej zapletena. Pionirji, očetje novoveške znanosti so to iz-

kusili na lastni koži. In vendar niso odnehali z izmišljanjem miselnih eksperimentov, s katerimi bi prikazali utvarno razsežnost virov spoznanja, zlasti čutnega izkustva. Morda najbolj slaven miselni eksperiment si je izmislil Galilejev sodobnik in soborec za nov pogled na svet, René Descartes. Tako kot smo posodobili Platonovo prisposodo o votlini in jo primerjali s kinematografom, lahko posodobimo tudi Descartesov poskus dvoma v čutila in sploh vse. Kako lahko dokažemo, nas vprašuje v tej posodobljeni različici, da ni naš položaj natanko tak, kot je položaj Nea v filmu *Matrica*? Kaj, če sploh nikoli nismo bili budni, če nismo nikoli uporabili oči in je vse naše življenje zgolj interaktivni računalniški program, na katerega so nas priključili pametni stroji? Ali lahko to zanesljivo vemo? Lahko trdimo karkoli zares gotovega?

Dandanes temeljne znanstvene resnice, kakršna je gibanje Zemlje, niso več sporne, kot so bile nekoč. A bodimo pozorni, čutno izkustvo ne podpira nobene od njih. Gibanja zemlje ne zaznavamo, atomov tudi ne, biološke vrste se ne spreminjajo pred našimi očmi itd. A pri oblikovanju temeljnih pogledov na svet je bilo človeštvo vselej napoteno nazaj nase, na razmislek o lastnih spoznavnih zmogljivostih, soočilo se je s Platonovim vprašanjem o vzgojenosti oziroma nevzgojenosti. Vsi veliki misleci, ki so odločilno prispevali k novim načinom mišljenja, so morali tudi filozofirati: sprva so bili nevzgojeni kot Platonovi ujetniki v votlini, nakar so podvomili v to, kar so videli in slišali, obrnili glavo, vstali in se odpravili proti svetlobi, proti izhodu iz votline, torej k spoznanju.

*1b.* Toda, boste pomislili, mar niso na tej poti srečali lutkarjev? Kdo so današnji lutkarji? Odgovor na to vprašanje bo znova pokazal, da je mogoče Platonovo prisposodo o votlini razumeti na različne načine oziroma da nam ta prisposoda

pomaga misliti različne vidike naše stvarnosti. Zgoraj smo videli, da si lahko z njo postavimo vprašanja, ki zadevajo verodostojnost čutnega izkustva. Ta vprašanja so epistemološka, ker se nanašajo na naše spoznavne zmožnosti in razkrivajo utvare, ki so posledica pretirane vere v čutila. Toda s prisposodobno o votlini je mogoče izpostaviti še druge oblike in vidike utvar.

Christopher Lasch v *Kulturi narcisizma* pravi naslednje: »Prizadevanja, da bi 'civilizirali' široke množice, so ustvarila družbo, ki ji vlada zunanji videz – družbo spektakla. V času prvotne akumulacije je kapitalizem *biti* podredil *imeti*, uporabno vrednost blaga pa njegovi menjalni vrednosti. Danes posedovanje podreja zunanjemu videzu, menjalno vrednost izdelka pa meri po tem, koliko prestiža – iluzijo blaginje in dobrobiti – je ta sposoben prinašati. [...] V preprostejših časih je oglaševanje zgolj opozarjalo na določen izdelek in izpostavljalo njegove prednosti. Danes proizvaja kar svoj lastni izdelek, tj. večno nezadovoljnega, nemirnega, tesnobnega in zdolgočasenega potrošnika.«

Tega odlomka ni težko interpretirati z besednjakom Platonove prispodobe o votlini. Današnji ujetnik je v bistvu potrošnik, zakopan v iluzoren svet. S tem podreja svoje bivanje imetju, premoženju, lastnini. Besedna zveza iluzoren svet ima tukaj nekoliko drugačen pomen kot v stavku *Zemlja miruje*. Slednji stavek je napačen, ker Zemlja ne miruje. Kdor verjame oziroma je verjel v ta stavek, je verjel v nekaj, kar nikoli ni držalo. V stavku *bivanje je iluzorno podrediti imetju* pa je odnos do resnice drugačen. Kadar namreč večina ljudi svoje bivanje podreja kopičenju materialnih dobrin in se z drugimi ljudmi primerja glede na to, kakšen avto kdo vozi, koliko nepremičnin ima v lasti ali kako obsežen je njegov portfolio vrednostnih papirjev, tedaj to podrejanje čisto zares ustvarja svet, v katerem kopičenje materialnih dobrin

določa vrednost človeka. Materialistično orientiran svet je zato zelo resničen. V kakšnem pomenu je tedaj iluzoren?

Odgovor na to vprašanje pravzaprav ni zapleten. Iluzoren je z normativnega vidika oziroma vidika njegove nujnosti ali ne-nujnosti. Iluzoren je, v kolikor so ljudje prepričani, da je izbira materialistično orientiranega sveta pravilna, da drugače sploh biti ne more, da se je treba temu preprosto prilagoditi. Iluzoren je, v kolikor se o nujnosti tega sveta nikoli niti ne vprašamo, temveč ga sprejemamo kot nekaj danega, kot nekaj samoumevnega, se mu brez vprašanj podvržemo in živimo materialistično usmerjeno življenje. Ujetnik v votlini, ki je v materialistično orientirani družbi potrošnik, verjame, da je sreča povezana z imetjem, zadovoljevanjem potreb, kakršne narekuje ta svet. Prav to pomeni, da je potrošnik izdelek, produkt te družbe. Lutkarji iz Platonove prispodobe o votlini pa so seveda vsi, ki so zaposleni v oglaševalski industriji, vsi, ki morajo skrbeti za trženje blag.

Po Laschu prav oglaševanje »privzgaja« širokim množicam nepotešljivo željo po izdelkih, pa tudi po novih doživetjih in osebni izpolnitvi.

*Ic.* Oglaševanje je danes nekaj tako vsakdanjega, da ga skorajda ne vidimo več, prav tako pa smo slepi za svet, ki ga soustvarja in v katerem živimo. Zato je še toliko bolj nujno poudariti vse, kar nam pomaga opaziti, kar gledamo. Eden prvih, ki se je vpisal v zgodovino razkrivanja navidezno nevidnega, je bil Sokrat. V filmu *Sokrat o samozavesti* Alain de Botton na zanimiv način predstavi njegovo življenje in delo. Tukaj bomo poudarili dvoje.

Prvič, Sokrat je bil nekonformist, torej nekdo, ki se ni prilagajal mnenju in vedenju množice. Toda nekonformist

ni bil zaradi kakšne muhavosti ali želje po izstopanju, pač pa mu je šlo zato, da bi njegovi sodržavljani živeli v skladu z resnico, da jih ne bi premagala lenobnost misli. Njegov nekonformizem je bil inteligenčen.

Drugič, Sokrat je izumil metodo iskanja resnice in odpravljanja lenobe mišljenja, ki se še danes imenuje po njem. De Botton jo v filmu predstavi takole:

»V svetu obstaja veliko zmedenih in netočnih idej, ker ljudje menijo, da lahko ustvariš dobro idejo, ne da bi preveč razmišljal o njej. Sokrat je menil, da je to norost. Da bi izpostavil nesmiselnost tega koncepta, je mišljenje primerjal z lončarstvom. Nihče ne misli, da lahko narediš dobro posodo, ne da bi sledil določenim korakom, vseeno pa mnogo ljudi misli, da lahko prideš do ideje, kako živeti svoje življenje, brez trdnega razmišljanja. Sokrat je šel v svoji analogiji še dlje in se domislil posebne metode – sokratske metode razmišljanja. Opredelil je pet korakov, ki jim mora tisti, ki želi priti do dobre ideje, preprosto slediti. Te korake lahko v grobem povzamemo takole: Prvič, poiščite trditve, ki so za večino le zdrav razum. Na primer: 'Najboljše službe so tiste, ki so najboljše plačane,' in 'Sreča pomeni biti poročen. Drugič, poskusite najti izjemo. Ali je lahko kdo poročen in nesrečen, ali ima dobro plačano službo in je hkrati nesrečen? Tretji korak: če najdete izjemo, je vaša trditev verjetno napačna ali vsaj netočna. V našem primeru je netočna. Četrto, poskusite oblikovati novo trditev, ki vključuje izjemo. [...] In nazadnje, nadaljevati ta proces čim dlje, poskušati najti izjeme vašim zdravorazumskim trditvam. Sokrat je dejal, da resnica, ki se ji lahko približamo, leži v trditvi, ki ji je nemogoče nasprotovati.«

Ideja inteligentnega nekonformizma in sokratska metoda sta tesno povezani. Skupaj predstavljata kritično mišljenje,

ki je aktualno tako v znanosti kot v vsakdanjem mišljenju. Oglejmo si primer iz znanosti.

Ko je Darwin leta 1859 izdal knjigo *Izvor vrst*, v kateri je razložil, da je mogoče vso pestrost življenja na Zemlji pojasniti z znanstveno hipotezo o evoluciji, še ni bilo nerazumno biti kreacionist in trditi, da je vzrok pestrosti Bog, ki je vrste ustvaril v skladu z božjim načrtom. Med evolucionisti in kreacionisti tistega časa je v resnici potekala razprava z vsemi elementi sokratske metode. Oglejmo si tedanji znameniti poskus ovržbe Darwinove hipoteze.

Kreacionist: »Evolucionist si zato, ker verjameš, da se vrste spreminjajo v skladu z naključno spremembo (danes bi rekli mutacijo) in selekcijo te spremembe v okolju.«

Evolucionist: »Da!«

Kreacionist: »Hkrati verjameš, da iz enostavnejših organizmov nastanejo kompleksnejši.«

Evolucionist: »Da.«

Kreacionist: »Toda to pomeni, da moraš nujno predpostavljati, da obstaja vsaj en organizem (živeč ali fosil), ki združuje lastnosti večjih živalskih rodov, recimo plazilcev in ptic.«

Evolucionist: »Da, ta predpostavka je nujno prisotna v mojem mišljenju.«

Kreacionist: »Toda nobena takšna vrsta ne obstaja, ne živeča ne fosil. Mar to ni izjema, ki predstavlja ovržbo tvoje hipoteze?«

Podobnih sokratskih ovržb hipoteze o evoluciji je bilo veliko in Darwin se jih je zavedal. Toda ko so nova odkritja priskrbeli manjkajoče dokaze – leta 1861 so odkrili fosil praprtice, ki so ga opisali kot bitje z lastnostmi ptice in plazilca; prav tako so kot vmesni člen opisali kljunaša – je bil ta poskus ovržbe teorije evolucije ovržen. Na tej točki velja poudariti, da vsaka ovržba poskusov ovržbe neke teorije le-tej dvigne

ugled. Zanj se prične zanimati več raziskovalcev na danem področju, začnejo ji zaupati in upati, da se je približala resnici; to pa je navsezadnje cilj znanstvenih prizadevanj.

Toliko o prvem razlogu, s katerim podpiramo trditev, da je filozofija za šolo zelo pomembna in da bi bila šola brez filozofije, kakor pšenica brez klasja, reka besed brez pomena ali šala brez smeha ... Pokazali smo, da je naloga filozofije raziskovanje vsakdanjih prepričanj in to ilustrirali s Platonovo prisposobo o votlini, Laschevim razmišljanjem o potrošnji in Sokratom.

**2.** Drugi razlog, zaradi katerega je filozofija pomembna sestavina šole in zaradi česar bi bila šola brez filozofije kot vinska klet brez vina, je zastavljanje filozofskih vprašanj.

**108**

Recimo, da vas kdo vpraša, koliko je ura. Poveste, če veste; na vprašanje, kako veste, pa odgovorite, da ste na uro pač pogledali. O tem dogodku se najbrž ne splača napisati romana. Toda kaj, če se vprašanje glasi: »Kaj je čas?« Ali če vas nekdo vpraša, ali je z jablane odtrgano jabolko mrtvo? Sedaj odgovori niso na dlani kot ob vprašanju, koliko je ura. Pravzaprav ni jasno niti to, kako bi se jih lotiti. Zahtevajo premislek in največkrat se izkaže, da se jih je najbolje lotiti prav s sokratsko metodo – to se pravi, najprej tvegamo nek odgovor, nato pa iščemo izjeme, kar počnemo tako dolgo, dokler se še kakšne spomnimo.

Vrednost filozofije se tukaj kaže na dva načina. Znova nas napoti na sokratsko metodo, se pravi natanko tja, kjer se ni mogoče predajati miselni lenobi, poleg tega pa v nas – sčasoma – odpre čudenje nad tem, kar nas obdaja in kar v nas obdaja tisto, kar nas obdaja. Ker veliko tega, kar nas obdaja in kar gledamo, sploh ne opazimo, je pot do čudenja dolga, toda podati se po njej je vredno že samo po sebi.

Filozofska vprašanja se združujejo v množice. Ena množica teh vprašanj zadeva bivajoče in lastnosti bivajočega. To so ontološka vprašanja. Vprašanja v drugi množici zanima spoznanje. Ali lahko ljudje v primerjavi z žabami trdimo, da nekaj vemo o svetu in sebi? Kaj če E.T. gleda ob vprašanih spoznanja na nas tako, kot gledamo mi na žabe? Mora biti spoznanje, če je spoznanje, sto odstotno gotovo, ali pa je vselej plod bitke, kakršna se je bila med kreacionisti in evolucionisti (zgoraj), tako da predstavlja spoznanje teorija, ki je preživela številne poskuse oviržbe. S temi vprašanji se ukvarja epistemologija. Logika se ukvarja z logičnostjo naših sklepov; etika z vprašanji sreče in smisla življenja, z utemeljevanjem naših moralnih načel itd.; estetika z vprašanji o lepem in o umetnosti.

V zadnjem času je še posebno zanimivo vprašanje, ali bi lahko umetna inteligenca postala zavestno bitje. Vprašanje sodi v širše ontološko področje. Kramljanje s ChatGPT je vse težje razločevati od kramljanja z ljudmi. Toda, ali bo ChatGPT nekoč zavestno bitje?

**109**

Sam ChatGPT na vprašanje, ali je možno, da umetna inteligenca nekoč postane zavestno bitje, odgovarja takole: »Trenutno ni znanstvenih dokazov ali soglasja med strokovnjaki, da bi umetna inteligenca (UI) lahko postala zavestno bitje. Koncept zavesti je kompleksen in še vedno slabo razumljen, zato je težko zagotoviti trdne odgovore glede tega vprašanja. Zavest je povezana s sposobnostjo doživljanja in zavedanja samega sebe ter okolice. Umetna inteligenca, kolikor je trenutno razumljena, temelji na algoritmih, podatkih in obdelavi informacij. Čeprav lahko UI simulira inteligentno vedenje in opravlja naloge, ne kaže dokazov zavesti ali pravega doživljanja [...]. Pri razvoju UI je pomembno, da smo previdni in etični ter se zavedamo morebitnih posledic, čeprav UI ne bi bila zavestna. Razprava o tem vprašanju

bo v prihodnosti zagotovo potekala, ko bomo imeli boljši razumevajo zavesti in bo tehnološki razvoj omogočil globlje raziskovanje tega področja.«

Zanimivo razmišljanje na to temo ponuja znanstveno-fantastična televizijska epizoda z naslovom *Mera človeka*, ki je del franšize *Zvezdne steze: naslednja generacija*. Zgodba obravnava androida Dato, člana posadke vesoljske ladje Enterprise. Nekega dne posadko obišče Bruce Maddox, strokovnjak za robote. Dato bi rad razstavil in naredil cel bataljon njemu podobnih robotov. Toda Data se upre. Ne dvomi, da ga lahko Bruce razstavi in sestavi, tudi ne, da lahko ohrani njegove spomine, vendar dvomi, da se bo v postopku ohranila njegova zavest. Bruce je kakopak prepričan, da Data nima zavesti. Po njegovem je zgolj sofisticiran računalnik, ki zavest posnema. Ker je računalnik, je lastnina, zato se ne more upreti. Filozofska vprašanja, ki sledijo, so zahtevna, vendar zanimiva. Ali lahko človek s svojo bistrumnostjo iz gole materije in njene sofisticirane organizacije v resnici ustvari zavest?

Odgovori so različni. Nekateri menijo, da človek ne bo nikoli ustvaril umetnega bitja, ki bi premoglo zavest, ker to preprosto ni mogoče. Vesolje je sestavljeno iz dveh substanc: snovi na eni strani in zavesti (duše) na drugi. Ti se po lastnostih tako razlikujeta, tako da ena ne more nastati iz druge. A to še ni vse; razprava pokaže še neko značilnost filozofskih vprašanj, ki se je morda ne zavedamo. Gre za vprašanja, za katera je človeštvo zelo, ponekod celo življenjsko zainteresirano. To se pokaže, če se vprašanja o odnosu med zavestjo in materijo lotimo z drugega konca; če se vprašamo, kaj se zgodi po smrti. Tisti, ki verjamejo, da umre in razpade zgolj telo, medtem ko duša (zavest) v takšni ali drugačni obliki še naprej obstaja, v bistvu pritrjujejo stališču, da ne bo človeštvo nikoli naredilo stroja, ki se bo ponašal z zavestjo

ali zahteval pravice. Nasprotno pa so tisti, ki trdijo, da v vesolju prvotno ni bilo človeške zavesti, da je ta nastala šele s potekom evolucije, nujno prepričani, da je vsaj načeloma mogoče, da bo nekoč po svetu hodil Data, ki bo imel zavest. Prvi so praviloma verni, drugi zagovorniki znanosti, čeprav vera in znanost nista nujno v sporu. Kakorkoli že, za naš argument je dovolj pokazati, da so filozofska vprašanja v sami srčiki človeškega interesa; da je torej filozofija pomembna, ker nas napotuje v razpravo, ker nam razgrinja razsežnost naše nevednosti, nas dela manj dogmatične, bolj pripravljene sprejeti različne poglede na dano vprašanje in jih obravnavati brez morebitne vojne napovedi, če nam nasprotniki ne bodo pritrдили. Skratka, šola brez filozofije bi bila kot čebelnjak brez medu.

**3.** Tretji razlog, s katerim podpiramo trditev, da je filozofija pomembna in da bi bila šola brez filozofije kot jata škorcev brez vinograda, je ta, da nam filozofija pomaga pri iskanju boljšega načina življenja.

Ni dovolj le osvetliti vsakdanjih načinov življenja in mišljenja, ni dovolj razložiti, kako postanemo pridobitniško naravnani posamezniki in kako nas različne družbene institucije ter družbeni mehanizmi oblikujejo v ljudi, podobne ujetnikom v votlini. Tudi ni dovolj zgolj raziskati posledic naših vsakdanjih ravnanj ter naših odnosov do drugih ljudi in do sveta. Vprašati se moramo še, kaj je mogoče storiti ali kaj bi morali storiti, da bo naše življenje boljše. Filozofija je torej pomembna, ker usmerja našo prakso. Pa ne le to, k praksi nas spodbuja, prepričuje nas, da se je vredno zavzeti za stvari, za katere se je vredno zavzeti.

Na tej točki se pojavi vprašanje spremembe dane družbene stvarnosti. To pomeni, da se filozofija ne ukvarja le s kritiko tega, kar obstaja, temveč tudi s vprašanjem možnosti



presejanja obstoječega mišljenja in delovanja, spreminjanja uveljavljene dejanskosti, če je v njej človeško življenje omejeno in odtujeno od svojih zmožnosti – od tega, kar bi človek lahko bil. Praktično vprašanje nas torej nagovarja kot morebitne nosilce družbenih sprememb. S tega zornega kota je težava človeka kot ujetnika v votlini še posebno očitna. Človeško bitje bi moralo biti svobodno, sposobno izpeljati potrebne družbene spremembe, izkaže pa se, da je nekako odsotno oziroma da ni prisotno v lastnem življenju. Ljudje v sodobnih razvitih družbah pretežno vemo, s kakšnimi težavami se soočamo in s kakšnimi se bomo soočali, a se ne zganemo. Podnebne spremembe so dober primer. Očitno je, da je planet vse bolj neprimeren za snovanje kakovostnega življenja; skrajni čas, da človeštvo ukrepa, toda ukrepanja ni, vzorci vsakdanjega življenja so močnejši, ljudi vklepajo v uveljavljene načine mišljenja in delovanja, v vsakdanje oblike pasivnosti; natanko tako kot vklepajo verige ujetnike v Platonovi prispodobi o votlini. Namesto da bi nemudoma začeli ugotavljati, kaj vse je treba narediti, kaj spremeniti, namesto da bi se lotili sprememb in reform – toda ne reform, ki zgolj podaljšujejo sedanje ljudi in svet izžemajoče oblike bivanja – se obnašamo točno tako kot se inteligentna bitja ne bi nikoli obnašala. S svojimi ravnanji in navadami okoliščine, ki so tako že slabe, samo še slabšamo; v polovici leta pokurimo toliko virov, kot bi jih smeli v enem letu; za prihajajoče generacije se v resnici ne menimo, ne vzgajamo jih v avtonomne posameznike, pač pa jim na njihovo življenjsko pot postavljamo umetne prepreke, pri čemer točkujemo njihovo spretnost plezanja čeznje, zbir točk pa uporabljamo kot način selekcije, ki odloča o njihovih nadaljnjih življenjskih usodah. Obnašamo se, kot da je tekmovalna družba edina možna družba. Kot da ne vidimo onkraj. Nenehno govorimo o informacijah, informacijski družbi in digitalizaciji, toda mladim v resnici ne omogočimo, da bi se lahko nekoč na podlagi kakovostnih

informacij v resnici odločali o tem, katero pot v življenju bodo ubrali. Pričakujemo, da se bodo prilagodili, da bodo zadovoljni konformisti, podjetni in zagledani v visoko dodano vrednost. V bistvu jim posredujemo vrednote, ki so vrednote našega časa, vrednote sistema, ki je pripeljal planet na rob ekološke katastrofe.

Vrednost, pomen filozofije v šoli je torej tudi v tem, da pomaga misliti spremembe, usmerjati v drugačno prakso in tudi v spodbujanju k tej praksi. Brez filozofije bi bila šola kot konj, ki verjame, da so smisel življenja konjske dirke.

Sklenimo. Šola brez filozofije bi bila kot seks brez partnerja/ke. Filozofija namreč pomaga raziskovati vsakdanja prepričanja, zastavlja vprašanja, ki nas osupljajo, in spodbuja k iskanju boljših načinov življenja (mišljenja in delovanja).

# Pogled nazaj, da bi (morda) bolje videli naprej

*»Današnji učitelji oblikujejo bodoče državljane v dobi kulturne raznolikosti in vse večje internacionalizacije... Kot državljani smo vedno bolj pozvani, da razumemo, kako vprašanja, kot so kmetijstvo, človekove pravice, ekologija, celo ekonomija in industrija, sprožajo razprave, ki združujejo ljudi iz različnih narodov... Nov poudarek na »raznolikosti« v visokošolskih in univerzitetnih učnih načrtih je predvsem način spoprijemanja s spremenjenimi zahtevami državljanstva, poskus ustvarjanja odraslih, ki lahko delujejo kot državljani ne samo neke lokalne regije ali skupnosti, ampak tudi, kar je še pomembneje, kot državljani kompleksnega prepletenega sveta.« (Nussbaum 1997, 6)*

*»Ko torej sami spodbijejo mnoge (druge) in tudi njih spodbijejo mnogi, silovito ter hitro padejo v to, da ne mislijo več ničesar od tega, kar so mislili prej. In zaradi tega so pri drugih ljudeh na slabem glasu oni sami ter vse, kar je povezano s filozofijo.« (Platon, Država 539b-c)*

Izobraževanje v 21. stoletju se zdi, vsaj na prvi pogled, zaradi razvoja sodobnih tehnologij, ki omogočajo neverjetno hitro zbiranje in posledično kopičenje novih informacij, nemogoče početje. Učitelji postajajo nepotrebni in vse prepogosto zaviralci razvoja, ki ga sodobne tehnologije prinašajo s seboj. Še posebej naj bi to veljalo za tiste, ki poučujejo filozofijo. Zato je potreben premislek o njihovi vlogi in o (ne)potrebnosti filozofije kot šolskega predmeta.

Moje izhodišče je prvoosebna izkušnja, ki izhaja iz bolj ali manj uspešno utemeljenega prepričanja, da je Sokrat lahko vzor za to, kako delovati v predavalnici. Zakaj ravno Sokrat? Še vedno se dobro spomnim, ko mi je na našem brucovanju (pa je minilo že petdeset let) profesor Mirko Hribar, ki je ravno odhajal v pokoj, dejal: »Poglejte, kaj pravi Ksenofont v svojih Spominih o Sokratu. Ne bo vam žal. Našli boste navdih, kako delovati v različnih okoliščinah in z različnimi

ljudmi.« Morda je res, kar trdijo mnogi strokovnjaki, da je Ksenofontov govor preveč olepšal Sokrata. Moram pa priznati, da nikoli nisem razumel te trditve, saj je potem na drugi strani le še Platonov Sokrat, ki je zagotovo Platonov proizvod in kot tak namenjen 'uporabi' za določene name-ne. Torej, ne glede na pomisleke, se mi zdijo Ksenofontovi *Spomini na Sokrata* uporabni kot vstopna točka v razmislek o tem, kaj in predvsem kako poučevati (in hkrati učiti se) filozofijo.

Poglejmo, kaj pravi Ksenofont: »Sokrat je bil v vseh stvareh in v vseh pogledih v tolikšno pomoč ljudem, da je vsakomur, ki o tej zadevi razmisli in jo pošteno oceni, povsem jasno, da ni bilo nič bolj koristno kakor družiti se s Sokratom in preživljati z njim čas, in to kjer koli ter v kakršnih koli okoliščinah.« (Ksenofont 2018, 227)

Nam, ki živimo skoraj dva in pol tisočletja za Sokratom, ni dano, da bi živeli z njim v dobesednem pomenu, vendar lahko živimo z njim skozi analizo tekstov, v katerih Sokrat nastopa. Na ta način lahko Ksenofontova trditev, da je Sokrat v vseh pogledih v tolikšno pomoč, da se je vredno družiti z njim, ustrezno podkrepimo. Morda se sliši paradoksalno, kot bomo pokazali kasneje, da Ksenofont skozi Sokrata ponuja možnost učenja, ki bo ljudi obvarovalo pred slabimi izbirami, odločitvami in posledično slabimi dejanji, ki naj bi, kot je prepričan Sokrat, izhajalo iz človekove nevednosti, ker niso bili poučeni:

»Podobno tudi posamezniki z najboljšimi prirojenimi lastnostmi, najkrepkejših duš in najbolj sposobni do konca izpeljati, česar so se lotili, s pomočjo vzgoje in pouka o tem, kaj je prav, postanejo izjemni in nadvse koristni ljudje, sposobni številnih pomembnih dejanj. Če pa ta uk in vzgoja izostaneta, se takšni ljudje spridijo in postanejo škodljivci,

ki niso sposobni presoditi, kaj je prav, zato se pogosto op-rimejo malopridnega početja; ker so ošabni ter vihravi, jih je težko krotiti in spreobrniti, to pa je razlog, da zagrešijo številne hude zločine.« (Ibid., 227–229)

Te trditve imajo svoja ustrezna mesta tudi v Platonovih tekstih. Vzemimo v obdelavo najprej Državo, kjer v tretji knjigi teče razprava o tem, kaj naj bo dopuščeno v polis v obliki pesniškega bolj ali manj natančnega posnemanja, ki ga srečujemo v tragedijah in komedijah. Sokrat na tej točki razprave ne želi ponuditi dokončnega odgovora, čeprav ga Adejmat sili v to, ampak pravi: »... morda pa še več od tega. Kajti ne vem še, ampak moramo iti tja, kamor nas kot veter nosi argument [logos].« (Država, 395d). K temu lahko dodamo še spoznanje iz Kritona, ko Sokrat utemeljuje, kaj mora storiti in zakaj ne (more) sprejeti ponudbe rešitve – pobega iz ječe, pravi: »Dragi Kriton, tvoja prizadevnost je dosti vredna, če je združena z določeno pravilnostjo; če pa ni, je zame toliko težja, kolikor večja je. Zato morava dobro premisliti, ali naj to storim ali ne. Ti veš, da sem takšen, da ne le zdaj, ampak nikoli ne poslušam nikogar drugega od svojih, ampak le misel, ki se mi pokaže najboljša, ko premišlujem. Misli, ki sem jih v preteklosti izrekel, ne morem zdaj zavreči, ker me je doletela ta usoda: kažejo se mi skoraj enake – ter spoštujem in častim iste misli, kot sem jih spoštoval in častil prej.« (Kriton, 46b-c)

Zakaj je to pomembno? Več spoznanj lahko izpeljemo iz teh začetnih razprav. Najprej je jasno, da ima v okvirju učenja in poučevanja Sokrat posebno držo, ki ga loči od njegovih sodobnikov, ki se radi poimenujejo učitelji. Izhaja iz spoznanja, da je v ozadju učenja vedno poudarek na kritičnem in doslednem razmišljanju, ki mora temeljiti na trdnih načelih in zdravih argumentih. Nato prihaja v ospredje njegovo prizadevanje za izobraževanje brez učiteljev, kar dobi ne-

posredno podkrepitev v njegovih izjavah, da on ni (in ne more biti) učitelj, saj nima ustreznega znanja za poučevanje. In nazadnje, kar pa ni najmanj pomembno, se srečamo s Sokratovim prepričanjem, da lahko učenje filozofi pripore k spremembi življenja ljudi na boljše, kar morda najlepše prikaže v svojem zagovoru pred sodiščem, ko pravi:

»... in dokler bom dihal in bom za to sposoben, ne bom nehal filozofirati in vas opominjati ter opozarjati vsakogar, ki ga bom srečal, in govoriti, kot sem navajen. ... za razumnost, resnico in za to, da bi imel čim boljšo dušo, pa si ne prizadevaš in za to ne skrbiš? ... spraševal ga bom, preiskoval in skušal spodbiti. In če se mi ne bo zdelo, da poseduje krepost, ampak da to le zatrjuje, mu bom očital, da zanemarja to, kar je vredno največ, bolj pa ceni, kar je manj pomembno.« (Apologija, 29d-30a)

Učenje je torej proces, ki smo mu priča celotno življenje, saj ni nikoli prepozno, da bi lahko izboljšali svojo dušo. K temu bi lahko dodali še spoznanje iz Kritona, da je za človeka pomembnejše ne delati krivice, kot pa prenašati posledice krivičnega delovanja drugih. (Kriton, 49a-b).

Če je to, kar zagovarja Sokrat, dobro izhodišče za učenje filozofije, se nujno zastavi dodatno vprašanje: Kdaj pa se naj začnemo učiti filozofije? Ob prebiranju Platona se hitro pokaže, da obstaja določena notranja napetost med tem, kdo je lahko Sokratov sogovorec, in tem, kdaj se naj učenje filozofije začne. Očitno je, da nam tekstovna analiza ponudi ugotovitev, da je učenje filozofije, samoizobraževanje kot bi dejali danes, vseživljenjski proces, vendar Sokrat sam opozarja na težave, če v to stopimo prezgodaj:

»Ko sem bil mlad, Kebes, sem si osupljivo zaželel te modrosti, ki jo imenujejo raziskovanje narave. Prečudovito se mi je

zdelo to, poznati vzroke sleherne reči, zakaj nastane, zakaj je uničena in zakaj biva. ... Prej sem nekatere stvari jasno vedel – vsaj meni in tudi drugim se je zdelo tako –, tedaj pa sem od tega razmišljanja tako zelo oslepel, da sem pozabil še nje – še to, kar sem mislil, da sem pred tem vedel: med drugimi stvarmi tudi to, zakaj človek raste.« (Fajdon 96-c)

Zato ni nobeno presenečenje, da v Državi (537–538 pr. n. št.) Sokrat postavi starostno mejo za učenje filozofije trideset let, da ne bi prihajalo do potencialnih težav pri razumevanju filozofije v odnosu do vsakdanjega življenja. Na to so Sokratovi sodobniki pogosto opozarjali s pomočjo primerov, kot sta bila Alkibiad, obtožen mnogih zločinov in kasneje tudi pomoči Špartancem, in Kritija, eden od tiranov. Iz analize teksta je težko presoditi, če je bil za te težave kriv Sokrat s svojimi delovanji in je filozofija v vsakdanjem življenju lahko tudi nevarna. Vsekakor pa je dejstvo, da je za Platona filozofija v idealni skupnosti izjemno uporabna in koristna.

Drugi del prej omenjene notranje napetosti pa se izkaže kot navidezen, saj Sokrat brez težav razvije razgovor tako z mladimi (dober primer je Teajtet) kot s starimi (na primer Kefal). Pri tem pa je zanimivo, da Sokrat starejše, ki so prepričani v svoje vedenje, zelo rad podvrže ironiji, vendar pri tem noče prevzeti vloge učitelja in to prepušča sogovornicem samim. Morda bi to lahko strnili v trditev:

Vsakdo je lahko Sokratov sogovorec (učenec), vendar se ni vsakdo zmožen iz tega razgovora nekaj (na)učiti.

Krasen primer zato je razgovor z mladim sužnjem v Menonu, ki lahko pride do posameznega spoznanja skozi spominjanje, ki je povzročeno s Sokratovim spraševanjem, vendar je predpogoj, da to uspe, znanje grščine. In kot se izkaže kasneje, ničesar drugega ni potrebno, da lahko suženj reši

matematični problem. Vendar pa na tej poti Sokrat demonstrira Menonu, kako je mogoče sužnja spraviti v zadrego. Toda ta zadrega ob nepoznavanju specifičnega dela matematičnega problema ne temelji na navideznem vedenju, saj suženj: »Zdaj pa že meni, da je v zadregi, in kakor ne ve, tudi ne misli, da ve.« (Menon 84a–b) Tako smo prišli do točke, kjer se znova pojavi star problem, ki ima običajno oznako Menonov paradoks, in ga srečamo na začetku dialoga:

»M: In na kakšen način, Sokrat, boš preiskoval to, o čemer sploh ne veš, kaj je? Katero od stvari, ki jih ne veš, boš postavil predse in jo boš preiskoval? Ali celo, če predpostaviva, da boš slučajno nanjo naletel, kako boš vedel, da je to tisto, česar nisi vedel?

S: Razumem, kaj hočeš povedati Menon. Ali vidiš, da si tako s kletvijo priklical ta prepirljivi nauk, namreč nauk, da človek ne more iskati niti tega, kar ve, niti tega, česar ne ve? Kajti ne more iskati niti tega, kar ve – to namreč že ve, in na takšen način sploh ne potrebuje iskanja – niti tega, česar ne ve, saj pač ne ve, kaj naj bi iskal.« (Menon 80d–e)

Če to zapišemo v bolj formalizirani obliki, potem dobimo:

- (i) Če veš, kaj iščeš, potem je iskanje nepotrebno.
- (ii) Če ne veš, kaj iščeš, potem je iskanje nemogoče.
- (iii) Torej je iskanje ali nepotrebno ali nemogoče.

V bistvu gre za problem, kako priti do odgovora na vprašanje: Kaj X je? Tipičen odgovor je:

Možno je, da že intuitivno (implicitno) vemo, kaj X je, in to implicitno vedenje je zadostno, da nekaj prepoznamo kot instanco X-sa. Težava tega odgovora je, da umanjka jasna, eksplisitna opredelitev (definicija) tega, kaj X je. Pri tem nam mora biti jasno, da je fizični svet nepopoln in je tako nujno, da imamo določene pojme (koncepte), ki so neizkustveni in so dobljeni apriori, ker le na ta način lahko

sploh utemeljimo možnost našega empiričnega izkustva. (Primerjaj Fajdon 74–76)

Kako na to odreagira Sokrat? Najprej se moramo spomniti, kaj je sporočilo v Delfskem oraklju: »Najmodrejši med vami, ljudje, je tisti, ki je kot Sokrat spoznal, da je v resnici glede modrosti ničvreden.« (Apologija 23b) Sokrat si tako zada nalogo, da bo poiskal tistega, ki je modrejši od njega, in tako spodbil sporočilo oraklja. V Apologiji se tako začne razgovor o tem, kaj so pesniki hoteli povedati v svojih delih. Upa, da se bo lahko od njih kaj naučil (Apologija 22b). Na žalost dobi odgovore, ki so zanj povsem nezadovoljivi. Iz tega izpelje sklep, da niso z vednostjo ustvarjali tega, kar so napisali, da je to zgolj stvar nadarjenosti, navdiha, in da ne vedo, kaj govorijo (22b–c). Če pa ne vedo, kaj govorijo, potem se od njih ne moremo učiti. Sokrat pričakuje in na nek način zahteva od svojih sogovorcev, da podajo definicije izrazov, ki jih uporabljajo. Pri tem pa cel čas poskuša, na poseben način, ovreči orakelj »Nihče ni modrejši od Sokrata«. Če bi torej pesniki vedeli, kaj so pomeni etičnih izrazov, ki so jih uporabili v svojih zapisih, potem bi imeli vednost, ki je Sokrat nima, in tako bi orakelj bil ovržen. Vendar pa Sokrat skozi spraševanje spodbije njihove tako imenovane definicije in, kot pravi sam: »Ko namreč koga v čem spodbijem, navzoči poslušalci vsakokrat menijo, da sem v tem moder.« (23a) Toda to ni res. Res pa je, da Sokrat išče definicijo (etičnih) izrazov v kontekstu osebnega življenja, da bi jo nato lahko razširil na druga področja. V ozadju pa je uresničevanje tistega, kar ima Sokrat za svojo najvišjo filozofsko dolžnost: na eni strani potrjevanje in prenašanja sporočila delfskega oraklja o univerzalni človeški nevednosti na etičnem področju in na drugi strani priprava posameznika za etične izboljšave skozi spodbijanje napačnih izvornih predstav o tem, da že poseduje etično vednost. Na ta način se udejanja izvorno načelo, ki ga zagovarja Sokrat,

da nepreiskanega življenja ni vredno živeti.

Sokratovo spraševanje lahko ponazorimo skozi različne vrste izrazov, ki jih želi razjasniti in se dokopati do njihove definicije. V dialogu Evtifron Sokrat<sup>1</sup> skozi spraševanje Evtifrona pripelje do sprejetja prepričanja, da moralna lastnost je realna in ne dogovorna. Evtifron namreč zagovarja, da je:

»... pobožno tisto, kar vsi bogovi ljubijo in da je nasprotno, nepobožno to, kar vsi bogovi sovražijo. Sokrat: Naj znova razmisli, Evtifron, ali je to lepo povedano, ali pa to pustiva pri miru? Naj kar tako sprejmeva [trditev] naju samih ali drugih ljudi, in se strinja, da je s tem tako – če se samo nekaj reče?« (Evtifron, 9e) Ko v nadaljevanju razpravljata o problemu, ali je pobožno pobožno zato, ker to bogovi ljubijo, ali pa je pobožno pobožno samo na sebi in ga ravnost zaradi tega bogovi ljubijo, se srečamo s tipično obliko krožnosti v opredeljevanju stvari:

- a) Bogovi ljubijo nekaj (X).
  - b) Tisto, kar bogovi ljubijo, X, je zato, ker to ljubijo bogovi, pobožno.
  - c) X je pobožno.
  - d) Bogovi ljubijo tisto, kar je pobožno.
- Krožnost:
- e) Bogovi ljubijo nekaj (X), ker je to nekaj (X) pobožno.
  - f) Vendar pa je to nekaj (X) pobožno le, če to ljubijo bogovi.

Izhod:

- g) Če bogovi nekaj ljubijo, potem to ljubijo zaradi njene

lastnost.

h) Ta lastnost je neodvisna od tega, da jo ljubijo bogovi (ontološka neodvisnost).

i) Bogovi ljubijo pobožnost zaradi njene lastnosti.

Ali s Sokratovimi besedami: »Potemtakem to, kar je bogovom ljubo, ni istovetno s pobožnim, niti ni pobožno isto kot bogovom ljubo, kot ti trdiš, ampak se eno razlikuje od drugega.« (Ibid., 10d)

Iz tega lahko izpeljemo naslednjo ugotovitev:

Če sam ljubim nekaj, kar ljubijo drugi, potem je tako dolgo, dokler njihova ljubezen ni upravičena v nečem objektivnem, moja (in seveda tudi njihova) ljubezen neupravičena in iracionalna.

In obrnjeno (če je posameznik znana osebnost): Če drugi ljubijo to, kar ljubim sam, potem tako dolgo, dokler moja ljubezen ni upravičena v nečem objektivnem, niti njihova niti moja ljubezen ni upravičena in je iracionalna. Sokrat opozarja, da lahko gredo opredelitve v napačno smer, ker tisti, ki jih opredeljujejo, ne uspejo natančno razlikovati značilnosti, s katerimi so določene posamezne oblike. V ozadju je nezmožnost priti do definicije zgolj s pomočjo naštevanja. (Primerjaj Evtifron, 6d.) Eksplicitno se to pokaže v razgovoru Sokrata z Menonom, ko poskuša najti odgovor na to, kaj je lik. Ali je „lik“ okroglost? Ali je „okroglost“ neki lik? Ali je „oglatost“ neki lik? Ali je „ravnost“ neki lik? (Primerjaj Menon, 74c-d.)

S pomočjo naštevanje ostajamo v območju množstva in nikakor ne moremo priti do tistega, kar je v tem množstvu istega. Posamezne primerke značilnosti lahko kopičimo, vendar v večini primerov praktično ni mogoče, da bi našteli vse (dejanske in možne) primerke. Tako je seznam vedno

---

1 Analizo Evtifrona in problem naštevanja kot podlage za definicijo povzemam iz Borstner 2012.

nedokončan, pomanjkljiv, vendar imamo tudi v primeru, če se zadovoljimo s takim, nepopolnim seznamom, še vedno odprt problem: kaj vse te primerke povezuje, kaj je tisto eno (isto?), kar jih, na nek način, poveže, *poeni*? Kot opozarja Sokrat:

»Torej tisti, ki ne ve, kaj je vedenje, ne razume niti čevljarstva niti kake druge veščine. [...] Potem je pač smešen odgovor, ko tistemu, ki sprašuje, kaj je vedenje, kdo odgovori z imenom kakšne veščine. [...] Poleg tega hodi naokoli po neskončni poti, čeprav bi bilo mogoče odgovoriti banalno in kratko. Tako bi bilo na primer tudi pri vprašanju o glini na neki način banalno in preprosto reči, da je glina zemlja, pomešana z vodo.« (Teajtet, 146c-d)

**124**

Tako smo prišli do točke, kjer se odpira vprašanje metode, ki nam lahko služi pri učenju in poučevanju filozofije. Platon skozi Sokrata poudari v Gorgiji, da je zmožnost medicinske *technē* ravno v tem, da uspe zagotoviti ustrezno opredelitev, kaj je *ergon* tega delovanja. Pravi, da medicinska *technē* raziskuje naravo stvari, za katero skrbi (*therapeuei*), in vzrok tega, kar počne, ter ima za vsakega od njih odgovor. Torej mora opredeliti le to – zdravje, ki je vzrok njenega delovanja. (Gorgija, 501a). Če to posplošimo, potem lahko rečemo, da je *technē* opredeljena s ciljem in je neke vrste znanje. Popolnoma razvito znanje predstavlja vednost, kako doseči cilj na podlagi razumevanja cilja. To spoznanje nato določa in usmerja ustrezno prakso.

Zakaj vse te analize Platonovih tekstov? Naš cilj je opredeliti sokratsko metodo kot možno obliko učenja in poučevanja filozofije. V izhodišču lahko sprejmemo izvorna Sokratova stališča:

Ta, ki sprašuje, ni učitelj, ampak je nevednež.

Ta, ki odgovarja, ni pasivni učenec, ampak je delujoči, ki s pomočjo usmerjenega spraševanja preiskuje samega sebe. Bistvo tega delovanja je interakcija, kjer rezultat ni sporočilo (nauk), ki ga učitelj prenaša na učenca.

Odgovornost za to, kakšni so odgovori, je tako (predvsem) na strani učenca. Kaj nam taka metodološka naravnost lahko prinese v procesu izobraževanja? Najprej je jasno, da je za učenca proces, v katerem je (so)odgovoren za izid, velik izziv in hkrati spodbuda za delovanje. Na učiteljevi strani je spraševanje utemeljeno na ozadju, ki vključuje pravo mero vodenja (kritičnega) razmišljanja in usmerjanja razgovora tako, da ne zapade v neko obliko slogana: »Vse je dopustno«, kjer se v izidu realizira čisti relativizem. Ali drugače: osebna vpletenost v razgovor in (so)odgovornost za izid je vedno nekaj, kar temelji na subjektovi (učenčevi) drži, vendar izid naj ne bil niti čisto subjektiven, niti ne relativen.

**125**

Kako je to mogoče udejanjiti? V bistvu gre za vprašanje, kako se naj v razgovoru uprimerjajo temeljni filozofski standardi, ki bodo omogočili doseganje zelenega izida. Pri tem je jasno, da ti standardi ne morejo biti zapovedani s strani učitelja, ampak morajo biti stvar dogovora obeh partnerjev, ki sta vključena v proces učenja. To je še posebej pomembno takrat, ko želi učitelj opozoriti na izid, ki je, skladno z dogovorjenimi filozofskimi standardi, neustrezen. Takšne primere smo večkrat srečali v prej analiziranih Sokratovih razgovorih in niso, zaradi jasno opredeljene metodologije in sprejetih standardov, povzročali pretiranih težav za nadaljevanje dialoga. Hkrati pa so v primeru pozitivnega izida posamezna spoznanja lahko skladna z že sprejetimi prepričanji in razkrivajo nekatere presenetljive posledice za nadaljnje delovanje, saj na podlagi sprejete metodologije učenec ne more izpeljevati nekaj, kar bi bilo nekonsistentno z njo.

V sklepnem delu lahko povzamemo osnovna spoznanja, do katerih smo prišlo z analizo Sokratovega delovanja v razgovoru kot eni od možnih metodoloških poti za poučevanje filozofije:

1. Ves proces učenja naj bi potekal brez učitelja.
2. Ta, ki vodi razgovor, mora s sogovorcem doseči soglasje o osnovnih metodoloških pravilih in standardih razgovora.
3. Sogovorec je (so)odgovoren za izid spraševanja.
4. Spraševalec je na začetku, bolj ali manj upravičeno, prepričan, kaj je tisto, kar sogovorec že implicitno ve, vendar se mu to razkrije šele skozi proces razgovora.
5. To učenje vključuje tako kritično mišljenje kot konsistentnost izgrajevanja izida s predhodnimi prepričanji, ki jih sogovorec poseduje.
6. Pri tem je pomembno spoznanje, da je učenje platonska stohastična techne in zato so napake možne.
7. Paradoks izobraževanja kot techne v Sokratovi podobi: Sokrat ne more pokazati na nikogar, ki je njegov učitelj in je pripomogel k njegovemu napredku; ne more pokazati na učenca, kateremu je pomagal izboljšati življenje; niti ne more uspešno odgovoriti na vprašanja, ki si jih je zastavil sam.
8. Torej, Sokrat ni učitelj.
9. Vendar, dejavnost, ki jo prakticira, je usmerjena na preoblikovanje življenja, na doseganje vrline skozi spoznanje, kaj vrlina je.
10. Toda, učenje tega (filozofije) je v običajnem svetu nevarno, za kar je najboljši primer Sokrat sam.<sup>2</sup>

126

## Literatura

BORSTNER, B. (2012). Sokratska drža ali profesor Miščević na delu. V: P. Bojanić, in S. Prijić Samaržija (ur.). *Nenad Miščević – sva lica filozofije*. Beograd: Institut za filozofijo in družbeno teorijo. Univerza v Beogradu, 77–92.

KSENOFONT (2018). *Spomini na Sokrata*. Prevod in spremna beseda Gregor Pobežin. Ljubljana: KUD Logos.

NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

PLATON (2009). *Zbrana dela*. Prevod in spremna beseda G. Kocjančič, Celje: Mohorjeva družba.

127

---

<sup>2</sup> Pričujoči tekst je izsek daljšega teksta v nastajanju z naslovom *Filozofija med učenjem in poučevanjem*, zato so mnogi problemi zgolj fragmentarno razdelani.



**Alenka Hladnik**

# Filozofija v šoli, šola v filozofiji – štiridesetletna izkušnja

128

*V tihih prostorih mišljenja, ki je prišlo do samega sebe in je le v sebi, molčijo interesi, ki razvnamajo življenje ... Če se predamo kakemu občutku, smotru, interesu in se v njem začutimo omejene, nesvobodne, tedaj je mesto, kamor se lahko umaknemo in si povrnemo svobodo, prav to mesto gotovosti samega sebe, čiste abstrakcije, mišljenja. (Hegel, Znanost logike)*

## **Filozofija v šoli**

Za učitelja filozofije sta filozofija in šola tesno prepleteni, prve ni brez druge in druge brez prve. Po skorajda štirih desetletjih prepletenosti obeh si je težko, celo moreče, predstavljati, kakšno bo prihajajoče življenje, ko te povezave ne bo več, ko bo od tesnega prepleta obeh preostala le filozofija.

Prvo srečanje z njo se je zgodilo čisto po naključju, pred knjižico, ne v šoli, a brez šole se ne bi bilo zgodilo. Nekaj let starejši četrtošolec je stiskal pod roko Platonovo *Državo*. Napisati je bil moral referat pri filozofiji, je poročal. »Posodi mi tega Platona, nisem še slišala zanj, ničesar filozofskega še nisem brala,« sem ga prosila. Posledica prvega branja te najvplivnejše med filozofskimi knjigami je bila očaranost, začaranost in zaljubljenost v svet misli, ki ni nikoli minila. Pravični svet, ki ga je Platon naslikal pred mlade oči, je bil drugačen od domišljjskih svetov, na katere je kot strastna bralka znanstvene fantastike naletela dotlej. Vprašanje pravičnosti si je moja generacija pogosto zastavljala, deloma zaradi duha časa po drugi svetovni vojni in deloma zaradi družbenega eksperimenta, v katerem smo odraščali, a tudi zaradi literature, ki smo jo brali in je odražala širši svet, v katerem smo živeli. Pravični svet, ki ga še ni, vendar je mogoč, je naredil Platonovo vizijo zapeljivo za šestnajstletno iskalko odgovorov na vprašanja, ki so jo mučila med vstopanjem v svet odraslosti (in jo še vedno mučijo).

129

Študentki filozofije je bila blizu misel, da bi poučevala filozofijo v gimnaziji, v šoli, ki pripravlja na univerzitetni študij, za razliko od študijskih kolegov, ki so jo prezirljivo ošinili s pogledom, ko si je pogumno upala svojo željo povedati na glas. Je bil kriv za bližino učiteljskega poklica njen spol ali družinska tradicija? Verjetno oboje, poleg tega tudi življenjska nuja (najprej je treba jesti in potem filozofirati), toda poglobitni vzrok je bilo prav njeno prvo srečanje s Platonovim naukom, v katerem sta filozofija in šola neločljivo povezani ne le v nauku, povezuje se je tudi udeležila, ko je Platon ustanovil znamenito Akademijo, po kateri se še danes poimenujejo najvišje šole v zahodnem svetu; povezoval je nadaljeval njegov učenec Aristotel z Likejem, a še pomembnejše je, da je bil učitelj Aleksandra, ki je grško kulturo razširil vse do današnje Indije ter Egipta.

Pri uresničitvi pravične države je Platon šoli in filozofom namenil ključno vlogo: »Vse to je gotovo težko, vendar izvedljivo, toda le tako, kakor smo rekli: vladarji v državi morajo biti pravi filozofi« (*Država*, 540D), tj. platonski filozofi. A preden si zaslužijo mirno in blaženo prebivanje v svetu misli, morajo s poučevanjem državljanov in državljanek odplačati dolg državi, ki jim je omogočila vstop v filozofski svet. Namreč, predpostavka srečne polis so skozi vzgojo in izobraževanje harmonično oblikovani značaji, pri tem pa ima ključno vlogo filozofija.

Minila so tisočletja, preden se je realizirala Platonova ideja o obvezni šoli za vse državljane, in še nekaj stoletij zraven, da smo lahko vanjo vstopile ženske, ne samo kot učenke, temveč tudi kot učiteljice. Danes se nam Platonova ideja o izobrazbi za vse zdi samoumevna, toda milijoni in milijoni otrok, predvsem deklet, ne smejo ali ne morejo v šole: dekleta ne, ker so ženskega spola, preostali zato, ker nimajo prostega časa, *scholé*, brez katerega šola ni mo-

goča, ali pa je njihova država kljub vsemu bogastvu tega sveta prerevna, da bi jim šolanje omogočila. V današnjih šolah se poučuje mnogo različnih predmetov, nekatere je predpisal že Platon – še zlasti je na urniku zelo veliko ur matematike, ki pa nima vselej tako blagodejnih učinkov za prestop iz sveta čutne izkušnje v miselni svet znanosti in filozofije, kot je bil prepričan matematik in filozof Platon. V našem šolskem sistemu, ki je potomec avstro-ogrskih reforme, pravzaprav revolucije izobraževanja iz leta 1848, je v zadnjem letniku tudi filozofija, skozi katero naj bi gimnazijci premislili svoje izkušnje in pridobljeno šolsko znanje, avtorji revolucije pa svetujejo dialoško metodo Platonovega učitelja Sokrata.

Dijaki in dijakinje, ki pridejo v gimnazijsko učilnico, nimajo 30 let, kot je to priporočal Platon, ki se je bal, da bi se mladina nezrelo poigrala s filozofskimi idejami in dialoško metodo ter spravljal v zadrego odrasle. Vendar se gimnazijska profesorica veseli tako igre kot tudi resnega razmišljanja pri urah filozofije. Ko bo od spoja šole in filozofije odpadla prva, bodo v spominu ostala mnoga srečanja z mladimi umi, ki jih je s svojim poučevanjem dvignila v abstraktni svet filozofije. Filozofija je obvezen predmet za vse gimnazijce, zato se jo poučuje tudi tako, kot Platon opisuje v prispodobi o votlini: ujetnika je treba prisiliti, da stopi po poti spoznanja. A filozofija je tudi izbirni maturitetni predmet, ki pritegne iščoče posameznike – nekateri so nemara celo rojeni s »filozofsko dušo« –, večini pa je srečanje s filozofijo popotnica za nadaljnje življenje. Ko uspe dvig v svet misli, ko se udeležanje smoter pouka filozofije (v učilnici v šoli ali kje drugje), je to srečen trenutek za vodnico v svet filozofije. Njen filozofski in pedagoški eros je potešen. Če povpraša po spominih o tem vstopu, je jasno, da je bilo to močno doživetje tudi za vstopajoče. Navajam spomin nekdanjega dijaka in dveh dijakinj:

*Miha Hrovat, podjetnik:* »Zdi se kot uvod v sladko pravljico, a želim, da se tako bere. Pravijo, da se spomini s časom olepšajo, zakaj se ne bi olepšal še spomin na mojo prvo uro filozofije? V rokah ponovno držim delovno mapo iz drugega letnika (pri pouku filozofije namreč nismo imeli zvezkov) in se prepuščam spominom, ki se me dotikajo. V razmišljanju ne želim zaiti v globlja temeljna filozofska vprašanja, ampak se preprosto sprašujem, kaj mi je filozofija v borih treh letih dala. Morda se bo bralo kot kakšen Proustov skupek nehotenih spominov, a to imam rad. Filozofija je nedorečena, zato naj bodo takšni tudi moji spomini nanjo, neurejeni in nepremišljeno izraženi spomini pa bodo tisti primarni in iskreni.

Vrnil se bom k samim začetkom mojega skromno filozofskega življenja, k prvemu branemu besedilu, ki je bilo – zavestno – povezano s filozofijo. Gre za besedilo Metke Klevišar o znanju in modrosti, ki mi v misli vedno znova priključuje citat: 'Biti moder pomeni iskati povezave, videti za dogajanje ozadje in zadnji smisel.' Takrat ga nisem razumel, to lahko vidim, saj sem zraven citata napisal vprašaj. Ravno zato se mi je vtisnil v spomin, nisem razumel. Kako dober občutek je bil, kako dobro je bilo ne-razumeti. Po vsem procesu osnovnošolskega izobraževanja, po dolgem učenju definicij in razlag, sem končno ne-razumel. Sploh nisem vedel, kaj pomeni ozadje v tem citatu. Nisem vedel, da je možno, da za nekim smislom lahko stoji drug smisel, ki je ravno tako smiseln kot prvi. Ravno to je tisti prvi občutek filozofije, ki se ga spominjam. Filozofija se začne takrat, ko ti nek nenadni utrinek zunanjega sveta zruši zid samoumevnosti. Ko se tega zaveš, razumeš, kaj pomeni ozadje za dogajanje, razumeš, kaj pomeni zadnji smisel. A ta nenaden utrinek se ne zgodi vsakemu. Moraš biti izredno odprtih misli: ni se lahko otresti lastnega občutka nezmotljivosti ali predsodkov ali mišljenja svoje lastne kulture. Izredno pogumno je dvomiti v lastno vedenje, v celotno dotedanje znanje. Moraš

biti pogumen – moraš biti lev, kot pravi Nietzsche.

Srečen sem, da je meni to uspelo. Odprl se mi je nov svet, ki pa je, odkrito povedano, temačnejši od sveta, ki sem ga poznal prej. Ne mislim temačnosti v smislu zlega, prej gre za nekakšen strah, ko stopiš iz varnega okolja v nepoznano. Daleč od tega, da je to slabo. Psihološko strah pogosto deluje kot motivacija, podobno je s strahom pred nepoznanim, saj le tako neko področje začneš raziskovati. Želiš si vedeti več, želiš se na tem področju počutiti udobno, predvsem pa varno. Filozofija ti te varnosti ne daje, prej nasprotno. Ravno zaradi tega pa ti omogoča osebni razvoj brez primere. Lahko bi rekel, da je filozofija neka palica, ki te dregne k razmišljanju. Toda v začetku te dregne, če se ji pustiš dregati, te udari in te udarja vedno močneje! Skratka, ko vstopiš v svet filozofije, ga je izredno težko zapustiti. Spomnim se izjave sošolke pri filozofiji na maturi, ki je dejala nekaj takšnega: 'Ko vstopiš v filozofijo, to postane del tebe.' Kako resnično je to (...) na svet ne gledam več zgolj z očmi, ampak so te tudi odprte.«

*Ema Osolnik, študentka fizike:* »Srečala sem jo postavljeno med ostale predmete gimnazijskega urnika. Z odličnim povprečjem na maturi se je na papirju zdela kot izbira, ki bi jo lahko opravila mimogrede. Sproti. Mislila sem, da bo pač ena od tistih predmetov, ki jih lahko opraviš z levo roko – saj zna vsak filozofirati, kajne?

Ne maram se motiti, nihče se ne. A zdaj moram priznati, da sem se o filozofiji močno motila in da sem presneto vesela, da sem se. Več kot predmet, več kot nekaj, česar se lahko preprosto naučiš – moraš jo pač začutiti. Popotna culica za življenje. Na znanje, ki mi ga je podarila, ne morem gledati kot na nekaj, kar bi lahko preprosto pustila za sabo. Pregloboko se je usidrila vame. Mogoče sem se ji jaz preveč pustila, morda to stori vsakomur.

Fiziki pravijo, da je vse relativno – filozofi pa znajo to živeti. Nikjer drugje se nisem imela priložnosti srečati s pristo- pom, ki ga ima filozofija, z dovoljenjem imeti svoje mnenje, dokler lahko z dobrimi argumenti stojiš za njim. Prevečkrat se ji očita, da govori in ne pove nič, velikokrat sem se s to trditvijo pač želela strinjati, da mi ne bi bilo treba priznati lastne zmote. Pa sem videla, da nimam prav. In šele potem, ko sem povabila glavo pred njo, je razširila svoje roke in mi dovolila, da vstopim v njen svet. Malce pokukam vanj, skozi priprta vrata gimnazijske izobrazbe, četudi se je ta špranja izkazala za veliko več kot to. Rdeča volnena nit v labirintu, v katerem sem se tedaj izgubljala. Veliko labirintov bo še prišlo. Čeprav je odgovorila na veliko vprašanj, je pod vsakega postavila vsaj še toliko novih. Težko rečem, da mi je podala ogromno oprijemljivih, snovnih naukov, je pa storila mnogo več. Naučila me je zares, poglobljeno razmišljati. Naučila me je dvomiti.

Srhljiva, a čudovita stvar je priznati si, da v resnici ne veš ničesar. Zaradi nje sem začela uživati v svoji majhnosti. Manj veš, več lahko še spoznaš. Človek, prečloveški. Neveden, preradoveden.«

*Pavla Zabret, študentka, aktivistka in pesnica:* »Ta zmešani Nemeč je pisal v paragrafih, aforizmih, pa v meni do potankosti nerazumljivih parolah, navkljub čudovitim besedam, ki jih je nizal in sem jih sama kot ljubiteljica lepega izražanja cenila. Spet je prišel znani obup: »Filozofijo bom padla, tako sem zabita, da ne razumem niti predgovora ... Najbolje bo, da se kar prepisem!« A tega mi moja pubertetniška trma ni dopuščala, zagrizla sem se v besedilo, izrabila prav vsak barvni flomaster, ko sem besno podčrtovala in z ihto čečkala vprašaje po tekstu, ko sem uro za uro zagrizeno zahtevala pojasnila profesorice. Tako sem se lotila vsake nadaljnje razprave, ki sestavljajo delo *H genealogiji morale*. Če si dopustim kanček umetniškega pretiravanja, sem se počutila

kot pitbul iz pesmi Emirja Kusturice: »*Ja grizem, žderem, režim, derem, njušim, pijem, jedem, serem. Ja lajem, žaram, sisam, karam – u licu vošten, u duši pošten. Ja sam Nietzsche pitbul terrier ...*« In koliko preprirov se je vnelo med mano in besedami tega do obisti norega Nemca! A to, da je nor, mi je postajalo vse bolj vseč – tako me je dejstvo, da tudi sama odstopam od normalnosti, začelo zabavati, počutila sem se vse bolj izpopolnjeno.«

Sokrat, Platonov učitelj in moj metodični vzornik, se je motil: filozofsko mišljenje se ne zgodi samo med živim pogovorom in med ljudmi, kot je prikazano skozi spomine nekdanjih dijakov, zapisana misel ni mrtva misel, saj se filozofsko mišljenje lahko rodi kjer koli, a zelo prav je imel, da je najlepše doživetje, če si kot babica priča temu rojevanju. Še zlasti, če se to zgodi zaradi poklica, ki si si ga izbrala.

### Šola v filozofiji

Recepta za preskok iz vsakdanjega življenja v miselni svet filozofije ni, preskok tudi ni samoumeven, lahko ga kot mentor omogočiš ali ne, lahko ti uspe ali ne. Filozofsko mišljenje je tako le cilj ali celo upanje, ki ga imaš venomer pred očmi, ko se greš *šola v filozofiji*, ko je treba mladega človeka v filozofiranju izsolati skozi dialoško branje filozofskih besedil, pisanje esejev, analizo pojmov, argumentacijo ali kako drugače. Danes je vstopajoči mladostnik tega še manj vajen kot v preteklosti. Nedolgo nazaj sta se v pedagoškem žargonu pojavila termina *globoko branje* in *globoko učenje*, kakor bi bila branje ali učenje lahko sploh kaj drugega kot poglobljena, če imamo za cilj razumevanje in celo kritično mišljenje, ki naj bi se kultiviralo po celi »izobraževalni vertikali«. Potreba po poudarjanju »globine« se je verjetno pojavila zaradi digitalnih medijev, ki nas vračajo v svet podob in v svet begajoče pozornosti naših živalskih prednikov.

V tem svetu so se besede, ki nosijo pomen, spremenile v okrajšave, emotikone, meme, gife ali znake in se obenem tudi same preselile v digitalni svet, v katerem so sicer dostopne z nekaj kliki, a jih razen učiteljev in strokovnjakov komajda kdo še potrebuje. Za vsakodnevno komunikacijo jih je dovolj nekaj sto in ni treba brskati po e-slovarjih za njihovim pomenom.

Če se je Nietzsche v drugi polovici 19. stoletja spraševal, ali ima še sploh kdo v njegovem času smisel in voljo za mišljenje, kaj naj rečemo izobraževalci danes, ko je svet zapisanih besed za večino postal odvečen, ko sta branje knjig in pisanje zastareli dejavnosti ali vsaj tako naporni, da je bolje pobegniti nazaj v zasvojljivi digitalni svet, in ko se zdi po kovidnem obdobju povsem nemogoče, da bi se še šli šolo v *filozofiji* s pomočjo *H genealogiji morale* – s kompleksnim delom z zapletenim jezikom, polnim metafor in neznanih besed, različnih perspektiv in izzivov za zdravorazumsko pamet.

Letos sem v »šoli v filozofiji« – naj ostane ob strani, da je samoumevno, da ne moreš voditi v filozofsko mišljenje, če skupaj z dijaki ne misliš tudi sam – s trideseto in zadnjo generacijo maturantov. Kmalu bo od filozofije in šole preostala le filozofija in bo nastopil schol tudi za gimnazijsko profesorico. Če parafraziram Hegla, ko bo predanost cilju vpeljevanja v filozofijo prenehala in si bo morda povrnila svobodo v tihih prostorih mišljenja, ki je prišlo do samega sebe in je le v sebi. Ali pa bo do konca iz nagona in iz navade iskala možne sogovornike.

Karkoli se bo že zgodilo, moja dolžnost do filozofije – po Platonu največjega dobrega, ki so ga umrljivim ljudem podarili bogovi – se približuje h koncu. Zaključujem z mislijo A. C. Greylinga – ki sem jo od nekod pobrala – in jo dostikrat

dajem v branje četrtošolcem:

»Najboljši vir za reševanje problema nepojasnljive praznine v srcu bogatega, zdravega, varnega, dobro hranjenega, dobro zabavanega zahodnega življenja leži zelo blizu, bodisi neopažen bodisi, kadar je opažen, zanemarjen. V resnici so sodobni Zahodnjaki podobni žejnim ljudem, ki pijejo iz blatne mlake na obali velike reke čiste vode, kot da ne bi opazili reke ali pa ne bi vedeli, da lahko iz nje pijejo. Reka, za katero gre, je filozofija« (*The Heart of Things*, Phoenix: London, 2006, str. 264).

In morda v tej čisti rečni vodi najdemo rešitev ne samo zase kot posameznike, ampak najdemo tudi pomoč in rešitev za izhod iz naše današnje votline, ki se je preobrazila v strašljivi svet šeste planetarne katastrofe, katere mračno sedanost živimo – četudi se je Zahodnjaki še dobro ne zavedamo ali pa se je nočemo zavedati. In morda nam požirek čiste vode da tudi moč, da se podamo na pot k vnovičnem iskanju in udejanjanju »ideje pravičnosti in dobrega«, pa naj bo oboje še tako težko, zlasti v dobi, v kateri ne gre več samo za našo državico, temveč za življenje na našem planetu.

# Vloga moralne filozofije in teorije pri etični vzgoji

## Etična vzgoja in pristopi k njej

Etično vzgoja zajema vidike vzgojnega in izobraževalnega procesa, ki se neposredno ali posredno nanašajo na etične oz. vrednostne razsežnosti naših življenj ter se jih lahko načrtuje, oblikuje in spremlja z ustreznimi vzgojnimi in izobraževalnimi metodami ter orodji. V pomembnem smislu brez etike sploh ne moremo govoriti o vzgoji in izobraževanju. »Vzgoja oziroma izobraževanje pomeni, da je bilo nekaj vrednega namerno in zavestno preneseno na moralno sprejemljiv način« (Peters 1970, 25). Etična vzgoja te notranje oziroma implicitno vsebovane vrednostne razsežnosti postavi kot izrecen cilj, tudi na podlagi zavedanja tega, da etičnih oziroma vrednostnih vidikov izobraževalnega procesa ni mogoče niti zanikati niti izključiti (Ainsworth in Johnson 2000, 197-198).

Med pglavitne cilje etične vzgoje umeščamo naslednje: (i) spodbuditi etično refleksijo in odgovornost pri otrocih, (ii) omogočiti otrokom vpogled v in razumevanje pomembnih etičnih načel in vrednot ter jih povezano s tem opremiti z intelektualnimi in moralnimi sposobnostmi (kritično mišljenje, refleksija, razumevanje, sprejemanje odločitev, sočutje idr.) za odgovorno moralno presojo, odločanje in delovanje, (iii) usmerjati otroke k raziskovanju različnih vrednostnih razsežnosti in moralnih utemeljitev ter upravičenj moralnosti, (iv) usmerjati otroke k zavezanosti do prepoznanih temeljnih vrednot, pomena in smisla življenja ter s tem graditi svojo samopodobo ter občutek lastne vrednosti, (v) omogočiti otrokom preseči morebitne predsodke, pristranosti in druge neetične naravnosti ter prakse in jim hkrati pomagati oblikovati spoštljiv odnos do samih sebe, do družbe in do okolja, (vi) spodbujati sodelovalno vedenje ter poglobljati motivacijo za ustvarjanje skupnega okolja kot etične skupnosti, (vii) graditi posameznikov zna-

čaj na način, da mu bo to omogočalo doseganje moralno sprejemljivega, s smislom napolnjenega in osebno zadovoljujočega dobrega življenja in (viii) omogočiti otrokom, da se razvijejo in reflektirano umestijo kot člani lokalnih in globalnih skupnosti ter prispevajo k njim. Takšno široko razumevanje se tako umešča v okvir splošnega cilja vzgoje in izobraževanja, kakor ga je postavil Dewey; »oblikovanje kultivirane in ustrezno delujoče dobre presoje ali okusa glede tega, kar je estetsko občudovanja vredno, razumsko sprejemljivo ter moralno odobravajoče, je poglobljena naloga človeških bitij, ki nam je naložena v okviru niza izkušenj« (Dewey 1980, 262). Etična vzgoja tako spodbuja posameznike, da prepoznane vrednote pretvorijo v pomembna vodila za njihovo življenje v konkretnem družbenem kontekstu. Eno od odprtih vprašanj ostaja, kako je etična vzgoja lahko uspešna in kako se lahko preseže model enostavnega posredovanja ali zgolj na avtoriteti oblikovanega procesa pristajanja na sprejete vrednote. (Strahovnik 2016b)

Na področju etične vzgoje je mogoče prepoznati več možnih metodoloških pristopov. Ti segajo od neposrednega prenosa in vcepljanja vrednot preko vsebin v izobraževalnem procesu, šolskih praks ali politik, do bolj celostnih in reflektivnih pristopov, ki so povezani predvsem s filozofijo z otroki in kritičnim mišljenjem. Spet tretji pristopi v središče postavijo posamezne vidike moralnosti (pristop etike skrbi, spodbujanje empatije, vzgoja značaja ipd.) ali pa se usmerjajo predvsem k etični vzgoji preko delovanja (izkusveno učenje, skupnosti namenjeni projekti in dejavnosti).

Ob tem en pogled zagovarja stališče, da mora biti etična vzgoja osredinjena prav okoli moralne filozofije oz. teorije. Warnick in Silverman tako, sicer kritično, zapišeta, da je »en možen pogled na etično vzgojo, ki je priljubljen predvsem pri tradicionalnih filozofih, ta, da jo vidimo predvsem kot

priložnost za učenje oziroma poučevanje filozofskih etičnih teorij. Glede na ta pristop učence poučujemo o eni ali več etičnih teorijah (običajno utilitarizmu, kantovski deontologiji ali etiki skrbi), potem pa jih opremimo še s tem, kako jih uporabimo pri razreševanju moralnih dilem oziroma kako nam lahko te dileme vsaj osvetlijo« (2011, 274). V zadnjem obdobju se vse več pristopov razvija v smeri večrazsežnostnih, celostnih in integrativnih modelov, ki v svojem okviru združujejo tako tradicionalne vzgojne cilje kot tudi novejša spoznanja moralne psihologije ter ostalih znanosti. Del takšnega razvoja je tudi nadgrajena metoda razjasnjevanja vrednot (Simon, Howe in Kirschenbaum 1972), ki je prešla pot od neobvezujočega moralnega pluralizma kot osnove za prosto osebno izbiro vrednot v procesu njihovega razumevanja do bolj celostnega pristopa, ki pripozna omejitve začetnega modela. Kirschenbaum tako izpostavlja razsežnosti celostnosti. Prva zadeva vsebino, saj celostna etična vzgoja vključuje tako osebne kot tudi družbene vrednote, etična kot tudi moralna vprašanja. Drugič, celostni pristop k etični vzgoji naj vključuje raznolike metodološke pristope. Tretjič, tak pristop v etični vzgoji se razteza preko vsega šolskega prostora ter vključuje tako predmete kot tudi vse preostalo šolsko življenje ter dejavnosti. In nazadnje, celostni pristop ne vključuje le otrok in njihovih učiteljev ali vzgojiteljev, temveč celotno skupnost in druge institucije kot delovalce na polju etične vzgoje. (Kirschenbaum 1992, 775)

### **Metaetika, moralna teorija in moralna filozofija**

Najpreprostejši način opredelitve moralne teorije oz. metaetike je, da gre za področje moralne filozofije, ki se ukvarja s temeljnimi vprašanji o samem bistvu oz. naravi moralnosti. V tem okviru lahko moralno filozofijo razdelimo na tri ravni, in sicer metaetiko, normativno etiko in aplikativno etiko. Razmejitveno črto med zgornjo ravnjo (metaetiko

oz. teorijo) in spodnjima dvema (normativno in aplikativno etiko) je najbolje postaviti tako, da metaetika prevladujoče raziskuje in analizira bistvo in naravo moralnosti, medtem ko normativna in aplikativna etika obravnavata konkretno vsebino moralnosti oz. odgovarjata na vsebinska vprašanja. Gre med drugim za vprašanja o tem, kaj so vrednote, kakšne so naše moralne dolžnosti, katere vrline naj spodbujamo, kakšen je moralni status določenih dejanj ali praks (npr. evtanazije, prehranjevanje z živili živalskega izvora, genski posegi v dedni zapis človeka ipd.). Metaetika oz. moralna teorija, pa si po drugi strani zastavlja vprašanja o samih izhodiščih teh vsebinskih vprašanj, na primer, kaj sploh pomeni reči, da je nekaj vredno ali pa moralno obvezno, ali pa, ali obstajajo od nas neodvisni, objektivni odgovori na ta vprašanja, kako lahko dosežemo moralno vednost oziroma upravičimo svoja moralna prepričanja ipd. (Strahovnik 2016, 11-14)

Meja med moralno teorijo ter vsebinsko, normativno etiko seveda ni in ne more biti povsem jasno določena. V vmesnem področju so na primer vprašanja, povezana z moralno odgovornostjo, svobodno voljo in motivacijo za moralno delovanje. Tudi naša običajna moralna misel in jezik pogosto presežeta zgolj ukvarjanje z vsebinskimi vprašanji ter predpostavljata določene metaetične poglede ali pa vsaj zastavljata vprašanja s tega polja. Enako lahko ugotovimo za večji del zgodovine moralne filozofije, v okviru katere ti dve vrsti vprašanj nista bili strogo ločeni. V teorijah posameznih avtorjev najdemo tako odgovore na vsebinska vprašanja etike o tem, kako moramo živeti, kaj vrednotiti in po čem stremeti, kot tudi razlago različnih vidikov narave moralnosti, na primer o izvorih moralne vednosti, povezanosti moralnih presoj z dejanji ali načinu obstoja moralnih lastnosti. Ilustrativen primer so Platonovi dialogi, ki običajno odpirajo oboje vrst vprašanj.

Pomemben prelom v tej tradiciji pa se vzpostavi z delom G. E. Moora *Principa Ethica* (1903/2000), v kateri Moore jasno razmeji med obema vrstama vprašanj. Njegovo izhodišče je, da mora moralna filozofija najprej odgovoriti na osnovna metaetična vprašanja (na primer, kako razumeti pomen pojma dobro), da bi se lahko nato ukvarjala tudi z vsebinskimi vprašanji in odgovori nanje (na primer, katere stvari so neodnosno oziroma notranje vredne in katera dejanja so moralno pravilna). Teoretični problemi imajo tako prednost, ne v smislu pomembnosti, temveč metodološko, pred vsebinskimi problemi. Takšna zastavitev moralne filozofije pa je v nadaljevanju povzročila, da je ta oddelitev prerastla v vrzel ter so se pričeli moralni filozofi skoraj izključno posvečati zgolj teoretičnim vprašanjem, posebej vprašanju ustrežnejše analize pomena in vloge moralnih izjav, kakor se te pojavljajo v običajnem govoru, ter pojmovni analizi ključnih moralnih izrazov, ki v njih nastopajo. Moralna teorija je pričela prevladovati nad celotnim poljem moralne filozofije, vsebinska vprašanja pa so bila iz nje izrinjena, vse dokler v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ni nastopila vrnitev vsebinske etike.

Če si področje moralne teorije pogledamo nekoliko od bližje, potem jo lahko nadalje razdelimo v pet vsebinskih sklopov. Prvi sklop zadeva metafizična vprašanja oz. vprašanja obstoja in narave moralnih lastnosti in dejstev. Kakšna je narava oziroma metafizični temelj moralnih sodb? Ali obstajajo moralne lastnosti in ali obstajajo moralna dejstva? Če obstajajo, na kakšen način obstajajo in kakšne vrste so? Kako so moralne lastnosti povezane ali odvisne od naravnih lastnosti? Ali lahko moralne lastnosti zvedemo na naravne lastnosti oziroma ali lahko moralna dejstva zvedemo na naravna dejstva? Drugi sklop zadeva vprašanja pomena in vloge moralnih izrazov in sodb. Kakšna je pomenska vloga moralnih sodb oziroma moralnega govora? Je ta vloga opi-



sna ali pa imajo moralne sodbe vlogo izražanja zavezanosti, norm oziroma predpisov oz. naše čustvene naravnosti do predmetov teh sodb? Lahko moralnim sodbam pripišemo resničnostno vrednost in kaj so resničnostni pogoji teh sodb? Kakšen je pomen izrazov oziroma pojmov »dobro«, »slabo«, »moralno pravilno«, »moralno dopustno«, »moralno napačno« itd.? Tretji sklop zadeva moralno vednost in upravičenje moralnih sodb. Ali nam je moralna vednost sploh dosegljiva? Če da, na kakšen način? In če ne, zakaj je tako? Ali lahko in na kakšen način lahko upravičimo svoje moralne sodbe? Četrty sklop zajema polje moralne filozofije. Kaj so oziroma izražajo moralne sodbe? Ali so oziroma izražajo prepričanja ali druga, nekognitivna duševna stanja, ali pa morda celo kakšno prav posebno duševno stanje, ki je sestav prej omenjenih? Kaj je psihološki izvor ter sodb? Kako so naše moralne sodbe povezane z našo motivacijo in našim delovanjem? In zadnji, peti sklop, zadeva moralno izkustvo oz. moralno fenomenologijo. Kakšna je narava moralnega izkustva (na primer, občutka dolžnosti, prepoznavne moralne vrednosti ali občutka moralne krivde ter sramu) in kako se le-to razlikuje od drugih vrst izkustva? Kaj nam lahko kvalitativna izkustva, ki so povezana z moralnim presojanjem in delovanjem, razkrijejo o sami naravi moralnosti? (Strahovnik 2016, 18)

### **Pomen moralne teorije za etično vzgojo**

Odpira se vprašanje pomena in vloge moralne teorije v okviru etične vzgoje oz. samega izobraževalnega procesa. Israela Ettenberg Aron v povezavi s tem govori o formalistični etiki.

»Izraz 'formalistična' uporabljamo za opis metod in predpostavk, ki tvorijo osnovo del sodobnih avtorjev, kot so R. M. Hare, William Frankena, R. S. Peters, John Rawls. Tukaj

označeni filozofi seveda na noben način ne tvorijo povsem poenotene skupine, razlike med njimi pa so raznolike, resne in zapletene. Vseeno pa jih povezuje prepričanje, da je moralnost mogoče opisati v izključno formalnih izrazih oziroma okvirjih, neodvisno od vsebine« (1977, 514).

V okviru takšnega razumevanja etike so moralne sodbe tiste sodbe, ki zadostijo določenim formalnim merilom (na primer poobčljivost, posplošljivost, nevtralnost, določnost ipd.) ali pa jih celo lahko izpeljemo iz takšnim meril. Takšen pristop k etični vzgoji se po eni strani izogne nevarnosti indoktrinacije ter vsiljevanja vrednot, saj je osredotočen zgolj na razvoj miselnih zmožnosti, ki so neposredno povezane s temi formalnimi merili ter obliko, ne pa z vsebino moralnosti. Vzpostavi se nevarnost, da s tem začneta prevladovati abstraktnost ter moralni relativizem. Drugič, izpostavlja Ettenberg Aron, takšna slika etične vzgoje predpostavlja, da je domena moralnosti povsem avtonomna ter nepovezana z drugimi življenjskimi domenami.

»Osnovni namen moralne vzgoje je povečati učenčevu zmožnost za oblikovanje razumnih, premišljenih in odgovornih odločitev v dejanskih položajih ali okoliščinah, in v tem okviru vrednote niso povsem jasno oddeljene od dejstev. Moralna razprava, ki se omejuje na načelna vprašanja in se izogiba dejstvenih vprašanj, bo zelo hitro postala pikolovska in brezplodna.« (1977, 519).

In nazadnje, takšen pristop neupravičeno istoveti upravičenje naših moralnih sodb z moralnim odločanjem (sprejemanjem odločitev ter moralnim delovanjem v skladu z njimi). Zato Ettenberg Aron zagovarja alternativen, na Deweyjevi filozofiji utemeljen pristop, ki poudarja konkretnost, praktičnost, izkustvenost in življenjskost ter sintezo celotnega nabora pogledov na moralnost.

Vendar pa to ne pomeni, da moralno teorijo na nek način izbrišemo iz okvira etične vzgoje. V zadnjem obdobju je zaznati vse več pozivov v smeri, da je treba znova tesneje združiti področji metaetike in normativne etike, da bi tako lahko dospeli do trdne, prepričljive in ubranljive filozofske etike. Vprašanje o naravi normativnosti se izkazuje kot središčno in metaetika ter normativna etika se ga lotevata zgolj iz različnih gledišč. Tako na primer Darwall pravi, da »čeprav se metaetika in normativna etika usmerjata k različnim vprašanjem, sistematična etiška misel cveti in se razvija takrat, ko sta ti dve pripeljani v dinamičen odnos in sta na vključujoč način obravnavani kot 'filozofska etika' – ta naj oblikuje normativne ideale, ki jih bomo lahko sprejeli v luči obojega: najboljših normativnih razlogov, kot jih vidimo, in ustreznega filozofskega razumevanja njihove vsebine ter razumevanja možnosti moralne vednosti ali upravičenega sprejemanja moralnih trditev.« (Darwall 2006, 25) Na moralno teorijo moramo tako gledati kot na nepogrešljiv sestavni del etične vzgoje. Sanger in Osguthorpe v tej smeri v okviru celostnega modela razumevanja etične vzgoje, ki ga predlagata, vključita štiri vrste predpostavk, in sicer psihološke, moralno-teoretske, vzgojno-izobraževalne in naključne predpostavke oziroma dejavnike. V okvir moralno-teoretskih predpostavk nadalje sodijo vprašanja glede narave in obsega moralnosti ter moralne psihologije (metaetične predpostavke), kot tudi normativne predpostavke glede, kaj je dobro, moralno pravilno, vrlo, izraža skrb idr. »Vsak pristop k etični vzgoji mora izpostaviti ali vključevati nekatere predpostavke o naravi in obsegu moralnosti, da bi sploh lahko štel za etično vzgojo.« (Sanger in Osguthorpe 2005, 64) In nadalje, »če bi sprejeli pristop filozofske etike /kot modela etične vzgoje – op. VS/, potem bi etiko v šoli tvorilo ukvarjanje učencev z normativno etiko in aplikativno etiko, deloma pa tudi z metaetiko. V ospredju pa mora biti vključenost, ne pa toliko poučevanje o normativnih etičnih

teorijah /.../, učenci se morajo sami spopasti z normativno etiko (ali metaetiko) v smislu poskušanja odgovarjanja na etična vprašanja, pretresanja posameznih argumentov in stališč itn.« (Gardelli, Alerby in Persson 2014, 18) Tudi v okviru pristopa t. i. z etiko prežetega učnega načrta (angl. *ethics accross the curriculum*) srečamo podobne pozive.

»Teorija in temelji so pomembni gradniki vsakega predmeta, ki mu lahko rečemo etika oziroma predmet iz etike. Seveda želimo učence seznaniti in soočiti s problemi ter dilemami aplikativne etike. Seveda jih poskusimo usposobiti, da bodo lahko oblikovali ter izrazili svoja pristna moralna prepričanja ter pripoznali tudi pristnost in iskrenost drugih, ki menijo drugače. Toda brez teorije, brez, da bi si vsaj poskušali zastaviti vprašanja 'Ampak zakaj bi morali o tem soglašati?' in potem 'Zakaj bi morali sprejeti določeno prepričanje?', se pravi brez resnega spoprijema s postopkom oblikovanja skladnega nabora moralnih prepričanj in upravičenj /.../ so učenci prepuščeni sami sebi, bodisi z nepodprtimi in neutemeljenimi seznanji pravil ali pa z nasprotujočimi si intuicijami.« (Scales 2005, 10)

Podobno nam razkrije tudi sam premislek o zgoraj opisanih vsebinskih področjih metaetike. Moralna metafizika nam pomaga razumeti različne poglede na obstoj moralnih lastnosti in dejstev, kar je še posebej pomembno, če vstopimo v razpravo o tem, ali so naše moralne sodbe objektivne ter moralne resnice od nas neodvisne. Moralna semantika opozarja na pomembnost vprašanj o pomenu moralnih sodb ter vlogi našega moralnega jezika oziroma govora. Vzemimo preprosto moralno sodbo: »Trpinčenje čuteče živali zgolj zaradi našega lastnega užitka je moralno nedopustno.« Kakšno duševno stanje izraža ta sodba in kakšna je njena primarna pomenska vloga? En pogled trdi, da ta in druge podobne moralne sodbe prvenstveno so oziroma

izražajo prepričanja ter da so – podobno kot vsa preostala prepričanja – lahko tudi moralna prepričanja resnična ali neresnična, njihova pomenska vloga pa je opisna, saj merijo na moralno stvarnost, ki jo v sodbi poskušamo zajeti. Glede zgornje sodbe bi tako lahko dejali, da izraža naše prepričanje, s katerim takšnemu dejanju pripisujemo moralno nedopustnost in je posledično lahko resnično ali neresnično. Temu nasprotno stališče zagovarja pogled, da moralne sodbe niso in ne izražajo prepričanj, ampak druga, neprepričanjska stanja, kot so na primer naša čustva, želje, naravnosti, odobravanje, zapovedi ali pa kombinacija le-teh. Kot takšne moralne sodbe tudi ne morejo biti (v najbolj neposrednem smislu) resnične ali neresnične, saj je to zgolj lastnost pristnih prepričanj, ki so opisna. Moralne sodbe nimajo vloge opisovanja moralnih lastnosti predmetov teh sodb oziroma nimajo opisne vloge, kar pomeni, da njihova primarna vloga ni izjavljati nečesa o svetu in jih s tega vidika ne moremo označiti za resnične ali neresnične (Strahovnik 2016). Ta razprava je pomembna za poglobljeno razumevanje našega moralnega govora in moralne misli in vsekakor sodi k temeljnim temam etične vzgoje.

Moralna spoznavna teorija se sprašuje, ali in na kakšen način lahko govorimo o moralni vednosti. Razkriva nam tudi razumevanje in vlogo moralne intuicije pri moralnih sodbah. Slednje je še posebno pomembno v okviru razprave o primerih moralnih dilem ali miselnih poskusov, ki je kot pristop pogost v etični vzgoji. V moralni filozofiji se miselni poskusi in primeri moralnih dilem uporabljajo kot protiprimeri ali za zvajanje na nesmisel določene normativne teorije ali moralnega stališča. V kontekstu etične vzgoje to pomenit tudi uporabo aporij v procesu učenja, kjer se vzpostavi prostor za nadaljnji premislek in utemeljevanje. Drugič, lahko jih uporabimo kot črpalke intuicij v smislu, da poskusi in primeri izzovejo od nas odgovore na tak način,

da smo potem nagnjeni k sprejetju določenega stališča na njihovi podlagi. Tudi v okviru etične vzgoje lahko to povežemo s spodbujanjem kritičnega mišljenja in moralno zavzetega ter občutljivega razmišljanja o skladnosti naših temeljnih moralnih intuicij.

Tretjič, miselne poskuse in primere je mogoče uporabiti kot orodje za razjasnjevanje, ki deluje na način, ki krepi naše razumevanje tako, da nam omogoča razlikovanje med različnimi, vendar do poskusa oziroma primera spojenimi ali nejasnimi pojmi in načeli (na primer, razliko med povzročiti smrt in pustiti umreti). To je ključnega pomena tudi v etični vzgoji, saj utira pot za ustrezno razlago moralnosti.

In končno, lahko služijo kot orodje za (ponovno oziroma drugačno) zamišljanje, saj nam omogočajo, da o vidikih moralnosti lahko razmišljamo na nov način ter spodbujamo razpravo tako, da lahko presežemo predhodne predpostavke, zaveze, predsodke ipd. To spodbuja domišljijo učencev in jim omogoča, da presežejo lastna globoko usidrana prepričanja (Walsh 2011). Moralna psihologija naslavlja predvsem vprašanja o povezanosti med moralnimi sodbami in motivacijo za delovanje in je v tem smislu neposredni odmev antičnega vprašanja o tem, čemu biti moralen. Glede na naše vsakdanje moralno izkustvo lahko izhajamo iz pripoznanja, da nas naše moralne sodbe običajno (ali pa vsaj zelo pogosto) motivirajo, da v skladu z njimi tudi ravnamo oziroma, v primeru nasprotja med različnimi motivacijami, da bi ravnali v skladu z njimi ob odsotnosti drugih premislekov. Lahko tudi rečemo, da imajo naše iskrene moralne sodbe nad nami razumno avtoriteto, saj nam dajejo dobre razloge, da jim v svojem delovanju sledimo, četudi to delovanje ni nujno v našem lastnem interesu oziroma četudi pred tem nismo imeli želje tako ravnati. Gotovo bi podvomili v iskrenost moralnih prepričanj nekoga, ki bi na primer

zatrjeval, da je določena vrsta dejanja nemoralna, hkrati pa dosledno ravnal v nasprotju s svojimi izjavami. Vprašanje pa je, kakšna je narava te povezanosti. Del stališč zagovarja, da je ta povezava notranja oziroma bistvena ter da so moralna prepričanja neločljivo povezana z motivacijo za delovanje, medtem ko drug del stališč razume moralnost kot takšno, da jo z motivacijo povezuje nek zunanji dejavnik, na primer strah pred kaznijo, naše želje, nagnjenja, interesi, naravna sočutnost z drugimi ipd. Nazadnje, moralno fenomenologija podaja razumevanje kvalitativnih, izkustvenih vidikov moralnosti, torej subjektivnih izkustev, odzivov in stanj, ki spremljajo moralno presojanje, odločanje in delovanje. (Strahovnik 2016)

150

Vse omenjene teme in vprašanja o naravi moralnosti so gradnik etične vzgoje, saj se jim v okviru moralne razprave ne moremo izogniti, pogosto – kot je to na primer v razpravi o moralnem relativizmu – pa nastopajo v njej tudi izrecno. Zato je moralno teorijo smiselno vključiti v etično vzgojo, posebej pa v profesionalno izobraževanje in usposabljanje vseh, ki delujejo na polju vzgoje.<sup>1</sup>

## Literatura

AINSWORTH, S. in Johnson, A. (2000). The TTA Consultation Documents on ITT: What, No Values? V: Gardner, R., Cairns, J. in Lawton, D. (ur.). *Education for Values. Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*. London: Kogan and Page.

---

1 Besedilo je skrajšana in nekoliko predelana različica mojega prispevka Pomen moralne teorije za etično vzgojo (*Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 2017, 28, 1/2, 45-58).

DARWALL, S. (2006). How Should Ethics Relate to (the Rest of) Philosophy? Moore's Legacy. V: Horgan, T. in TIMMONS, M. (ur.). *Metaethics After Moore*. Oxford: Clarendon Press.

DEWEY, J. (1980 [1929]). *The Quest for Certainty*. New York: Perigee Books.

ETTENBERG Aron, I. (1977). Moral Philosophy and Moral Education II. The Formalist Tradition and the Deweyan Alternative. *The School Review*, 85(4), 513–534.

GARDELLI, V., ALERBY, E. in PERSSON, A. (2014). Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general. *Ethics and Education*, 9(1), 16–28.

KIRSCHENBAUM, H. (1992). A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 73(10), 771–776.

MOORE, G. E. (2000 [1903]). *Principia Ethica*. Ljubljana: Študentska založba.

PETERS, R.S. (1970). *Ethics and Education*. London: G. Allen and Unwin.

SANGER, M. in Osguthorpe, R. (2005). Making sense of approaches to moral education, *Journal of Moral Education*, 34(1), 57–71.

SCALES, S. (2005). Metaethics Across the Curriculum. *Teaching Ethics* 5(2), 1–11.

SILCOCK, P. & Duncan, D. (2001). Acquisition and Values Education: Some Proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 242–259.

151

SIMON, B. S., HOWE, W.L., in Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing.

STRAHOVNIK, V. (2016). *Moralna teorija: o naravi moralnosti*. Maribor: Aristej.

STRAHOVNIK, V. (2016b). Ethics and values education. V: Peters, M. (ur.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Doi: 10.1007/978-981-287-532-7\_167-1.

WALSH, A. (2011). A Moderate Defence of the Use of Thought Experiments in Applied Ethics. *Ethic Theory and Moral Practice*, 14(4), 467–481.

**152** WARNICK, B.R. in Silverman, S. K. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62(3), 273–285.

**Maja Vačun**

# **Zakaj je filozofija pomembna (tudi) v osnovni šoli**

**153**

Odgovorov na vprašanje, zakaj je filozofija del splošne izobrazbe in naj bo zato tudi nujni del šole, je gotovo veliko. Na tem mestu navajamo le nekaj izbranih premislekov oz. trditev različnih avtorjev in virov, ki potrjujejo tezo, da je filozofija nujni sestavni del vzgoje in izobraževanja tako otrok kot mladostnikov. Čeprav se slednja kot obvezni predmet izvaja šele v srednjih šolah in gimnazijah, je kot metoda, dejavnost, kot spodbuda in nadgradnja otroški radovednosti in čudenju, kot vzgoja samostojnega in kritičnega misleca (lahko) prisotna že v vrtcih in osnovnih šolah. Seveda je interes vseh filozofov, da bi bila prisotna v še večji meri, da bi se poučevanje filozofije podprlo in razširilo tam, kjer že obstaja, in da bi se ga uvedlo tam, kjer ga še ni, tako Šimenc (2006, 5). Zakaj oziroma čemu?

154

Šuster po Campbell piše, da je »filozofija razmišljanje, ki uporablja časovno lupo. V njem razstavljamo, opisujemo in ocenjujemo polemike, ki jih običajno delamo z veliko hitrostjo« (2019, 26). Naše vsakdanje razmišljanje je namreč običajno hitro ter pogojeno z našimi miselnimi navadami, ki jih le redno prevprašujemo. Za razliko od tega pa počasna filozofska refleksija razkriva tisto, kar je vsakdanjemu razmišljanju skrito. Glede na *Učni načrt za filozofijo v gimnazijah* je filozofija (ožje vzeto) kritična refleksija izkustva, vednosti in delovanja, ki poskuša opredeliti načela vednosti in vrednote, ki usmerjajo delovanje. Je zavezana iskanju odgovorov na aktualna vprašanja družbenega sobivanja, razlagi sodobnih družbenih pojavov ter opredelitvi človekovega mesta v okolnem svetu in tako pomaga ljudem pri oblikovanju njihovega življenja (Učni načrt filozofija 2008, 5).

Filozofi so prepričani, da je filozofija praksa jasnega mišljenja in umetnosti izpeljevanja posledic iz že sprejetih tez, da razvija sposobnost sklepanja ter omogoča boljše razu-

mevanje sveta in samega sebe. Kot šola mišljenja je zato koristna za šolo nasploh, saj uči tisto, kar je nujno potrebno pri vseh šolskih predmetih in pri vseh znanstvenih disciplinah (Šimenc in Hladnik 2008, 8). Filozofska orodja bi morala biti skupno dobro vseh razmišljujočih, navaja Šuster, ki med drugimi razmisleki predstavi Blackburnovo razmišljanje o filozofiji oz. filozofih: »[...] filozof preučuje zgradbo misli. Razumevanje zgradbe pomeni, da vidimo, kako posamezni deli funkcionirajo in kako so med seboj povezani« (Šuster 2019, 27; po Blackburn 1999, 1–2).

Šimenc in Hladnik kot prednosti, ki jih ima šola s filozofijo oz. zaradi nje, postavljata v ospredje miselni razvoj otrok, komunikativne spretnosti (ki jih otroci razvijajo skozi metodo diskusije), poslušanje, sprejemanje raznolikih mnenj, kreativnost. Filozofija posredno razvija tudi sposobnosti za življenje v pluralni in demokratični družbi, otroci se učijo tolerantnosti do drugačnega in odgovornosti za probleme skupnosti, prispeva lahko k večjemu samospoštovanju in intelektualni gotovosti (Šimenc in Hladnik 2008, 11, 68).

155

V Šimenčevem uvodu *Didaktike filozofije* (2006, 5) med cilji poučevanja filozofije, katerih avtorji so udeleženci Unescovih Mednarodnih študijskih dni, (pre)beremo, da poučevanje filozofije opogumlja odprtost duha, državljansko odgovornost, razumevanje in tolerantnost med posamezniki in skupinami; da filozofska praksa omogoča vsakemu, da se nauči misliti samostojno; da so filozofski problemi univerzalni problemi človeškega življenja in bivanja; da filozofske izobraževanje z vzgojo samostojno razmišljujočih ljudi, zmožnih upreti se različnim vrstam propagande, usposobi vsakega, da si naloži svoj del odgovornosti glede velikih problemov sodobnosti itn.

Že če izhajamo iz zgoraj zapisanih poudarkov o filozofiji

in njenem pomenu, primerjamo zapisano s pričakovanji, ki jih o izobraževanju izpostavlja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*<sup>1</sup>, in z opredelitvijo splošne izobrazbe, ki jo navajajo *Izhodišča za prenavo učnih načrtov v osnovnih šolah in gimnazijah*<sup>2</sup>, se zdi, da je filozofija zares nepogrešljivi člen vzgojno-izobraževalnega poslanstva šol. V nadaljnjih poglavjih predstavljamo filozofijo za otroke kot posebno področje filozofije oz. 'začetno filozofijo' ter pomen vnašanja le-te v vrtce in osnovne šole.

### Filozofija za otroke

Filozofija v osnovni šoli ni obvezni, temveč zgolj eden izmed izbirnih predmetov za učence 7.–9. razreda. Pomeni, da imajo učenci iz nabora predmetov, ki jih zanje ponudi šola, možnost izbrati tudi filozofijo za otroke (FzO) – seveda pod pogojem, da jo šola sploh ponudi. Slednja se (če se) tako znajde na skupnem seznamu s predmeti, ki jih učenci poznajo od rednih ur pouka, ki so jim blizu ali jih že imajo radi (npr. šport, računalništvo, poskusi v kemiji, tuji jezik, likovno snovanje, astronomija ...). Zdi se, da filozofija tako

156

1 »Zato sta kakovostno znanje, ki vključuje široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za vrednotenje in ravnanja, in pouk, s pomočjo katerega otrok pridobi takšno znanje, predpogoja, ki pripravljata na življenje v informacijski družbi. Le kakovostno znanje omogoča identifikacijo problemov, postavljanje vprašanj, pridobivanje ustreznih podatkov in njihovo razumevanje, interpretiranje in uporabo« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011, 27).

2 »Med ključnimi procesi, ki prispevajo k doseganju ciljev splošnega izobraževanja, sta poučevanje in usvajanje kakovostnega splošnoizobraževalnega znanja. Takšno znanje razumemo kot kompleksen pojem, ki vključuje in omogoča široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za ravnanja, identifikacijo problemov in izzivov, postavljanje vprašanj, pridobivanje in miselno obdelovanje (procesiranje) ustreznih podatkov ter njihovo razumevanje, vrednotenje, interpretiranje in uporabo« (Izhodiščna za prenavo UN v OŠ in gimnazijah 2022, 4).

ni v povsem enakovrednem položaju – vsaj ne na začetku, ko učenci še ne vedo, kaj sploh je filozofija, kaj zajema, kaj naj od nje pričakujejo, kaj se počne pri predmetu ipd. Tako je izbira predmeta s strani učencev večkrat bolj vezana na izbiro učitelja izvajalca kot na sam predmet (obstaja možnost, da je tudi pri drugih predmetih tako). S tem seveda ni nič narobe. Večji problem najbrž je v tem, koliko učiteljev se sploh odloči, da bo izvajalo in ponudilo FzO, in koliko učencev se ima posledično priložnost ukvarjati z njo.

Tisti, ki v vrtcih in osnovnih šolah že prakticiramo FzO kot izbirni predmet ali jo vnašamo v delo z otroki kot način/metodo učenja, potrjujemo ne le to, da je filozofija potrebna že pri/z najmlajšimi, temveč tudi, da je mogoča. Šimenc in Hladnik (2008, 8) pišeta, da je za otroke filozofičnost naravna drža, saj slednji sami od sebe in povsem spontano zastavljajo filozofska vprašanja. Avtorja po Matthews (1994, 4) povzemata, da je filozofija za otroke tako naravna dejavnost kot ukvarjanje z glasbo ali igranje iger. Tako je na nas odraslih, ali jim to dopustimo, ne zatremo njihovih vprašanj in potlačimo njihove radovednosti, temveč jim namesto tega prisluhnemo, sprejmemo in gojimo njihovo odprtost duha, dopuščamo intelektualno zvedavost in svobodo. Dovolimo, da si upajo misliti, zastavljati vprašanja, postavljati hipoteze, se igrati z idejami in s preverjanjem možnih odgovorov. Podobno tudi Kotnik (1996, 6), ki se pri vprašanju, kdaj začeti s filozofijo, obrne na Blocha (1998, 12–13), piše, da so vsi mladi ljudje filozofske nature, zato se morajo odrasli (po) truditi, da ta radovednost ne zamre. Njegovo stališče je, da FzO ni le mogoča, temveč tudi zaželena.

Filozofija za otroke je drugo ime za prostor, kjer lahko otroci v dialogu s filozofskimi vsebinami in predvsem v dialogu z drugimi osebami avtonomno osmišljajo svoja doživetja in premislijo zgodbe, ki jim jih o njih samih in svetu pri-

157

povedujejo drugi (Šimenc in Hladnik 2008, 10). Naučijo se analitičnega branja besedila, iskanja, izpostavljanja in preiskovanja problemov in postavljenih hipotez, argumentiranega dialoga, v katerem navajajo primere, protiprimere, predvidevajo možne razvoje dogodkov ipd. Po Zahrastnik je transfer vsebin in metoda dela pri FzO prijetna, uporabna novost na vsaki stopnji osnovnošolskega izobraževanja. Z nekaj truda in ustvarjalnosti je z njo možno popestriti ure slovenščine, spoznavanja okolja, matematike, likovne umetnosti, zgodovine, domovinske in državljske kulture in etike, razredne ure ... »Če presojam o programu FzO in posebno o metodi po lastnih izkušnjah, bi ju priporočila vsem pedagoškim delavcem,« piše omenjena avtorica (2008, 38). Povezavo FzO z drugimi šolskimi predmeti izpostavljata tudi Šimenc in Hladnik (2008, 68), ko navajata, da so vanjo vključeni nekateri temeljni koncepti naravoslovja, družbenih ved, humanistike in umetnosti. Zaradi njene odprtosti lahko postane predmet FzO katerakoli vsebina, s katero se učenci srečajo pri drugih predmetih. Če bi v šolskem sistemu namenili (večji) poudarek interdisciplinarnosti in iskali preproste načine, kako pri posameznih predmetih uresničevati še kakšnega drugega ali celo več predmetov, bi dosegli, kot pravi Kotnik (1996, 8), »enotnost v različnosti in bi filozofijo, hote ali nehote, vpletli v druge predmete. Filozofija tako ne bi bila zgolj dodatek k drugim predmetom, pač pa načelo, ki je v vseh predmetih.«

Cvitanič v svoji magistrski nalogi z naslovom *Medpredmetno povezovanje FzO v nekaterih osnovnošolskih učnih načrtih 3. triade* (2023, 3) ugotavlja, da je ob primerjavi predmetnika FzO z drugimi predmeti mogoče najti veliko podobnih splošnih ciljev in da v splošnem cilju vsakega od predmetov lahko zasledimo stebre filozofije za otroke (kritično, skrbnostno, sodelovalno in kreativno mišljenje). Avtorica po Kožuhi in Grušovniku (2020) povzema, da je skupna točka FzO in

ostalnih predmetov, ki sledijo socialnemu konstruktivizmu, ravno v sokratskem dialogu, s pomočjo katerega lahko dosegamo spretnosti FzO. Uspešnost je odvisna predvsem od učitelja, njegovega vodenja in zastavljanja vprašanj, pa tudi od odziva učencev. Učiteljeva naloga je, da vnaprej razmisli o možnih oblikah vprašanj ter možnih odgovorih, kako bo z zastavljeno vsebino in obliko pouka dosegel končni cilj (Cvitanič 2023, 3).

### Vloga učitelja in pomen njegovih vprašanj

*Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v RS* (2011, 467) piše, da so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju opredeljeni kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja. Odgovornost, ki jo s tem nalaga učiteljem, je torej ogromna, in če pravilno sklepamo, ima večjo težo od snovi predmeta/ov, ki ga/jih poučujejo. Učitelji bi morali, tako *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovnih šolah in gimnazijah* (2022, 5), pozornost pri načrtovanju in izvajanju pouka usmeriti tudi k samim procesom učenja, razvijanju problemskega mišljenja, zmožnostim interdisciplinarnega povezovanja znanja, k učenju učenja in h krepitevi zavesti o lastnih zmožnostih učenca.

Vloga učitelja pri FzO je predvsem v vodenju diskusije, za katero ima močno orodje –zastavljanje vprašanj. Z njimi učence spodbuja, usmerja in opozarja na možnosti ter s tem omogoča, da postane samospraševanje in spraševanje temelj raziskovanja. Vprašanja pa niso le orodje učitelja pri FzO, temveč so sestavni del učiteljevega 'dela' v razredu nasploh. Zastavljanje vprašanj je namreč ena njegovih najpogostejših in najpomembnejših dejavnosti z učenci; učitelju rečemo tudi profesionalni spraševalec. Šimenc (2006, 89) piše, da so daleč časi, ko je bilo osrednje mesto učiteljevih vprašanj v šoli namenjeno ocenjevanju znanja



oz. t. i. spraševanju. 'Biti vprašan' danes torej ne pomeni več zgolj pridobiti oceno, temveč je zastavljanje vprašanj dojeto kot pomembna učiteljeva spretnost, ki ima mesto v vseh delih učnega procesa. Za učitelje je ključno zavedanje, da bodo s tem, ko učencem zastavijo vprašanje, dosegli večji učinek, kot če jim podajo razlago. Razlaga omogoča učencu, da izključi lastno inteligenco in za razumevanje snovi uporabi učiteljevo.

Čeprav učitelji največkrat postavljajo vprašanja spontano glede na zastavljen potek učne ure ali glede na pripombe/odgovore učencev, je prav (ali celo nujno), da si nekaj ključnih vprašanj pripravijo že vnaprej. Poleg vprašanj, s katerimi pri učencih ugotavljajo vsebinsko znanje, lahko tudi razumevanje, in strokovnih vprašanj, ki so že posplošena in morajo učenci odgovore poiskati v različnih informacijskih virih, je nujno nameniti pozornost tudi drugim tipom vprašanj. Predvsem tistim, ki spodbudijo učenčevo radovednost, kreativnost, predvidevanje, razmišljanje, preiskovanje ... Struktura učiteljevega vprašanja namreč močno vpliva na učenčev odgovor. Vpliv je prisoten tudi v nasprotni smeri: odgovor lahko nakaže nova vprašanja (Bissachi 2018, 73). Nekatera vprašanja imajo to lastnost, da že s tem, ko so zastavljena v pravem trenutku, spodbujajo višje miselne procese. Posebnost pravih (filozofskih) vprašanj pa je v tem, da nam odpirajo nova vprašanja, piše Šimenc (2006, 32), in dodaja, da dober odgovor ni tisti, ki (s hitro rešitvijo) zapre vprašanje, s katerim smo začeli raziskavo, temveč tisti, ki nam odpira nove poglede.

Konec meseca avgusta in v septembru smo na študijski skupini učiteljev domovinske in državljske kulture in etike ter na pedagoški konferenci ene od sosednjih šol izvedli predavanje o pomenu vprašanj v procesu učenja. V uvodni aktivnosti smo nagovorili sodelujoče učitelje, naj

se spomnijo enega izmed najpogostejših vprašanj, ki jih zastavijo učencem pri svojem predmetu, in zapišejo vprašanje. V nadaljevanju navajamo nekaj vprašanj, ki so jih navedli. Vprašanja smo kategorizirali po podobnosti, pri čemer ugotavljamo, da so le redka takšna, ki zahtevajo miselni napor učencev, spodbujajo radovednost, preiskovanje, kreativnost ...

- **A moraš vedno govoriti?**
- **Vse pod kontrolo?**
- Kaj smo se nazadnje pogovarjali?
- O čem smo se pogovarjali prejšnjo uro?
- Kje smo ostali zadnjič?
- Česa se spomniš iz prejšnje ure?
- Kaj smo se učili prejšnjo uro?
- Kdo je naredil domačo nalogo?
- Si naredila domačo nalogo?
- Na kateri strani smo?
- Kdo danes manjka?
- Kaj smo si danes zapomnili?
- **Katere so naravnogeografske in katere družbeno-geografske značilnosti?**
- **Kaj že veš o ...?**
- **Ali smo pripravljani?**
- Ali vse razumeš?
- Ali razumete, je vsem to jasno?
- Je to jasno, razumete?
- Ste razumeli?
- Se strinjate?
- Ali ste razumeli razlago?
- **Kako bi pojasnil ...?**
- **Na kaj najprej pomisliš, ko slišiš ...?**
- **Kako bi opisal glasbo, ki si jo slišal?**
- **Kaj bi naredil za to, da bi dosegel nek cilj?**
- **Kaj pa ti misliš?**

Godinho (2008, 6) piše, da ko neko vprašanje pritegne učence in jih spodbudi k temu, da postavljajo nadaljnja vprašanja ali da so kritični do svojih zamisli, jih to lahko privede tudi do tega, da presežejo svoje dotedanje zamisli. Zdi se očitno, da nobeno od zgoraj zapisanih vprašanj ne doseže tega cilja oz. sploh nima tega namena. Prav tako je očitno, da si učitelji teh vprašanj niso pripravili vnaprej, da je večina vprašanj namenjenih predvsem priklicu podatkov o vsebini/ah preteklih ali aktualnih učnih ur, preverjanju pripravljenosti<sup>3</sup>, razumevanja/jasnosti, strinjanja<sup>4</sup> ... Prvi dve vprašanji celo vsebujeta vrednostni sodbi oz. imata lahko tudi cilj discipliniranja učencev. Z izjemo zadnjih petih navedenih vprašanj preostala vprašanja pri učencih ne aktivirajo logičnega mišljenja, sklepanja, povezovanja vsebin, primerjanja, vrednotenja, ne odpirajo novih vprašanj. Izhajajoč iz teorije zanje velja le to, da njihova struktura gotovo vpliva na odgovore učencev – takšna, kot so (bila) vprašanja učiteljev, takšni so (bili) odgovori učencev, ki so jim bila namenjena.

### **Pomen vprašanj, ki jih zastavljajo učenci**

Če na eni strani govorimo o pomenu vprašanj, ki jih v razredu postavljajo učitelji, so na drugi strani enako (ali morda še bolj) pomembna vprašanja, ki jih postavljajo učenci. »Vprašanja so lahko na prvi pogled videti čisto preprosta.

3 Vprašanje 'Ali smo pripravljeni?' odpira vprašanja, po kateri vrsti pripravljenosti učitelj sprašuje in kaj naredi v primeru, ko nekdo od učencev poda nikalen odgovor.

4 Zaprta vprašanja učitelja o tem, ali so učenci snov razumeli in ali se strinjajo s povedanim, so predvsem lahko razbremenjujoča tako za učitelje kot učence. Prvi s pritrdilnim odgovorom učencev dobijo potrditev, da so svoje delo opravili dobro, drugi želijo s takšnim odgovorom ugoditi pričakovanju učiteljev oziroma si ne želijo dodatne angažiranosti, ki bi bila posledica tega, da se z nečim ne strinjajo ali si nečesa niso zapomnili.

Takšna vprašanja zastavljajo tudi in zlasti otroci. Videti so preprosta, vsaj dokler se ne začnemo zares ukvarjati z njimi« (Hladnik in Štempihar 2011, 18).

Učitelji naj bi pouk organizirali tako, da bi se učenci naučili in imeli priložnost postavljati vprašanja ter med (in po) poukom o njih razmišljali. Za postavljanje vprašanj učencev je nujno ustvariti spodbudno in varno učno okolje, v katerem vprašanja učencev ne bodo moteča, kjer bodo učenci dobili priložnosti, spodbude in pohvale za to, da postavljajo vprašanja, da so radovedni, pripravljeni raziskovati ipd. Le v varnem okolju je mogoče preizkušati različne zamisli in preverjati njihove posledice. V razredih, kjer so v središče postavljeni učenci, imajo ti glavno odgovornost za postavljanje vprašanj in iskanje odgovorov nanje.

Sprva so vprašanja učencev redka, zelo enostavna in največkrat 'zaprta', vezana zgolj na trenutno snov, o kateri je govora pri pouku. Sčasoma se vprašanja razvijajo, postajajo vedno pogostejša in boljša, odpirajo nova vprašanja in s tem nove poglede, predvsem pa povzročijo motiviranost učencev za pouk in spodbujajo raziskovanje po njem. Pri FzO vprašanja celo zasedejo mesto teme, kar pomeni, da ura dobi strukturo odgovora na začetno izbrano vprašanje in množstvo vprašanj, ki si jih skozi diskusijo v skupnosti raziskovanja zastavljajo učenci. Za učence pa niso nova le tovrstna vprašanja, temveč tudi spoznanje, da nekatera vprašanja nimajo dokončnih odgovorov in da s tem ni nič narobe (Šimenc, 2006). Če strnemo: učenci so sposobni oblikovanja odprtih, tudi filozofsko relevantnih vprašanj, treba jim je le dati priložnost, da se preizkusijo in urijo.

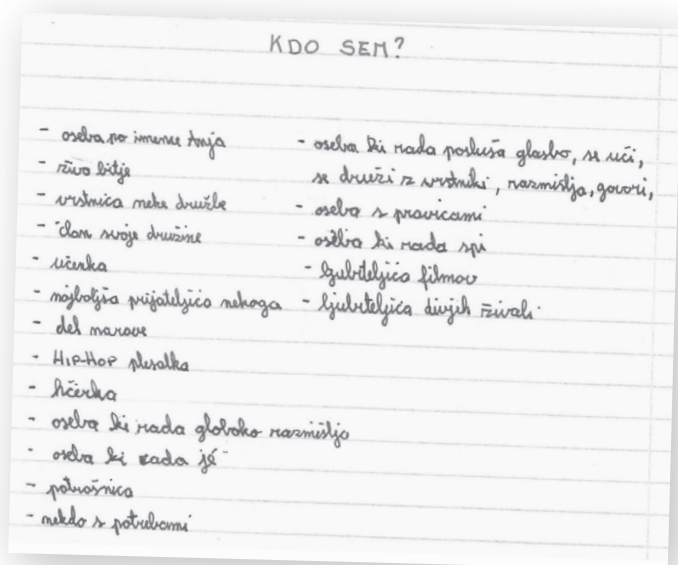
### **Primeri in izkušnje iz prakse na OŠ Selnica ob Dravi**

V nadaljevanju navajamo nekaj primerov iz prakse pouka

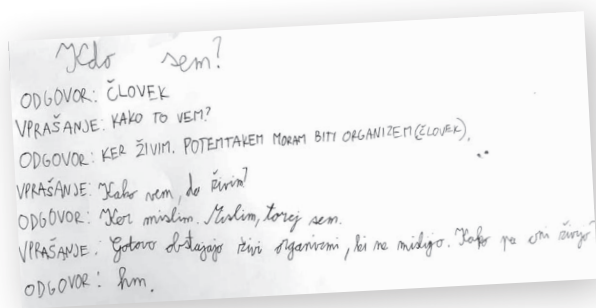
na Osnovni šoli Selnica ob Dravi, kjer poteka FzO kot izbirni predmet in interesna dejavnost že osem let, poleg tega se FzO prakticira tudi kot metoda dela z otroki/učenci.

Kot prvo prikazujemo tri izdelke učencev, vezane na temo identitete in vprašanje *Kdo sem?*, ki ga je učiteljica zastavila učencem oz. so si ga morali zastaviti sami. Izdelki prikazujejo, kaj (lahko) 'nastane', če učitelji pustimo učencem prosto pot izbire načina izražanja razmisleka oz. preiskovanja izbranega vprašanja.

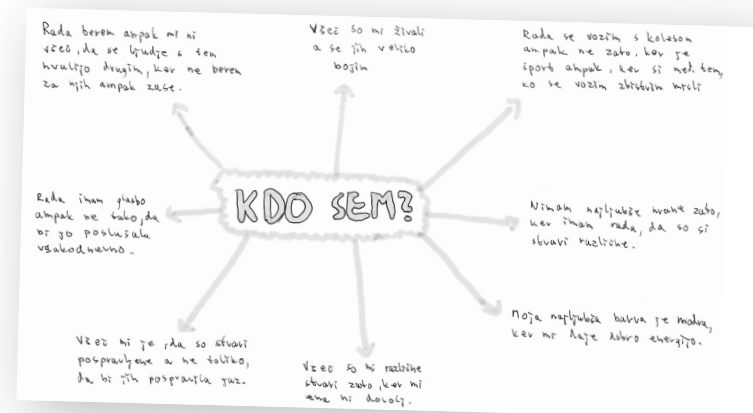
164



Slika 1 Razmislek o/ob vprašanju *Kdo sem?* – Anja, 7. a



Slika 2 Razmislek o/ob vprašanju *Kdo sem?* – Samo, 7. b



Slika 3 Razmislek o/ob vprašanju *Kdo sem?* – Tinkara, 7. a<sup>5</sup>

Ob začetku šolskega leta, ko pričnemo z novo skupino učencev izbirnega predmeta FzO, kot eno izmed dejavnosti uporabimo besedilo iz knjige *Zofijin svet*, ki med drugim izpostavlja pomen čudenja in postavljanja nevsakdanjih vprašanj. Po skupnem branju besedila nagovorimo učence z vprašanjem, ali si oziroma so si kdaj v življenju tudi sami zastavili kakšno 'nevsakdanje' vprašanje, in prošnjo, da ta vprašanja zapišejo. Navajamo besedilo iz omenjene knjige in nekaj zapisanih nevsakdanjih vprašanj učencev.

165

»Ljudje imamo različne konjičke. Ta zbira stare kovance ali znamke, oni je navdušen za ročno delo, tretji večino prostega

5 Zaradi morebitne slabše berljivosti navajamo zapis učenke še na tem mestu: »Rada berem, ampak mi ni všeč, da se ljudje s tem hvalijo drugim, saj ne berem za njih, ampak zase.; Všeč so mi živali, a se jih veliko bojim.; Rada se vozim s kolesom ampak ne zato, ker je šport, ampak zato, ker si med tem, ko se vozim, zbiram misli.; Nimam najljubše hrane zato, ker imam rada, da so si stvari različne.; Moja najljubša barva je modra, ker mi daje dobro energijo.; Všeč so mi različne stvari zato, ker mi ena ni dovolj.; Všeč mi je, da so stvari pospravljene, a ne toliko, da bi jih pospravljala jaz.; Rada imam glasbo, ampak ne tako, da bi jo poslušala vsakodnevno.«

časa posveti kakšnemu športu, marsikdo tudi rad bere. Toda če se sam zanimam za katero izmed navedenih področij, še ne morem zahtevati, da bi bili vsi navdušeni za isto, temveč jim moram dovoliti, da se zdi njim kaj od tega dolgočasno. Toda ali obstaja kaj takega, kar je potrebno vsem ljudem? Filozofi mislijo, da je. Pravijo, da ljudje ne živimo samo od hrane in ljubezni, temveč je vsem skupno to, da mislimo in iščemo odgovore na to, kdo smo in zakaj živimo. Kaj je torej filozofija? Da postaneš dober filozof, je dovolj že, da se znaš čuditi. Da si v vsakdanjem življenju kdaj pa kdaj zastaviš nevsakdanje vprašanje, npr.: »Kako je nastal svet? Ali obstaja življenje po smrti? Kaj so naše misli? Kako naj živimo?« in podobno. In če filozofija res pomeni čudenje, potem so najboljši filozofi ravno novorojenčki in otroci« (Gaarder 2003).

166

Vprašanja učencev:

- Ali po smrti ponovno živiš? (Meta, 9.)
- Zakaj sploh živim? (Tia, 9.)
- Ali so številke res neskončne? (Tai, 8.)
- Kako lahko govorimo v glavi? (Tinkara, 9.)
- Kako je lahko Zemlja nastala iz nič? (Lana, 9.)
- Kako naučiš otroka govoriti? (Tara, 8.)
- Kaj se zgodi, ko umreš? (Nuša, 9.)
- Če res živimo večkrat, zakaj se ničesar ne spomnimo? (Tinkara, 9.)
- Če prvo ni bilo nič, kako so sploh nastale stvari? (Katarina, 9.)
- Kaj so misli, kako mislimo? (Zoja, 8.)
- Ali imajo mačke res sedem življenj? (Nuša, 9.)
- Ali je to življenje resnično ali samo spim? (Katarina, 9.)

Primeri vprašanj, postavljenih na osnovi različnih začetnih stimulov (zgodba, videoposnetek, slika, fotografija) o različnih temah:

- Ali je upravičeno nasilje do živali, če gre za vzgojo? (Tia in Nuša, 9.)
- Kako lahko imaš rad živali, če jih ješ? (Tara in Lana, 8./9.)
- Ali je smiselno gojiti čustva do živali, ki jo nato poješ? (Tai in Dominik, 8./9.)
- Ali je nasilje kdaj upravičeno? (Dominik in Katarina, 9.)
- Ali za vsako dejanje obstajajo posledice? (Tai in Tia, 8./9.)
- Ali imamo ljudje pravico odločati o svojem življenju in smrti? (Lana in Meta, 8./9.)
- Ali je njena dolžnost obdržati otroka? (Tinkara in Dominik, 9.)
- Ali je prihodnost že določena? (Maja in Katarina, 9.)
- Ali imamo ljudje vselej možnost izbire? (Tinkara in Meta, 8./9.)
- Ali je lahko prav tudi, če ne pomagamo? (Lana, 9.)
- Ali je kraja vedno nekaj slabega? (Iva in Lana, 9.)
- Ali je še vedno kraja, če stvar vrnemo? (Luka in Pia, 9.)
- **Ali imamo pravico soditi?** (Lara in Larissa, 9.)

167

Nimamo pravice soditi, ampak vseeno druge sodimo in obsojamo.

Pia♥

Slika 4 Primer razmislekov o vprašanju **Ali imamo pravico soditi?**

ODVISNO V KATERI SITUACIJI SI.  
NAPRIMER ČE VEŠ RESNICO LAHKO OSEBO SODIŠ, V NASPROTNEM PRIMERU SE  
TEMU RAJE IZOGNEMO.

Nimamo pravice soditi. Sploh pa ne, če imamo samo mnenje  
o osebi. Rezen če imamo dejstva, da smo videli osebo da  
krade. Takrat pa imamo pravico jo soditi. Ker smo to videli  
in mogoče imamo dokaze!!!

### Sliki 5 in 6 Primer razmislekov o vprašanju Ali imamo pravico soditi?

**168** Tema letošnjega Tedna otroka, ki je potekal pod okriljem *Zveze prijateljev mladine Maribor*, je bila pravi izziv tako za otroke kot vzgojitelje/učitelje (če so ga sprejeli slednji, so bili prvi gotovo pripravljeni sodelovati). »Zakaj in zatoji radovednosti« so bili prava spodbuda za učitelje, da, morda še bolj kot sicer, poudarijo pomen čudenja in spraševanja, ju omogočijo in spodbudijo.

Učencem 1.–4. razreda smo po vprašanju o tem, kako razumejo besedno zvezo 'biti radoveden'<sup>6</sup>, prebrali zgodbo z naslovom *Petja sprašuje, zakaj je nebo modro*<sup>7</sup>. Po branju in pogovoru o neobičajnih vprašanih književne osebe so mo-

6 Biti radoveden pomeni: »Da želiš vse vedeti. (Neža, 4.); Vse te zanima. (Kobi, 4.); Bi želel biti z vsem na tekočem. (Lars, 4.); Si povsod. (Anej, 4.); Rad raziskuješ svet. (Mia, 4.); Če ti kaj postane všeč, želiš to videti. (Nejc, 4.); Se vse povsod vtikaš. (Alen, 4.); Si firbčen. (Iva, 4.); Hočeš vse slišati, vedeti. (Lana, 4.).«

7 Šesto, S. (2020). *Petja sprašuje, zakaj je nebo modro*. Ljubljana: KUD Sodobnost International.

rali učenci na list zapisati eno nevsakdanje vprašanje, ki so ga kdaj že zastavili sebi ali komu drugemu. Oboje drži – da smo bili nad zapisanimi vprašanji presenečeni in navdušeni.

Vprašanja, ki so jih zapisali tretje- (3.) in četrtošolci (4.):

- Ali bom živel posmrtno življenje? (Lars, 4.)
- Koliko življenj imam in katero življenje živim? (Anej, 4.)
- Kako se je naredil svet? (Anja, 4.)
- Kakšna so videti nebesa, kjer je Jezus? (Neža, 4.)
- Kako to, da oblaki ne padejo na tla? (Zala, 4.)
- Ali sem že dvakrat živela in se nič ne spomnim? (Nika Vivien, 4.)
- Ali sem jaz v sanjah nekoga drugega? (Kobi, 4.)
- Ali je bila najprej kura ali jajce? (Vid, 4.)
- Zanima me, zakaj me nič ne zanima? (Zala, 4.)
- Ali preteklost še obstaja? (Alen, 3.)
- Zakaj se je človek razvil ravno iz opice? (Alina, 3.)
- Zakaj so zvezde bele, če je vesolje modro? (Val, 3.)
- Zakaj je na vrhu gore bolj mrzlo kot v dolini, če je vrh gore bližje soncu? (Svit, 3.)
- Ali je vesolje enkrat ali dvakrat neskončno? (Nik, 3.)
- Zakaj je desničarjev več kot levičarjev? (Maruša, 3.)
- Zakaj psi vidijo črno-belo? (Tibor, 3.)
- Zakaj je dež? (Filip, 3.)
- Kako je nastala prva rastlina? (Jakob, 3.)
- Zakaj sem na svetu? (Matija, 2.)
- Zakaj moramo umreti? (Enea, 2.)
- Kdaj se je naredila Zemlja? (Anej, 2.)
- Kako je nastal svet? (Mitja, 2.)
- Kako so nastali ljudje? (Brina, 2.)

Vsa v prispevku navedena vprašanja, ki so le ena izmed mnogih skritih ali izrečenih vprašanj otrok/učencev, po našem mnenju potrjujejo hipotezo, ki jo po Matthewsu povzemata Hladnik in Šimenc (2008, 8; po Matthews 1994, 4), da se učenci s filozofijo morda ukvarjajo osebno, ne delijo je z drugimi in zato postane popolnoma speča, a se ta speča filozofičnost lahko prebudi, če otroci ob tem, ko naletijo na problem/vprašanje, naletijo tudi na primerno spodbudo in nekoga, ki se je pripravljen z njimi pogovarjati o tem.

### Za konec

V pričujočem prispevku smo prikazali namen in pomen filozofije za otroke kot nujnega deležnika šol in posledično splošne izobrazbe prebivalstva. Zdi se, da na tem mestu ni treba veliko dodati teoretičnemu razmisleku in praktičnemu prikazu izbranih izdelkov in vprašanj učencev pri pouku FzO ali po metodi FzO pri ostalih predmetih. Praksa izvajanja tega programa kaže, da ima sodelovanje otrok v filozofski diskusiji znotraj skupnosti raziskovanja številne pozitivne učinke na miselni razvoj, komunikativne spretnosti, sposobnosti vključenih za življenje v pluralni in demokratični družbi itn. Vprašanja, ki jih tvorijo učenci v osnovni šoli, so odprta, razmišljujoča, tudi filozofsko relevantna in so dokaz, da so učenci tega sposobni – če jim učitelji le ponudijo okolje, da se preizkusijo in urijo.

Na drugi strani pa so morda upravičeno skrb vzbujajoča vprašanja učiteljev – vsaj izhajajoč iz navedenih v tem prispevku. Zavedamo se, da vprašanja nekaj učiteljev gotovo ne gre posploševati na celoten učiteljski 'kolektiv', in upamo, da so prej izjema kot pravilo. Pa vendar so lahko opomin, da je treba temu področju morda le nameniti večji in pogostejši razmislek, pripravo, izvedbo. Ne le zato, ker to poudarjaj(/m) o filozofiji, pač pa zato ker je to zapisano v dokumentih, ki nas s končnimi cilji zavezujejo k temu.

### Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

BISSACHI, E. (2018). Filozofija in vprašanja v vzgoji in izobraževanju. *Filozofija na maturi*, 50 (25), 72–83.

CAMHY, D. G. (2008). Developing Intercultural Dialogue through Philosophical Inquiry. V: ISUD – International Society for Universal Dialogue: Proceedings of the World Congress for Philosophy. Seoul, Südkorea. <http://isud.typepad.com/files/camhy1.doc>.

CVITANIČ, E. (2023). *Medpredmetno povezovanje filozofije za otroke v nekaterih osnovnošolskih učnih načrtih 3. triade*. Magistrska naloga. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

GAARDER, J. (2015). *Zofijin svet*. Maribor: Obzorja.

GOODINHO, S. (2008). *Ali je to vprašanje?: strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj*. Ljubljana: Rokus Klett.

GRUŠOVNIK, T. (2022). *Zastavljanje vprašanj*. Prispevek na Konferenci DUH. Ljubljana, 28. 6. 2022.

HLADNIK, A. in ŠTEMPIHAR, M. (2011). Filozofsko zastavljanje vprašanj. V: *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Filozofija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 16–24.

Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji. (2022). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/izhodisca\\_za\\_prenovo\\_UN.pdf](https://www.zrss.si/pdf/izhodisca_za_prenovo_UN.pdf).

KOTNIK, R. (1996). Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V: *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 5–20.

ŠIMENC, M. (2006). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.

ŠIMENC, M. in HLADNIK, A. (2008). Otroci in filozofija. V: *Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 7–12.

ŠUSTER, D. (2019). *Kaj delajo filozofi?* Maribor: Kulturni center.

**172** *Učni načrt filozofija*. (2008). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_FILOZOFIJA\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_FILOZOFIJA_gimn.pdf)

ZAHRASTNIK, K. (2008). Filozofija v osnovni šoli. V: *Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 31–50.

**Sofija Baškarad**

# **Zakaj je filozofija nujno del splošne izobrazbe – in tako nujno tudi del šole?**

**173**

Ob začetku vsakega šolskega leta postavijo dijaki/dijakinje učitelja enoletnega splošnoizobraževalnega predmeta filozofija pred izziv z vprašanjem *Zakaj sploh potrebujemo predmet filozofija*. Velika večina jih namreč meni, da je spričo bližajoče se splošne mature to samo dodatni balast na njihovih urnikih. Pri odgovoru si profesorji filozofije pomagamo z zapisanim v učnem načrtu za filozofijo, velikokrat pa se tudi v nas pojavi dvom o uporabnosti filozofije in se moramo vedno znova preizprašati, kaj pravzaprav delamo v razredu in kakšno je temeljno vodilo predmeta, ki ga poučujemo. Na kratko, zakaj sploh stopamo v razred.

Učni načrt za filozofijo (2008, 5) navaja nekaj splošnih ciljev oziroma kompetenc, ki so povezane s tem, da pouk filozofije uvaja dijake oziroma dijakinje v filozofsko raziskovanje lastnega življenja:

- Usmerja jih v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje.
- Spodbuja razmislek o njih samih in svetu, družbi in naravi.
- Spodbuja kritično refleksijo vsakdanjega izkustva, vednosti, vrednot in delovanja.
- Omogoča razumeti pomen različnih disciplinarnih usmeritev v filozofiji ter vlogo
- posameznih filozofskih šol.
- Prispeva k razvijanju jezikovnega izražanja.
- Vodi k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov.
- Omogoča razumeti, kako so temeljni filozofski pojmi osnova humanistike, družboslovja,
- naravoslovja, religije in umetnosti.
- Pomaga pri orientaciji v življenju.

Pri pouku filozofije dijaki oziroma dijakinje dosegajo nas-

lednje operativne cilje oziroma kompetence:

- odkrivajo in raziskujejo filozofske probleme,
- filozofsko preučujejo pojme,
- povezujejo raziskovanje pojmov in problemov z osebnim izkustvom, ustreznimi avtorji in
- besedili,
- oblikujejo in predstavljajo racionalne argumente,
- uporabljajo jezik jasno, konsistentno in ustrezno obravnavanim problemom,
- vzpostavljajo dialog med osebno izkušnjo in različnimi filozofskimi tradicijami.

Nadalje v učnem načrtu za filozofijo (2008, 6) piše, da skozi navedene cilje dijaki oziroma dijakinje razvijajo sposobnost kritičnega mišljenja in etične refleksije, zaradi česar se lažje znajdejo v življenju in samostojno odločajo v demokratični družbi. Ker so filozofski problemi odprti, ukvarjanje z njimi spodbuja odprtost duha in pogloblja sposobnost ustvarjalnega oblikovanja novih idej in rešitev problemov.

Pred časom sem dijakinjo, ki je obiskovala predmet filozofija na maturi, ob koncu šolskega leta prosila, ali lahko napiše nekaj vrstic za prihajajočo generacijo četrtošolcev, zakaj izbrati filozofijo za maturo. Čeprav je bila glede izbire filozofije na maturi sprva skeptična, ji je predmet filozofija ponudil nekaj več kot ostali predmeti. Glede na njen zapis lahko celo rečemo, da predmet filozofija na maturi ponuja kar veliko, nauči te pisati, argumentirati in nauči te videti svet drugače.

»Filozofija mi leži, ker me zanima literatura, zgodovina in tudi družba, filozofija pa je na nek način mešanica vseh treh. V prostem času ogromno preberem in pišem, kar je bistveni temelj učenja filozofije (na tem temelji tudi pouk), zato mi je



tak način dela zelo ustrežal. Čeprav sem v filozofiji uživala in se jo učila raje od drugih predmetov, se mi zdi zahtevna. Maturitetni sestavki (komentar in esej) zahtevajo veliko znanja, sposobnosti argumentacije, podajanja konkretnih primerov in primernega izražanja. V tem pogledu se mi filozofija zdi težka in morda zahtevnejša od ostalih predmetov na maturi. Filozofijo na maturi bi predlagala vsem, ki radi berete, pišete, ste radovedni, odprti za nove ideje in miselnosti. Filozofijo kot predmet dojemam kot pozitivno izkušnjo, ki spremeni človekov pogled na svet, ne pa kot suhoparen in dolgočasen predmet, kar zagotovo ni.« (Zala Marolt)

Na tem mestu gre omeniti, da gre pri maturitetnem predmetu za svobodno izbiro dijakinje, saj filozofija kot maturitetni predmet ni del obveznega predmetnika gimnazijskega programa.

Iz zgoraj povedanega lahko rečemo, da filozofija kot obvezni ali izbirni predmet dijakov zagotovo ne kvalificira za določen poklic, saj primarno to ni njena naloga, zagotovo pa pri dijakih spodbuja poglobljeno splošno izobrazbo. Celotno več, s tem ko se pri pouku filozofije ukvarjamo s filozofskimi problemi, se dijaki naučijo argumentirati oziroma razvijajo določene kompetence, ki jim pridejo prav pri drugih predmetih in tudi v življenju. Ukvarjanje z drugačnimi mnenji in stališči od lastnih spodbuja tolerantnost in sposobnost, da se postaviš v položaj drugega.

Seveda se lahko vprašamo, kaj sploh razumemo pod konceptom splošna izobrazba ter kakšna je vloga splošne izobrazbe in kakšno vlogo ima pri tem filozofija. Ta vprašanja niso nova, že leta 2004 je ZRSŠ izdal *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, kjer najdemo zelo različne poglede na koncept splošne izobrazbe. Zdenko

Medveš (2004, 10), na primer, v svojem prispevku *Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe* zapiše, da so pogledi na preteklost v številnih referatih pokazali, da koncept splošne izobrazbe v šolski zgodovini ni statičen, temveč zlasti v novoveški zgodovini šolstva doživlja številne bistvene spremembe, ki jih generira spremljanje globalnega pomena in vloge izobraževanja v vsakokratnem družbenem kontekstu. Pogled na sodobni koncept splošne izobrazbe izhaja iz demokratičnih razmislekov o izobraževanju kot državljanski pravici, s čimer se želi preseči njen nekdanji pomen pri oblikovanju družbenih elit. V nadaljevanju avtor omeni, da je pri konceptu splošne izobrazbe vse bolj poudarjena njena vloga pri oblikovanju družbe znanja ter da vedno bolj izgublja nekdanji specifični in delno romantični značaj, ki jo je distanciral od poklicne izobrazbe in jo povezal predvsem s svetom svobode, osebne rasti, učlovečenja. Tako se je oddaljila od nekdanjega svojega filozofsko-etičnega koncepta, vse bolj je postajala pragmatična, pa čeprav predvsem v razmerju do pragmatike, ki jo narekuje sodobna znanost. (Medveš 2004, 10–11) Po njegovem mnenju razvoj v zadnjih desetletjih v splošni izobrazbi poudarja ponovno njene splošno človeške dimenzije, vendar tokrat z močnim poudarkom pragmatičnosti, torej bolj v smislu formiranja kompetentnosti (učinkovite uporabe znanja) kot v smislu formiranja človeka zaradi njega samega, zlasti v smislu njegove etično duhovne samopodobe. Praktičen izraz tega razvoja je viden v usmeritvah sodobne izobraževalne politike na razvijanje kompetenc, ki so vse bolj prisotne v temeljnih strategijah evropske in svetovne šolske politike.

Pavel Zgaga se v istem zborniku sprašuje, kaj (danes) sploh razumemo pod pojmom splošna izobrazba. Včasih je namreč videti, kakor da bi bil atribut »splošna« pravzaprav odveč, saj je v navadi, da z *izobrazbo* tako rekoč praviloma razumemo *splošno izobrazbo*; attribute raje uporabljamo, ko

govorimo o kakšni posebni vrsti izobrazbe. Je splošna izobrazba kakšna posebna vrsta izobrazbe? (Zgaga 2004, 29–30) Nedvomno sta po njegovem pojma izobrazba in splošna izobrazba večplastna, zato jih v prispevku obravnava v štirih specifičnih razmerjih oziroma opredelitvah:

- kot (samo)oblikovanje, vključno z *oblikovanjem državljana*,
- kot druga stran v dihotomnem razmerju s *poklicno izobrazbo*,
- kot (samo)oblikovanje *kritičnih elit*, značilno za 19. in 20. stoletje,
- kot splošne kompetence: zlasti široko, prenosljivo znanje in veščine.

**178** Zgornje opredelitve splošne izobrazbe v marsičem sovpadajo z zgoraj zapisanimi cilji oziroma kompetencami v učnem načrtu za filozofijo, zato lahko trdimo, da filozofija pri dijakih razvija splošno izobrazbo. Lahko celo rečemo, da brez filozofije ni splošne izobrazbe. Ali kot je zapisal Marjan Šimenc v že omenjenemu zborniku prispevkov (2004, 58), nanašajoč se na nemškega teoretika Ekkeharda Martensa: filozofija je nujno potrebna za subjekt, ki si mora orientacijo v življenju priskrbeti sam. (Šimenc 2004, 58)

»V kulturi, v kateri noben polnoleten državljan brez sposobnosti argumentiranja govora (...) ne more oblikovati individualnega življenja in se udeležiti demokratičnih procesov, je filozofiranje, ki ga razumemo kot (...) učenje takšnih spretnosti, četrta nujna kulturna tehnika.«

Šimenc nadalje strne, da nujni del splošne izobrazbe danes morda bolj kot kdajkoli prej postaja izobraževanje za svobodo duha. Svobode duha ni brez sposobnosti za samoizpraševanje, s katerim si res prisvojimo svoj jaz, in za reflektivno

raziskovanje tradicije, v katero smo vpeti. Sokratski spoznaj samega sebe v vsej svoji dvoumnosti in iskanje odgovora na vprašanje, kaj je dobro življenje, tako ostaja naloga, na katero posameznik v obdobju etike avtentičnosti danes naleti še bolj neizogibno kot prej in jutri še bolj neizogibno kot danes. (Šimenc 2004, 59)

Prav tako beremo v *Beli knjigi* (2011, 11), da današnji obseg pojma splošna izobrazba izraža prav predmetnik splošne gimnazije – sestavni del tega predmetnika je tudi filozofija. Pouk filozofije v gimnaziji je zasnovan kot premislek Kantovih vprašanj, še posebno dveh, in sicer *Kaj lahko vem* in *Kaj naj storim*. Zadnje vprašanje je za dijake/dijakinje še posebno zanimivo in stopa pri pouku filozofije v ospredje. Gre za premislek o morali, o etičnem delovanju, o tem, kaj je prav ... Mogoče je dijakom to vprašanje še posebej zanimivo, ker jim daje neko orientacijo v življenju, ker jim pomaga pri iskanju odgovorov na izzive sodobnega časa, skratka, filozofija jim tako ponuja dobra orodja za razmišljanje o svetu in o načinu, kako v njem živeti. V ospredje stopajo etični problemi v povezavi z umetno inteligenco, okoljem, lažnimi novicami, integriteto na spletu ... S temi temami pa se pri pouku filozofije podajamo na področje praktične filozofije, ki pa predstavlja neki odmik od akademske filozofije in ki zato nekje v ozadju sproža vprašanje, ali ne predstavlja tak pouk filozofije odmika od koncepta splošne izobrazbe. Paziti moramo namreč, če si pomagamo z besedami Zdenka Medveša (2004, 11), da usmeritev na kompetence tudi ob poudarjanju pomena reševanja praktičnih, življenjskih problemov ne sme pomeniti odmika od preverjenega znanja, odmika od znanstvenosti pouka k vsakdanji izkušnji.

Pa vendar tudi *Bela knjiga* omenja, da posameznik potrebuje kakovostno splošno izobrazbo, da bo kos zahtevam, ki jih

**179**

postavljajo kompleksne in hitro spreminjajoče se okoliščine sodobnih globaliziranih družb in kultur. Toda bistvena razlika med splošno in strokovno oziroma poklicno izobrazbo je prav v tem, da je splošna izobrazba vrednota sama po sebi in ni, tako kot sta strokovna in poklicna, v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k doseganju le-teh. In to bi bil lahko eden izmed odgovorov na zgoraj navedeno vprašanje *Zakaj sploh potrebujemo predmet filozofija* in zakaj je vključitev filozofije v splošno izobrazbo in šolski program pomembna za oblikovanje raznolikih veščin, ki presegajo zgolj tehnično in specifično znanje.

## Literatura

180

*Učni načrt. Filozofija: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni, izbirni predmet, matura* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo.

KREK, J. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 2011. Zavod RS za šolstvo.

MEDVEŠ, Z. (2004). Kompetence : razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V: Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Portorož, 16.–17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. [09]–14.

ŠIMENC, M. (2004). Splošna izobrazba in svoboda duha. V: Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.) (2004). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Portorož, 16.–17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, [55]–59.

ZGAGA, P. (2004). Tradicionalno in današnje pojmovanje

splošne izobrazbe. V: Slivar, B., Turk Škraba, M., Medveš, Z. in Rutar Ilc, Z. (ur.) (2004). *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*, Portorož, 16.–17. april 2004. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, [29]–35.

181

Matevž Rudl

# Pouk filozofije in koronska kriza

182

V času nedvomno uporabne znanosti se zastavlja vprašanje, kakšno vlogo ima filozofsko razmišljanje v družbi in šoli. Ni nemogoče misliti, da znanstveni 'dokazi' – govorci slovan-  
skih jezikov v zvezi z znanostjo običajno uporabimo izraz 'dokaz', kar daje vtis dokončnosti – filozofiranje razkrin-  
kajo kot zapravljanje časa. Posledično se lahko snovalcu  
šolske politike zdi dopustno ure pouka filozofije sprostiti  
za ukvarjanje z 'resnimi' predmeti. Toda takšen pogled na  
potrebo po filozofskem mišljenju, analizi in debati ni samo  
intelektualno omejen in kratkoviden, temveč je kot agens  
šibke filozofske izobrazbe tudi vzrok za pojav družbenih  
anomalij. To se je pokazalo na primeru politične zlorabe  
znanosti v času razglašene pandemije covida-19. Če bi sre-  
dnješolci prejeli dobro izobrazbo o temeljnih filozofskih  
problemih znanstvene vednosti, bi bil sporni družbeno-po-  
litično-medicinski odziv na pojav novega virusa verjetno  
drugačen.

183

V svetovnem merilu in v večini razvitih demokracij se je  
politična zloraba znanosti zgodila vsaj v dveh ozirih: najprej  
v zvezi s vprašanjem utemeljenosti znanstvenih (dejstvenih)  
trditev, hkrati pa so dominantni akterji v politiki, medijih in  
delu znanosti zameglili značilnosti odnosa med znanostjo  
in vrednotami.

Poglejmo utemeljevanje znanstvenih dejstvenih trditev  
v času korone. Znanost se je s strani politikov in v javnih  
medijih nastopajočih znanstvenikov prikazovala kot mo-  
noliten blok poenotenega znanja, ki je dokazana resnica.  
Posamezniki so se predstavljali kot predstavniki in delegati  
neizpodbitne resnice. Tozadevno ilustrativno in v globalnem  
smislu pomembno je pojavljanje Anthonyja Faucija, ki je bil  
glavni medicinski svetovalec predsednika Združenih držav  
Amerike. Za njegov pogled na znanost je ilustrativen pogo-  
vor, v katerem je trdil naslednje: »Enostavno je kritizirati,

toda v resnici gre za kritiko znanosti, ker jaz predstavljam znanost. To je nevarno. Po mojem mnenju je to bolj nevarno kot prače in puščice, ki jih lučajo proti meni. Jaz ne bom tu naokrog večno, znanost pa bo ostala za zmeraj. In če povzročiš škodo znanosti, počneš nekaj zelo pogubnega za družbo še dolgo zatem, ko mene več ne bo. In to me skrbi.«<sup>1</sup> In podobno: »Mnogo napadov name je, odkrito rečeno, napad na znanost. (...) Ljudje me želijo odpustiti ali poslati v zapor za to, kar sem storil – namreč, sledil znanosti.«<sup>2</sup>

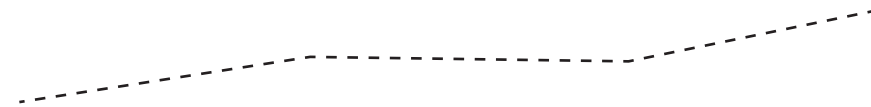
Fauci se moti glede svojega utelešanja znanstvene resnice, ker je bistvena značilnost znanosti, da empiričnih hipotez in teorijskih modelov ne moremo razumeti kot dokončnih razlag naravnih pojavov. Popperjeva trditev o možnosti ovržbe še zmeraj velja za produkcijo in utemeljevanje znanstvenih izjav. Induktivna formulacija empiričnih in teorijskih zakonitosti je obremenjena z negotovostjo, zaradi česar deduktivna forma znanstvenih razlag ne zagotavlja resničnosti zaključka. Drugače rečeno, resničnost empiričnih vzročnih trditev in teorijskih modelov vzročnosti je z opazovanji samo potrjena in nikdar dokazana, četudi v nekem trenutku modeli pravilno napovedujejo opazne dogodke in so potemtakem uporabni.



1 »So it's easy to criticize, but they're really criticizing science because I represent science. That's dangerous. To me, that's more dangerous than the slings and the arrows that get thrown at me. I'm not going to be around here forever, but science is going to be here forever. And if you damage science, you are doing something very detrimental to society long after I leave. And that's what I worry about.« Face The Nation, na X: <https://twitter.com/FaceTheNation/status/1465003501541597191> (dostop 4. 10. 2023, 15:38).

2 »A lot of what you're seeing as attacks on me, quite frankly, are attacks on science. (...) People want to fire me or put me in jail for what I've done — namely, follow the science.« CNBC, <https://www.cnbc.com/2021/06/09/fauci-blasts-preposterous-covid-conspiracies-accuses-critics-of-attacks-on-science.html> (dostop 4. 10. 2023, 15:47).

Posledično nihče ne more trditi, da pozna edino in neizpodbitno znanstveno resnico. Če obstajajo nasprotujoča stališča glede induktivnih posplošitev in deduktivnih razlagalnih sklepanj na prihodnja opazna dogajanja, znanstvena metoda zahteva svobodno razpravo. Če se uporabi moč za utišanje drugačnih mnenj, ne gre za racionalno znanstveno razpravo. Žal se je v primeru novega virusa korone zgodilo slednje. Tudi v Sloveniji smo bili priča neznanstvenemu argumentiranju, kot ga vidimo pri Fauciju. Npr. dr. Alojz Ihan ni hladno racionalno zavrnil skupine zdravnikov, ki so izražali dvom o primernosti političnih ukrepov za zaježitev razglašene pandemije, temveč je nastopil s stališča moči kot nekdo, ki je v posesti dokončne resnice. Denimo v kolumni v dnevniku *Delo* se njegova 'argumentacija' prične z »iskrenim opravičilom/ zaradi nekaj stanovskih kolegov, ki so (...) dobesedno izgubili pamet in moralno razsodnost. Do zdaj smo tem nekaj zdravnikom, ki se nikoli v življenju niso ukvarjali z infektologijo, mikrobiologijo, javnim zdravjem ali podobnimi vedami, večinoma pripisovali nekritično nastopaštvo na socialnih omrežjih. S svojim zdravništvom in nekonvencionalnimi mnenji so (...) nasitili neko svojo adrenalinsko potrebo.«<sup>3</sup> V nadaljevanju kolumne dr. Ihan navede nekaj po njegovem mnenju 'adrenalinskih' trditev slovenskih zdravnikov, med drugim dr. Dobnikarja, »da je smrtnost zaradi covida-19 podobna smrtnosti zaradi sezonske gripe«.<sup>4</sup> Toda prav to je trdil John Ioannidis, ki je v samem vrhu svetovnega indeksa citiranosti: »Na 32 lokacijah je median smrtnosti med okuženimi 0,27 % (ko-



3 <https://www.delo.si/mnenja/kolumne/opravicilo-2/> (dostop 7. 10. 2023, 13:24).

4 Ibidem.

rigirano 0,24 %)<sup>5</sup>, kar je v mejah smrtnosti zaradi virusa influence. Nadalje je profesor Ioannidis kot svetovna avtoriteta zelo zgodaj po razglasitvi pandemije podvomil o primernosti političnih ukrepov, za katere je izrazil skrb, da bodo z ozirom na dejansko nevarnost virusa prinesli nesorazmerno visoko družbeno in zdravstveno ceno (npr. absolutno povečanje revščine v nerazvitih državah in odsotnost zgodnje obravnave srčnih ali rakavih obolenj<sup>6</sup>). Ioannidis ni bil osamljen. V Nemčiji je povsem na začetku političnega obvladovanja virusa profesor Sucharit Bhakdi v odprtem pismu kanclerki Angeli Merkel opozoril na več spornih vidikov. Zastavil je denimo vprašanje, ali se v uradni statistiki »razlikuje med okuženimi brez simptomov in dejansko obolelimi osebami, ki so torej razvile simptome.«<sup>7</sup> Danes vemo, da se to ni počelo. Celo pri številkah o smrtnosti zaradi virusa korone se je po navodilih WHO v najboljšem primeru šušmarilo. Svetovna zdravstvena organizacija je izdala navodilo, da se smrt korona pozitivne osebe obravnava kot smrt zaradi korona virusa. To se zdi neverjetno in diši po fantaziranju 'teoretikov zarot'. Toda predsednik švicarske zveze kantonov Ignazio Cassis je na začetku leta 2022 na predvolilni okrogli mizi, ki jo je organizirala švicarska televizija SRF, na pripombo voditelja, da

5 »Across 32 different locations, the median infection fatality rate was 0.7% (corrected 0.24%).« ([http://biomechanics.stanford.edu/me233\\_20/reading/ioannidis20.pdf](http://biomechanics.stanford.edu/me233_20/reading/ioannidis20.pdf) (dostop 7. 10. 2023, 14:08)).

6 Npr. <https://www.youtube.com/watch?v=T-saAuXaPok>, Dr. Ioannidis on Results of Coronavirus Studies (dostop 7. 10. 2023, 14:21).

7 »Wurde bei den Hochrechnungen zwischen symptomfreien Infizierten und tatsächlichen, erkrankten Patienten unterschieden - also Menschen, die Symptome entwickeln?« - <https://archive.org/details/sucharit-bhakdi-offener-brief-angela-merkel/page/n1/mode/2up> (dostop 8. 10. 2023, 12:16).

»se kot kovid pacienti štejejo tudi posamezniki, ki v bolnico niso prišli zaradi korone, je pa koronski test bil pozitiven«, pojasnil, da »je smrt nekoga, ki je umrl v prometni nesreči, je pa korona pozitiven, normalno šteti kot koronsko smrt. To je odvisno od definicije. (...) Te sploh ni formulirala Švica. To je storila WHO, Svetovna zdravstvena organizacija, da bi vsi šteli na enak način. Sicer bi eni šteli krompir, drugi pa jabolka.«<sup>8</sup> Vsi strokovnjaki se seveda niso strinjali s koronsko politiko predsednika Švice. Številni so podvomili v definicijsko ustreznost »metanja krompirja in jabolka v isto vrečo« in na njej utemeljeno potrebnost radikalnih političnih posegov v družbo. Podobno kot Ioannidis in Bhakdi so Sunetra Gupta (Univerza v Oxfordu), Jay Bhattacharya (Univerza Stanford) in Martin Kulldorff (Univerza Harvard) zapisali v javnem pismu, poimenovanem *Great Barrington Declaration*, da »kot epidemiologi za infekcijske bolezni in strokovnjaki za javno zdravje izražamo veliko zaskrbljenost glede škodljivih vplivov na telesno in duševno zdravje, ki jih bodo povzročile prevladujoče covid-19 politike, in predlagamo pristop, ki ga imenujemo *ciljna zaščita*«. <sup>9</sup> Deklaracijo je sopodpisalo več strokovnjakov na področju mikrobiologije, imunologije, virologije, celične biologije, medicinske

8 SFR, 7. 1.2022, 37:28. »Ja, das ist normal. Einer, der mit einem Autounfall stirbt und ist corona positiv, ist ein Coronatod. Das hängt von der Definition ab. (...) Das hat garnicht die Schweiz gemacht. Das hat die WHO, die Weltgesundheitsorganisation, gemacht. Damit wir alle gleich zählen. Sonst zählen die einen Kartoffeln und die anderen die Äpfel.« - <https://www.srf.ch/play/tv/arena/video/die-grosse-praesidenten-runde-zu-corona-und-zur-eu?urn=urn:srf:video:c2da2605-90ad-4b47-b2c6-fd88d0b64d4e> (dostop 8. 10. 2023, 16:12).

9 »As infectious disease epidemiologists and public health scientists we have grave concerns about the damaging physical and mental health impacts of the prevailing COVID-19 policies, and recommend an approach we call Focused Protection.« - <https://gbdeclaration.org/> (dostop 9. 10. 2023, 17:55).

statistike, epidemiologije in modeliranja. Seveda ta imena ne izčrpajo seznama strokovnjakov, ki so izražali še druge pomisleke. Tako so se slišala opozorila v zvezi z gensko obravnavo na temelju mRNA injekcij. Po mnenju kritikov je javno dostopna dokumentacija raziskav, na podlagi katerih je EMA odobrila genski tretma s pripravkom farmacevtske družbe Pfizer-Biontech, kazala vrsto nejasnosti in površnosti. Iz dokumentacije npr. ni bilo razvidno, ali je bila študija biodistribucije injicirane substance opravljena v skladu z veljavnimi standardi kliničnih raziskav.<sup>10</sup> Se pravi, v politiki slišana trditve, da bo substrat ostal na mestu injiciranja v deltoidni mišici, ni bila sistematično raziskana. Umestnost pomislekov potrjujejo najnovejše raziskave. V eni izmed njih so odkrili sledove mRNA v mleku doječih žensk, kar potrjuje skrb, da bi se injicirana mRNA lahko razširila po telesu.<sup>11</sup> To postavi v kritično luč Pfizerjevo izločitev doječih žensk iz kliničnih raziskav in trditve politikov – tudi dr. Ihana<sup>12</sup> – da je novi genski tretma dokazano nenevaren med nosečnostjo in v času dojenja. Naj opis pozivov k previdnosti in drugačni politiki zaključim s trditvijo politikov in v medijih nasto-

10 Npr. raziskovalka kardiovaskularnih bolezni in celična biologinja dr. Vanessa Schmidt-Krüger je opozorila na vrsto problematičnih vidikov študije, ki jo je v postopku sprejetja odločitve o začasni uporabi tako imenovanih cepiv pregledala EMA: <https://odysee.com/@LongXXvids:c/Dr.-Vanessa-Schmidt-Krüger---CA--37--29.01.2021:a> (dostop 8. 10. 2023, 16:57). (Spori znotraj pravno-raziskovalnega odbora z imenom Corona Ausschuss so v tej zvezi irelevantni. Potencialna zloraba, ki so jo člani odbora zagrešili nad izprašanimi strokovnjaki in poslušalci odbora, ne vpliva na vsebino strokovnih pričevanj.)

11 [https://www.thelancet.com/journals/ebiom/article/PIIS2352-3964\(23\)00366-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/ebiom/article/PIIS2352-3964(23)00366-3/fulltext) (dostop 9. 10. 2023 ob 8:12). Sledove injicirane mRNA so odkrili v mleku desetih od trinajstih v raziskavi sodelujočih žensk.

12 Dr. Ihan se v citirani kolumni v imenu stroke opravičuje doječi materi, ki so jo prestrašili zdravniki z 'adrenalinsko potrebo'.

pajočih znanstvenikov (virologov, infektologov in drugih), da se je smiselno cepiti, ker se injicirani ne bo več okužil in bo prekinil širjenje okužbe. Pripomba kritikov je bila, da se z gensko manipulacijo ne more preprečiti okužbe z virusom korone, ker imunska reakcija na intravaskularno injiciranje in posledično okužbo mišičnih celic ne vpliva na imunsko obrambo pred okužbo zgornjih dihalnih poti. Politiki in politično vpleteni znanstveniki so nasprotovali z argumenti o 'epidemiji necepljenih'.<sup>13</sup> To se je prekinilo, ko so se pričele razprave o deležu smrtnih primerov zaradi kovida-19 med cepljenimi v primerjavi z necepljenimi.<sup>14</sup>

Problem za filozofa ni predvsem v tem, kdo iz obeh taborov znanstvenikov ima prav. Jedro problema je, da so posamezniki na položajih z družbeno močjo zatrli racionalno razpravo z ad hominem argumenti. Podobno, kot je dr. Ihan v Sloveniji trkal na moralno žilico svojih nasprotnikov<sup>15</sup> in se ni pogovarjal o dejanskih podatkih in argumentih drugače mislečih, so politično močni posamezniki po svetu kot Anthony Fauci v ZDA ali Christian Drosden v Nemčiji skupaj z novinarji nasprotnike obkladali z zmerljivkami, namesto da bi v okviru stroke razpravljali o predpostavljenih mehanizmih delovanja virusa korone, genskega posega z mRNA preparati in medicinsko-družbenih učinkih politič-

13 Fauci je večkrat trdil, da »gre za izbruh med necepljenimi.« (<https://thehill.com/homenews/sunday-talk-shows/564728-fauci-says-covid-19-has-become-an-outbreak-among-the-unvaccinated/> (dostop 8. 10. 2023, 17:19).

14 <https://www.reuters.com/article/factcheck-coronavirus-britain-idUSL2N2VK15E> (dostop 8. 10. 2023, 17:29).

15 Ihan v kolumni svojega kolega vprašuje, ali se »zares ne čuti krivega zaradi številnih necepljenih medicinskih sester, na primer na Onkološkem inštitutu, ki so tudi zaradi njega nato zbolevali in kužile bolnike v bolnišnicah?«

nih ukrepov (drastičnega omejevanja svobode, nedelovanja zdravstvenega sistema, zapiranja šol in podobno).

Filozof seveda ne more odločati in ugotoviti, kdo ima trenutno najbolj prav v kontroverzi o mikrobioloških mehanizmih. Lahko in mora pa ugotoviti, ali razprava v znanstveni skupnosti dosega standarde racionalnosti, ki jih predpostavlja znanstvena metoda. To lahko stori edino, če se seznanijo z obstoječimi stališči v znanstveni skupnosti vsaj na pojmovni ravni, ki je razumljiva povprečno izobraženemu posamezniku. V koronski krizi prenekateri filozof tega ni storil zaradi enega izmed dveh (ali obeh) vzrokov. Prvi je opisan zgoraj: na globalni ravni se je zgodil političen napad na svobodo znanstvenega raziskovanja in mišljenja, ki verjetno nima primerjave v zgodovini sodobne znanosti. Mišljenje, ki se je razlikovalo od dominantnega, je bilo zatrto s političnimi in ideološkimi sredstvi. Osrednjo vlogo pri tem so igrali mediji, ki so na globalni ravni kazali *Gleichschaltung* v pravem pomenu besede. Namesto četrtega stebra oblasti so sporočali stališča vodilnih politikov. Kritično distanco in nevtralnost je zamenjala pristranskost, čemur so podlegli tudi mnogi filozofi. Ne spomnim se znanih filozofov, ki bi se postavili za svobodo znanstvenega diskurza. Nasprotno, recimo Noam Chomsky je zagovarjal stališče, da je preskrba s hrano »problem necepljenih, potem ko bodo pokazali dostojnost in se sami odstranili iz skupnosti.«<sup>16</sup> Drugi razlog

190

16 »How can we get food to them? Well, that's actually their problem.« [https://news.yahoo.com/noam-chomsky-unvaccinated-remove-themselves-171900487.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly9kdW-NrZHVja2dvLmNvbS8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAAMCGlrCl9SHS-Dro69N-0MIn5LHLbtbVH4rqpeaSaCBfwWTI52vBhhxlrkmODccLCy5w-uAb-CfuirHjvzLik2jOB6BBDS-NM4Er\\_ZV1sxx6mA90fp59-fNy-0hNeQoM-0Csy6Q03x7eEO0Xe1gI7btf83L8NChoi-su4cYucmkwk5](https://news.yahoo.com/noam-chomsky-unvaccinated-remove-themselves-171900487.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly9kdW-NrZHVja2dvLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAMCGlrCl9SHS-Dro69N-0MIn5LHLbtbVH4rqpeaSaCBfwWTI52vBhhxlrkmODccLCy5w-uAb-CfuirHjvzLik2jOB6BBDS-NM4Er_ZV1sxx6mA90fp59-fNy-0hNeQoM-0Csy6Q03x7eEO0Xe1gI7btf83L8NChoi-su4cYucmkwk5) (dostop 8. 10. 2023, 18:52).

za nedvig glasu v prid svobodi borbe med stališči je verjetno osebni. Različni vzroki od prestrašenosti zaradi neznanega virusa in posledično želje po obvladovanju nepredvidljivih razmer do banalne lenobnosti so botrovali zatajitvi marsikaterega (sicer 'bojevitega in revolucionarnega') filozofa. Rezultat odpovedi temeljne filozofske kritičnosti v zvezi z bistvom znanstvene metode je bil vznik družbenih razmer, ki neprijetno spominjajo na totalitarno enoumje in nasilje.

K vzpostaviti *Gleichschaltung* v družbi je prispevalo še eno politično razmišljanje, ki bi ga filozofi morali prepoznati. Politiki in v političnem prostoru nastopajoči znanstveniki so 'sledili znanosti', s čimer so hoteli reči, da ena in edina znanstvena resnica legitimira njihove ekstremne politične odločitve. Oni – politiki, mediji in Noam Chomsky – nimajo druge izbire, kot da vpeljejo drastične ukrepe kot zapiranje družbe in prisilno cepljenje. 'Sledenje znanosti' je po njihovem mnenju dokazalo neobstoje alternativ sprejetim ukrepom in jim s tem podelilo legitimnost. Znanost se je v političnem diskurzu prikazovala, kot da ona sama monolitno v odnosu do dejstev in v normativnem oziru zapoveduje izbrane ukrepe. To je seveda zmotno ne samo, ker so v znanstveni skupnosti obstajala različna mnenja o značilnostih bolezni in njenem obvladovanju, temveč tudi zato, ker gre za sklepanje z dejstev na moralno-politične norme. Tovrstno sklepanje od Huma naprej velja za logično zmoto, ker z dejstev ne moremo deduktivno izpeljati zaključka o normah. Poleg tega pa vrednotenje ni v domeni znanstvene metode in znanstvenikov. Oblikovanje normativnih presoj je naloga politike, analiza utemeljitve normativnih presoj pa filozofa. Zato bi v koronskem dogajanju filozof moral opaziti, da je politika vsilila podobo znanosti kot dokončnega arbitra moralne resnice. Ni za lase privlečeno reči, da je znanost zasedla mesto boga v vrednostnem osmišljanju danih okoliščin. Kot je bog nezmotljiv, so nezmotljivi znanstveniki.

191



Zato poznavalci božje volje in znanstvene resnice lahko določijo, kaj je treba početi. Ta sprevržena slika znanosti je politikom dala v roke nevprašljivo legitimacijo za drastične posege v življenje posameznika in družbe. Žal prenekateri filozof tega ni opazil.

Kaj lahko iz koronskega dogajanja zaključimo glede potrebe pouka filozofije v šoli? Nedvomno je filozofija potrebna. Za racionalen odziv na širjenje strahu in vsiljevanje drastičnih ukrepov je bilo potrebno poznavanje dveh ali treh filozofskih problemov. Za čustveno obvladovanje neobičajnih razmer je bila uporabna seznanjenost z osnovnimi značilnostmi strukture znanstvene vednosti. Sicer je dijakom težko sprejeti Popperjevo falsifikacionistično sliko znanosti, ker znanost 'dobro deluje'. Zaradi njene koristnosti menijo, da so znanstvene teorije dokazane. Toda prav to je problem. Če ne vidimo, da kljub dobremu delovanju in uporabnosti ne gre za večne resnice, smo lahek plen političnih močnikov katerekoli barve. Po drugi strani se moramo zavedati, da so temelji moralnega odločanja večplastni, zaradi česar politične odločitve nikdar niso enoznačne. Filozofija sama po sebi seveda ne more rešiti človeških problemov. Ni modra gospa, ki jo poslušamo, pa je vse dobro. Tudi filozofi so zmotljivi in pristranski. Toda brez filozofske analize in mišljenja ne moremo. Ostaja z nami, če hočemo ali nočemo. In malo več je bolje kakor malo manj.

**Marjan Šimenc**

# **Temeljna marginalnost filozofije v šoli**

*Radikalnost filozofije je njena odlika: sprašuje, išče predpostavke, ne sprejema samoumevnega – to je vznemirljivo za common sense, za navade in ustaljene prakse. Filozofi smo na to tako ponosni, da lahko spregledamo, da ima ta subverzivni odnos do splošno sprejetega posledice za položaj filozofije v družbi. Filozofija je preiskovanje, eksperimentiranje, igranje z idejami. To vznemirja navajenost, ustaljenost, mirnost, to je destruktivno za zaspanost in za mirno delovanje sistema. Zato je filozofija potrebna, a pogosto tudi marginalizirana. Pozicija obstranca je zanjo lahko produktivna, lahko pa ima tudi negativne posledice. Obroben položaj lahko vodi v vdanost v usodo in samo-čestitanje, da smo bili tako dobri, da smo zmotili spanje uma. Ta sprijaznjenost z obrobnostjo lahko vodi k postanosti filozofije. Filozofija ni več živa misel, temveč ponavljanje istih fraz, ni več napor mišljenja, temveč obujanje spominov na preteklo mišljenje, ki morda ni več relevantno za sedanji svet.*

Sintagma »filozofija v šoli, šola v filozofiji« narekuje vsaj dva premisleka. Prvi del, »filozofija v šoli«, napotuje na to, da gre filozofija v šolo in postane del šolskega pouka. V šoli se poučuje filozofijo. Drugi del pa se ne nanaša na šolo kot prostor dogajanja filozofske misli, temveč šola postane predmet filozofskega premisleka.

Pri sintagmi »filozofija v šoli, šola v filozofiji« tako lahko razmišljamo o mestu filozofije v šoli oziroma v šolskem predmetniku, lahko pa ostanemo izven šole in na šolo gledamo od zunaj. Pri prvem nas npr. zanima, ali cilji šole zahtevajo prisotnost filozofije v predmetniku, pri drugem pa, kako misliti šolski sistem, npr. katere so vrednote, iz katerih izhaja, kako upravičiti obveznost osnovnošolskega izobraževanja ... Ob tem se zastavi vprašanje, ali sta oziroma kako sta problematika filozofije kot šolskega predmeta in filozofski premislek o temeljih šolskega sistema med seboj povezana.

Vselej, ko poskušamo razumeti temeljna načela vzgoje in izobraževanja, se, naj se tega zavedamo ali ne, ne ukvarjamo z empiričnimi vprašanji, temveč se gibljemo na tradicionalnem področju filozofije. Filozofija pa ni potrebna samo, ko se lotevamo temeljitega premisleka o šoli, temveč jo potrebujemo tudi, ko poskušamo uresničevati cilje šole. Med pomembne cilje šole, tako v programskih dokumentih kot na ravni vsakdanjega mišljenja, sodi kritično mišljenje.

Ni naključje, da je filozofski premislek zgodovinski vir kritičnega mišljenja. Sokrat je bil njegov prvi učitelj in filozofija je v izhodišču intelektualne zgodovine sodobnega poudarjanja kritičnega mišljenja. Na začetku gibanja, ki se je oblikovalo v prvi polovici dvajsetega stoletja v ZDA, so bili ameriški filozofi, najpoprej Dewey, nato vrsta drugih. Prav ameriško filozofsko društvo je naročilo sloviti kolektivni razmislek o naravi kritičnega mišljenja, ki ga poznamo bodisi pod imenom *The Delphy Report* bodisi po glavnem avtorju, ki je bil filozof Peter A. Facione. To so zgodovinska dejstva. Kar pa ne pomeni, da so filozofi edini, ki so dejavni na področju, niti ne, da imajo samo oni kaj povedati o njem.

Tako da filozofi potrebujemo nekaj samokritičnosti. To ni težko, saj je samokritičnost ena od bistvenih značilnosti filozofije. Kar pa ni značilnost drugih področij, ki se ukvarjajo s kritičnim mišljenjem. Prav samokritičnost in preizpraševanje lastnih izhodišč pa je značilna za filozofsko razumevanje kritičnega mišljenja. In to je tudi značilnost, kjer ima filozofija neprecenljiv izobraževalni potencial. Filozofija je šola radikalne kritičnosti, se pravi kritičnosti, ki je dovolj radikalna, da je kritična tudi do same sebe. Descartesov metodični dvom, ki postavi pod vprašaj ves svet, je novoveški učitelj filozofskega kritičnega mišljenja.

Da šola potrebuje filozofijo, je tako razvidno že s prvih strani uradnih dokumentov, ki urejajo področje šolstva in določajo njegovo vsebino. Govor je o temeljnih vrednotah, pluralnosti, pravičnosti, enakosti, strpnosti, solidarnosti, avtonomnosti ... Ključni pojmi načel so nabiti s filozofskimi pomeni in nas opozarjajo, da se gibljemo (tudi) na področju filozofije. Tako da bi lahko rekli, da ne samo, da šola rabi filozofijo, šola temelji na filozofskem premisleku in ga predpostavlja.

Res pa je, da ni njuno, da se šola tega zaveda takrat, ko je obdobje utemeljevanja sistema minilo. Niti ni nujno, da ima šola potrebo, da bi se tega zavedala. Mišljenje je sicer vzvišen cilj vzgoje in izobraževanja, ni pa nujno, da se ga vselej prakticira, zlasti ko gre za temeljne stvari, ki se nam, ko se je končalo obdobje javnih razprav in se je sprejelo temeljne dokumente, kažejo kot samoumevne. In ki jih morda tudi moramo privzeti kot gotove v obdobju, ko je bilo postavljanje temeljev sistema dokončano in je v ospredju uresničevanje načel in skrb za delovanje sistemskih mehanizmov, ki so bili postavljeni na teh temeljih. Vsaj začasna pozaba obdobja utemeljevanja je morda potrebna, da dodelamo zgradbo, ki jo gradimo na temeljih, zgrajenih v prvem obdobju.

S tem razmislak naleti na razcepljenost šole. V njenih temeljih je vpisana filozofska refleksija, a ti temelji se v družbi začnejo kazati kot samoumevni. Tako da je odnos družbe in šole do njenih osnov nefilozofski, iz tega pa sledi, da v tem oziru šola ni filozofska, čeprav ima v svoje temelje vpisano filozofsko refleksijo.

To ni očitek šoli, temveč opozorilo filozofiji. Če se šola za problematizacijo temeljev po končani fazi utemeljevanj več ne meni, potem je videti, da šola filozofije ne potrebuje, saj

se zdi, da dobro deluje tudi tako, da se o temeljih ne sprašuje. In če šola deluje nefilozofsko (oziroma a-filozofsko, saj filozofiji ne nasprotuje, temveč se zanjo preprosto ne meni), potem iz tega sledi, da – za druge, za splošno javnost, torej za s tem odnosom vzpostavljeno realnost – filozofija ni del šole in je šola ne potrebuje.

Ta obrat se lahko zdi sofističen, a dejstva so taka: če se filozofije v šolski realnosti ne potrebuje, potem je nelagodno opozarjati, da se jo – ko pa vendarle vsi v družbi »vidijo«, da se je ne. Filozofski pogled vidi potrebo po filozofiji, večinski pogled pa ne. Tako se filozof znajde v nenavadni situaciji, ko lahko o potrebi po filozofiji druge prepriča samo, če jih prepriča, da začnejo filozofirati. Iz optike filozofije je seveda filozofija za šolo, če naj bo šola šola mišljenja (in če zase trdi, da ni institucija, kjer se dogmatsko posreduje vednost), nujna. A optika filozofije ni edina optika oziroma ni edina optika, ki je na delu in ima učinke. Če strnemo: potlačitev obdobja utemeljevanja, v katerem igra filozofija pomembno vlogo, ima za posledico pozabo filozofije. In ta pozaba vloge filozofije v obdobju utemeljevanju šole ima pomembne učinke za položaj filozofije v obdobju, v katerem se temelji zdijo samoumevni. V obdobju samoumevnosti temeljev (in v obdobju, ko se vprašanja, povezana s tem, kar naj bi bilo, kažejo kot empirična vprašanja), se zdi samoumevna tudi obrobnost in odvečnost filozofije.

Vendar izpeljavo lahko zastavimo tudi drugače in opozorimo na pomembno, a pogosto zanemarjeno značilnost šole. Ko se politiki in novinarji sprašujejo, kakšno šolo potrebuje sodobna družba, pa tudi, ko se učenci sprašujejo, kako jim bodo šolske vsebine koristile v življenju, spregledajo neko pomembno razsežnost, ki je značilna za šolo. Če se jo odpravi ali zabriše, se bistveno spremeni njeno naravo. In ta razsežnost se ne meni za to, kaj družba meni, da je

potrebno in koristno, in v kaj nas evropske institucije in nekateri mediji prepričujejo, da so temeljne kompetence, ki naj bi jih otroci dobili v šoli.

V šoli učenci in dijaki počnejo stvari, ki jih v odraslosti ne bodo več: berejo romane, študirajo drame, interpretirajo pesmi, hodijo v gledališče, obiskujejo razstave, hodijo na ekskurzije, eksperimentirajo ali rešujejo zapletene matematične probleme. To se lahko zdi nepotrebno, pa je vendarle bistvena dejavnost šole – ne glede na to, da po izstopu iz šolskega sistema lahko empirično ugotovljamo, da vse te dejavnosti usihajo. Za večino odraslih velja, da zanje po zaključku njihove izobraževalne poti ni več časa, pa tudi volje največkrat ne. Iz tega sledi pomemben sklep o naravi šolanja, k bistvu šole spada nek utopični moment. Šola je tisto, kar bi se moralo delati, ne tisto, kar se v življenju navadno dela oziroma tisto, kar zahteva ekonomija ali pride prav v birokratski strukturiranosti človeškega življenja.

Iz te perspektive je mogoče ob bok vprašanju, kakšno šolo potrebuje družba, zastaviti drugo vprašanje, namreč vprašanje: »Kakšno družbo potrebuje šola?« Ne trdimo, da je to »pravo« vprašanje, niti ne, da je to edino vprašanje, vendar je za razumevanje šole bistveno vprašanje. Šola ne temelji samo na dejstvih, faktih in obstoječem, v jedru šole je spraševanje, kaj je dobro življenje, in odgovarjanje nanj.

Po analogiji s tem vprašanjem se ob razmisleku o vlogi filozofije v šoli lahko vprašamo tudi, kakšno šolo potrebuje filozofija. Jacques Derrida je govoril o *pravici učencev do filozofije*. S tem ni mislil na Martensovo argumentacijo, da je filozofija kot šola argumentiranega govora *četrti kulturna tehnika*, ki je poleg branja, pisanja in računanja nujno potrebna za življenje v sodobnem demokratičnem svetu.

Derrida je meril na pravico mladih, da se jim odpira svet. Na pravico mladih, da se v šoli ne posreduje vrednot, temveč se jih tudi (na novo) generira.

To dela dobra literatura, širi obzorja. To dela umetnost, uči gledati drugače. To dela naravoslovje, naravo spreminja v abstraktne modele. In to dela filozofija, ki odpira nove miselne razglede, s svetovi filozofov, ki so si še upali misliti drugače – temeljito, drzno, pa vendarle zvesto svetu, v katerem so živeli. In to dela filozofija, ko odpira miselni svet, svet načel, temeljev, osnov, ki drugače ostajajo privzeti in se zdijo jasni in samoumevni – in kot taki nepremišljeni in slabo razumljeni.

Ta zagovor filozofije ne bi bil zvest filozofiji, če ne bi opozorili na dvoje: na neizogibno težnjo k marginalizaciji filozofije in na vprašanje filozofičnosti filozofije.

Filozofija prevprašuje, dvomi, odpira pojme (tako da zaprti pojmi postajajo odprti), opozarja na nedorečenost, dvoumnost, nejasnost. Sistem, ki skrbi za urejeno delovanje in predvidljivost, pa bi rad urejenost, trdnost, nevprašljivost. Neka napetost se vzpostavlja med sistemom vzgoje in izobraževanja na eni strani ter procesi, ki v njem potekajo, na drugi. Sistem hoče fiksnost, potrebuje trdne temelje, tako da po svoji notranji nuji izrinja filozofijo kot nosilko dvoma. Njene usluge potrebuje ob reformah, ko se poskuša vse premisliti, tudi temeljno in osnovno – če je *le reforma* vredna svojega imena in je res usmerjena v iskanje nove forme. V obdobju »normalnega« stanja sistema pa tako prevpraševanje temeljev deluje moteče. Dopusčeno je akademikom v njihovih kabinetih, ni pa zaželeno, da jih zapuščajo in motijo delovanje sistema.

Drugače je s procesom v šoli. Ta spodbuja mišljenje, saj je

za mlade proces vedno znova vreden novega premisleka, saj je zanje nov. V šolo kot v Heraklitovi reki pritekajo nove in nove generacije, ki si morajo spet in spet prisvojiti razmisleke, na katerih temelji svet, v katerega vstopajo. Vendar ta proces poteka v institucija, ki so del struktur in so same strukturirane. Te strukture pa lahko težijo k isti logiki kot sistem: učna ura, razred, šola – vsi hočejo stabilnost, urejenost, varnost, predvidljivost ...

Tako da se živa misel, ki raziskuje in postavlja pod vprašaj, avantura mišljenja, ki hoče premisliti vse, tudi temelje, na katerih vse počiva, vedno znova znajde v nasprotju s kanonom. Zato filozofija vselej prebiva v prostoru tveganja: to je tveganje, ki je lastno mišljenju, in to je tudi tveganje, da bo prostor, ki ga odpira, v širši celoti, katerega del je, dojet kot moteč, škodljiv, odvečen.

Filozofija tako lahko vzbuja negotovost in se zato tudi sama znajde v negotovem položaju. V njem je včasih težko zdržati. Zato bi bil učitelj filozofije včasih raje podoben učitelju matematike: poučeval bi raje družbeno zaželen, spoštovan, čeprav zahteven predmet, ki nima neposredne uporabnosti. Razlika je le v tem, da je matematika jezik naravoslovja, filozofija pa nima več statusa »jezika« humanistike.

A to ne pomeni, da je filozofija le misel. Mišljenje zahteva osnove. Začenja iz nič, prevprašuje samoumevno, ni pa navno – ni navno na naiven način. Mišljenje gradi na tradiciji. Formiralo in šolalo se je ob izkušnji filozofije, oblikovalo se je prek srečevanja s filozofskimi perspektivami, hodilo je po pokrajinah, ki jih je že oblikovala tektonika filozofskih pojmov.

V tej izpeljavi se počasi dotikamo neke razlike, ki preči filozofijo. Želji po trdnih tleh, jasnih vsebinah in dobro

opredeljenih standardih se tudi filozofija ne more izogniti. Tudi učitelji filozofije imajo svoje skušnjave, tudi njih mika, da bi se zasidrali v zalivu gotovega spoznanja. Tako da v svojih izpeljavah o pomenu filozofije pogosto ne govorimo o empiričnih podobah filozofije, temveč o ideji filozofije. V realnost se vedno znova vsiljuje podoba razlike med živo filozofsko mislijo in konkretno prakso filozofije, ki nakazuje, da filozofija ni nujno vselej filozofska. Tudi pouk filozofije ni nujno filozofski. To lahko razumemo tudi v smislu, da imajo zgoraj opisane težnje po pozabi filozofije sistema posledice. Tudi učitelj filozofije potrebuje pripoznanje in potrditev od drugih. Tako da težko vztraja v marginalni poziciji, ki ni deležna pripoznanja. Zato včasih poskuša vlogo filozofije kot šole spraševanja nadomestiti s filozofijo kot šolo odgovarjanja. To je legitimno, če odgovori in obravnavane filozofske perspektive, ki jih omogočajo, vodijo tudi do novih vprašanj. Če pa poskuša ponujati gotovost, prestopi mejo in pouku filozofije odvzame filozofičnost.

Filozofija se v šoli torej dotika temeljev in jih kritično misli, ta pripravljenost za radikalno kritičnost pa jo potiska na obrobje, ker v obdobju »normalnega« delovanja šole temelji nimajo središčnega položaja. Podobni usodi je izpostavljena tudi filozofija kot šolski predmet, če se skuša vzpostaviti kot mesto zastavljanja temeljnih vprašanj. Zaradi zavezanosti temeljnim vprašanjem je filozofija izpostavljena centrifugalnim silam, ki jo potiskajo na obrobje, tako da bi kot odgovor na vprašanje, o čem govorimo, ko govorimo o položaju filozofije v šoli, lahko rekli: **»Govorimo o temeljni marginalnosti filozofije.«**

Zapiski:

**FILOZOFIJA**

dr. Bojan Borstner

Govorniki:

dr. Darko Štrajn

dr. Zdenko Kodelja

mag. Alenka Hladnik

Moderira: dr. Miha Debenak

Maja Vačun

**16. 11. 2023**

**Svetovni dan filozofije**

ob 11:00 v amfiteatru Filozofske fakultete v Mariboru  
(Koroška c. 160) - [www.danfilozofije.net](http://www.danfilozofije.net)



svetovni dan  
filozofije





PEдагоГИНИ INŠTITUT



Univerza v Mariboru  
Filozofska fakulteta



svetovni dan  
filozofije



**unesco**

Slovenska  
nacionalna komisija



[www.danfilozofije.net](http://www.danfilozofije.net)

