

Od filozofije
poučevanja
do poučevanja
filozofije



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Od filozofije poučevanja do poučevanja filozofije

Festschrift Rudi Kotnik

Urednika

Smiljana Gartner

Niko Stajan

December 2025

Naslov <i>Title</i>	Od filozofije poučevanja do poučevanja filozofije <i>From Philosophy of Teaching to Teaching Philosophy</i>
Podnaslov <i>Subtitle</i>	Festschrift Rudi Kotnik
Urednika <i>Editors</i>	Smiljana Gartner (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) Niko Stajan (Osnovna šola Brezno)
Recenzija <i>Review</i>	Danilo Šuster (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) Vojko Strahovnik (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta)
Lektoriranje <i>Language editing</i>	Martina Belšak (slovenščina), Tadej Todorović (angleščina), Tatjana Lubej (nemščina)
Tehnični urednik <i>Technical editor</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Oblikovanje ovitka <i>Cover designer</i>	Jan Perša (Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba)
Grafika na ovitku <i>Cover graphics</i>	Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta
Založnik <i>Published by</i>	Univerza v Mariboru Univerzitetna založba Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija https://press.um.si , zalozba@um.si
Izdajatelj <i>Issued by</i>	Univerza v Mariboru Filozofska fakulteta Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija https://ff.um.si , ff@um.si
Izdaja <i>Edition</i>	Prva izdaja
Vrsta publikacije <i>Publication type</i>	E-knjiga
Dostopno na <i>Available at</i>	http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1086
Izdano <i>Published at</i>	Maribor, Slovenija, december 2025

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.32:1Kotnik(082) (0.034.2)

OD filozofije poučevanja do poučevanja filozofije [Elektronski vir] : Festschrift Rudi Kotnik / urednika Smiljana Gartner, Niko Stajan. - 1. izd. - E-publikacija. - Maribor : Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, 2025

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/1086>

ISBN 978-961-299-082-4 (PDF)

doi: 10.18690/um.ff.11.2025

COBISS.SI-ID 261533443

Znanstvena monografija je nastala s podporo raziskovalnega program Perspektive sodobne filozofije: med epistemologijo, etiko in politično filozofijo (P6-0144), Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba

/ University of Maribor, University of Maribor Press

Besedilo / Text © Avtorji in Gartner, Stajan (urednika), 2025

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. / *This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela.

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN 978-961-299-082-4 (pdf)
978-961-299-083-1 (trda vezava)

DOI <https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025>

Cena
Price Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika prof. dr. Zdravko Kacič,
For publisher rektor Univerze v Mariboru

Citiranje Gartner, S., Stajan, N. (ur.). (2025). *Od filozofije poučevanja do*
Attribution poučevanja filozofije: Festschrift Rudi Kotnik. Univerza v Mariboru,
Univerzitetna založba. doi: 10.18690/um.ff.11.2025

Kazalo

	Od filozofije poučevanja do poučevanja filozofije: Znanstvenoraziskovalni in pedagoški mikrokozmos Rudija Kotnika Smiljana Gartner	1
	Rudi Kotnik: Začetek in konec	11
1	Teaching Descartes' First Meditation With Digital Humanities: A Farewell From the Didactics of Philosophy <i>Poučevanje Descartesove Prve meditacije z digitalno humanistiko: slovo od didaktike filozofije</i> Rudi Kotnik	13
	I: Od filozofije poučevanja do poučevanja filozofije: Zakaj? Kaj? Kako?	29
2	Learning to Philosophize as a Necessary Condition for Change in the World <i>Učenje filozofiranja kot nujen pogoj spreminjanja sveta</i> Andrej Adam	31
3	Kritično mišljenje in vrlinska epistemologija: presečišče kognicije in značaja <i>Critical Thinking and Epistemic Virtues: The Intersection of Cognition and Character</i> Smiljana Gartner, Tomislav Čop	47
4	Hotena nevednost in vrline mišljenja: vzgoja za kritični spoznavni značaj <i>Willful Ignorance and Epistemic Virtues: Education for Critical Epistemic Character</i> Tomaž Grušovnik	63
5	Filozofija za otroke kot metodika dela z nadarjenimi učenci ali kot priložnost za spodbujanje potencialne nadarjenosti učencev <i>Philosophy for Children as a Method of Working with Talented Pupils or an Opportunity for Promoting Their Potential Talent</i> Maja Vačun	81

6	Die Zukunft der elementaren Spracherziehung ist die Vielsprachigkeit als „Muttersprache(n)“ <i>Prihodnost osnovnega jezikovnega izobraževanja je večjezičnost kot „materni jezik(i)“</i> Wolfgang Leopold Gombócz	103
7	Cosmo-Multiculturalism: Towards Cosmopolitan Solidarity <i>Kozmomultikulturalizem: naproti kozmopolitski solidarnosti</i> Nenad Miščević	117
	II: Od filozofije poučevanja do poučevanja filozofije: Zakaj? Kaj? Kako?	143
8	Acting Out Philosophy <i>Igrati filozofijo</i> Matevž Rudl	145
9	Nehajmo filozofirat in začnimo delat! <i>Let's Stop Philosophizing and Start Working!</i> Toni Klis	159
10	Can Critical Thinking Be Learned? Critical Examination of Critical Thinking <i>Ali se lahko naučimo kritičnega mišljenja? Kritičen pogled na kritično mišljenje</i> Nenad Smokrović	175
11	Poučevanje metafizike – smrt kot pot v metafiziko <i>Teaching Metaphysics – Death as a Way Into Metaphysics</i> Marin Biondić	191
12	Soll der Philosophieunterricht Zweifel fördern? <i>Ali naj pouk filozofije spodbuja dvom?</i> Franz Zeder	205
13	Sokratska metoda, nasilje spraševanja in spoznavanje samega sebe pri pouku filozofije <i>Socratic Method, the Violence of Questioning and Self-Knowledge in Teaching Philosophy</i> Marjan Šimenc	221
14	Rethinking the Importance of Establishing Adequate Relationships Between Teachers/Educators and Students in Order to Achieve the Best Results in Upbringing and Education <i>Razmislek o pomenu vzpostavitve ustreznega odnosa med učitelji/vzgojitelji in učenci za doseganje najboljših rezultatov pri vzgoji in izobraževanju</i> Leonard Pektor, Aleksandra Golubović	241

15	Sokrat med aporetiko in elenktiko: je sokratski dialog za potrebe poučevanja filozofije preveč idealiziran? <i>Socrates Between Aporetics and Elenctics: Is the Socratic Dialog too Idealized for the Needs of Teaching Philosophy?</i> Boris Vezjak	259
16	Sokrat med učenjem in poučevanjem filozofije <i>Socrates Between Learning and Teaching Philosophy</i> Bojan Borstner, Smiljana Gartner	281
	III: Od filozofije poučevanja do poučevanja filozofije: Zakaj? Kaj? Kako?	305
17	Pomen kritične pedagogike (po Freireju) za poučevanje filozofije <i>The Meaning of Critical Pedagogy (after Freire) for Teaching Philosophy</i> Marko Štempihar	307
18	Poučevanje etike – med indoktrinacijo, frustracijo in samocenzuro <i>Teaching Ethics: Between Indoctrination, Frustration, and Self-Censorship?</i> Friderik Klampfer	327
19	Poučevanje filozofije z miselnimi eksperimenti: kvantni pristop k problemu takšnosti <i>Teaching Philosophy by the Use of Thought Experiments: The Quantum Approach to the Problem of Qualia</i> Janez Bregant, Boris Aberšek	355
20	How to Teach Introduction to Philosophy? <i>Kako poučevati Uvod v filozofijo?</i> Boran Berčič	379

Od filozofije poučevanja do
poučevanja filozofije:
Znanstvenoraziskovalni in
pedagoški mikrokozmos
Rudija Kotnika

SMILJANA GARTNER
Urednica monografije

*Filozofija se začne s čudenjem.
(prirejeno po Aristotel, Metafizika, I)*

Za Rudija Kotnika je čudenje več kot le izhodišče mišljenja. Čudenje, raziskovanje in spoznavanje novih pristopov, novih ljudi in novih dežel je zanj način življenja.

Ne morem reči, da je spodaj zapisano neposredna izkušnja s profesorjem, četudi sem bila njegova študentka. Lahko pa zapišem, da je posledica prebrane literature o samem slavlencu in literature, ki jo je napisal, ter posledica reflektiranja in osmišljanja njegovih ur didaktike filozofije in pogovorov z njim »za nazaj«. Tako kot so nekatere besede in pogledi takoj osmišljeni, tako so nekatere besede in pogledi osmišljeni šele čez nekaj desetletij. In potovanje spoznavanja in razumevanje nekoga ali nekaj se prične šele takrat.

Dr. Rudi Kotnik je rojen Kamničan, ki je po končani srednji šoli študiral na Filozofski fakulteti v Ljubljani filozofijo in sociologijo. Izkazovanje nemirnega duha in iskanje/preiskovanje sebe, okolja, podstat življenja in življenjskih načel ni prisotno zgolj pri izbiri študija, temveč tudi pri izvenštudijskih dejavnostih, ko se podaja raziskovati fotografijo in glasbo; ko gre po izkušnje in na avtoštop po Indiji in Evropi; ko se ukvarja z jadralskim padalstvom in alpinizmom. Slednje ga zasebno in študijsko pelje v Južno Ameriko, kjer ga leta 1980 izzovejo Andi, leta 1982 pa izkusi, kako se je povzpeti na najvišjo goro v Peruju (Hauscaran, 6768 metrov). *Drugo* mu je torej ravno toliko tuje, da ga mami k raziskovanju/preiskovanju in da se vedno znova podaja izven meja – psiholoških, fizičnih, geografskih ... Magisterij iz filozofije zaključi leta 1991 na Univerzi Warwick, ki je del skupine najboljših raziskovalnih univerz v Veliki Britaniji, doktorira pa leta 2000 na Univerzi v Mariboru, drugi največji univerzi in eni najpomembnejših javnih univerz v Sloveniji. Iskanje ga vodi izven filozofije še na polje psihoterapije, tako zaključi leta 2001 v Londonu magistrski študij geštalt terapije na Metanoia Institut, Middlesex University.

Rudi Kotnik je dvajset let poučeval na Gimnaziji Bežigrad, nato pa se je leta 1996 zaposlil na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, kjer nam je vedno znova odpiral prostor za razmisleke: za razmislek o sebi, za razmislek o svetu, za razmislek o izobraževanju, *za razmislek o vrednotah, izhodiščih, ciljih in smereh*, pri čemer je na subtilen način izpostavljal potrebo po celostnem in družbeno odgovornem pristopu. V svojem ukvarjanju z ljudmi, s svetom, s filozofijo, z

izobraževanjem ne sprejema procesov v partikularni obliki, temveč ga vedno znova zanima pomen holističnega pristopa in zanimanja za njihovo paradigmatško ozadje. Zanj namreč zgolj takšen pristop omogoča poglobljeno in celostno obravnavo temeljnih vprašanj. Morda je to tudi posledica mladostnega potovanja v Indijo, ki je v njem pustila globoko sled: »Nisem mogel gledati tega sveta zgolj kot na eksotiko, ampak me je presunila tudi njegova krutost« (Kotnik, 2014, 277).

Kot raziskovalec, še bolje kot Rudi Kotnik, si je zastavljal strokovna vprašanja na presečišču filozofije, izobraževanja in psihoterapije. Njegovo delo sega od raziskovanja uporabe fenomenoloških pristopov v psihoterapevtskem izobraževanju (Kotnik, 2019, 2011a, 2000) do preučevanja razvoja kompetentnosti v izobraževanju ter raziskovanja in praktične uporabe geštalt terapije. Tako je pustil pečat ne le med študenti filozofije, temveč tudi med študenti pedagogike in psihologije. Na stičišču filozofije in izobraževanja se mu porajajo številna ključna vprašanja poučevanja in učenja filozofije – tako lahko publikacije, kjer ta vprašanja obravnava, umestimo v dve skupini: didaktika filozofije in izobraževanje kot sistem.

V prvi skupini, **didaktika filozofije**, so vprašanja, skozi katera je raziskoval inovativne pristope pri poučevanju in učenju filozofije: v slovenski prostor je pripeljal izvajanje in raziskovanje filozofije za otroke, raziskoval uporabo miselnih eksperimentov, uporabo pojmovnih mrež in drugih metod, ki spodbujajo kritično mišljenje, refleksijo in razumevanje filozofskih konceptov (Kotnik, 2017, 2016, 2011b, 2009). Tudi pri pristopu k razumevanju kritičnega mišljenja zagovarja holističen pristop: »Gre nam za poskus najsplošnejšega razumevanja kritičnega mišljenja v pouku filozofije kot reflektiranega pristopa, kjer preprosto povedano stvari ne jemljemo kot samoumevne. V tem smislu torej kritično mišljenje razumemo kot naravnost k preverjanju izhodišč, predpostavk oziroma vsega, o čemer je mogoče dvomiti. Te značilnosti pa dejansko so navzoče tako v ciljih filozofije z otroki kot tudi v ciljih in merilih ocenjevanja srednješolske filozofije« (Kotnik, 2007b, 126). Predvsem pa je Kotnik (2019, 2013b) izpostavil potrebo po **paradigmatsem premiku poučevanja filozofije** na celotni vzgojnoizobraževalni vertikali, kjer cilj ne sme biti posredovanje vsebine, četudi mora obstajati enotnost relevantne filozofske vsebine, ampak je cilj filozofska relevantna v procesu. To pomeni, da je nujno razumevanje poučevanja filozofije kot procesa, temelječega na načelu filozofije kot dejavnosti.

V drugi skupini so zagate **izobraževalnega sistema**, kjer je med drugim kritično obravnaval privatizacijo šolstva, razvoj kompetenc in učnih rezultatov ter globalizacijske vplive na izobraževalne politike. Predvsem pa je podal kritično analizo bolonjske reforme v visokem šolstvu, saj trdi, da se je država lotila procesa brez jasne in izdelane strategije, kaj je z njo v naših pogojih mogoče doseči in kako bo to izpeljala. Reforma naj bi pomenila premik v osredotočenosti, tj. da se iz izobraževanja, ki se osredotoča zgolj na vhodne dejavnike (učni načrti, vsebine, učiteljevo podajanje znanja), premaknemo k osredotočanju na izhodne dejavnike (vedenje, razumevanje, kompetentnost učenca). Narediti bi morali premik od poučevanja k učenju, od učitelja kot prenašalca znanja k učitelju, ki pouk strukturira in usmerja, od učitelja kot avtoritete k učitelju kot supervizorju, ki spremlja učenčovo pot k samostojnosti in kompetentnosti (Kotnik, 2013a). Rudi Kotnik na osnovi svojih raziskovanj opozarja na nevarnosti, ki jih prinaša nekritično sprejemanje elementov od drugod v naš izobraževalni sistem. Na podlagi rezultatov poklicnega izobraževanja v Veliki Britaniji, ki so že v devetdesetih letih opozarjali na ozek, rigid in teoretsko, empirično in pedagoško nejasen pojem kompetence, je Rudi Kotnik z izkušnjami in vedenjem že pred petnajstimi leti opozarjal na prežeče nevarnosti ob implementaciji načel bolonjske prenovne na Univerzi v Mariboru »na mehanično premeščanje teoretsko nedodelanega, pomanjkljivega in problematičnega pojma kompetence« (Kotnik, 2007a, 44). Nevarnost izhaja iz nepoznavanja razlik med kompetentnostjo kot zmožnostjo delovanja, ki si jo pri strokovnjakih želimo in bi naj bila cilj vsakovrstnega izobraževanja, in kompetenco. Predvsem pa na nevarnost, da študentje iz uporabnikov postanejo potrošniki, da postanejo kralji za univerzo. Njegova kritika behaviorističnega pristopa je jasna: poudarjanje učnih izidov v obliki navajanja seznamov kompetenc, ki jih mora študent na koncu imeti, je nereflektiran in nekritičen pristop, ki ne vodi do usposobljenosti. Če želimo usposobljenost, potrebujemo holistične pristope, katerih izid je lahko pridobitev kompetentnosti, ki ne pomeni zgolj nabora oz. seznama kompetenc, temveč veliko več – pomeni strokovno usposobljenost in sposobnost strokovnega delovanja v kompleksnem svetu.

Na začetku smo zapisali, da so nekatere besede in pogledi osmišljeni šele čez desetletje in več. V sedmem poglavju svoje znanstvene monografije *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* nas Rudi Kotnik pozove k analizi razmer, zlasti zaradi marketizacije visokošolskega izobraževanja. Morda je sedaj čas, da se še enkrat ozremo na bolonjsko reformo, na celotno visokošolsko izobraževanje, na

poučevanje in učenje (filozofije), predvsem pa, da še enkrat natančno preučimo opus Rudija Kotnika. V luči slednjega je tudi pričujoča slavnostna znanstvena monografija, ki ne predstavlja le poklona njegovemu delu, temveč nadaljevanje ustvarjalnosti in dialoga, ki ju je Rudi Kotnik vedno spodbujal. Je prostor razmisleka, ki ga je vedno znova odpiral.

Knjiga je razdeljena na tri sklope, ki sledijo pedagoški in raziskovalni vnemi Rudija Kotnika, tj. iskanju odgovorov na vprašanja *zakaj, kaj, kako*, a posamezna poglavja zaradi kompleksnosti teme, četudi umeščena v nek sklop, ne izključujejo odgovarjanja na drugi dve vprašanji. Vsako poglavje je namreč mikrokozmos, kjer se avtorice in avtorji dotaknejo spraševanja in odgovarjanja na vsa tri omenjena vprašanja.

Na začetku vseh treh sklopov predstavljamo njegov zapis, ki je ponujen kot izhodišče razmišljanj avtoric, avtorjev, a je, kako ironično ali pa kako življenjsko, končno slovo njegovim člankom s področja didaktike filozofije. V njem Kotnik ponudi didaktičen pristop k *poučevanju Descartesove Prve meditacije z digitalno humanistiko*, ki temelji na Husserlovem pojmu aktivne sinteze. Tako z uporabo digitalne tehnologije, namesto zgolj linearnega branja filozofskega teksta, omogočamo razumevanje vsakega odstavka znotraj strukture besedila.

V prvem sklopu je v ospredju vprašanje, ***ZAKAJ poučevanje in učenje filozofije.*** Avtorice in avtorji se ukvarjajo z razlogi, namenom in upravičenostjo poučevanja in učenja filozofije. S filozofijo spreminjamo izobraževanje, sebe in svet. Začnemo s poglavjem Andreja Adama, ki opozori na pomen spreminjanja sveta skozi filozofiranje. Pri tem izpostavi pionirstvo Rudija Kotnika, ki si je prizadeval za pouk filozofije, pri katerem je v ospredju poučevanje filozofiranja. Filozofi morajo, utemeljuje Adam, ne zgolj interpretirati sveta (ne zgolj kritično analizirati, ne zgolj razpravljati in individualno krepiti kritično mišljenje), temveč ga spreminjati, kar implicira nasprotovanje nenehnemu prilagajanju okoliščinam, ki jih zahteva ekonomija, in nasprotovanje ter upiranje manipuliranju, ki jih udejanja ekonomija. Toda brez spreminjanja družbenih in ekonomskih okoliščin prizadevanje za spremembo učenja filozofije v filozofiranje ne more uspeti. Rešitev je tako družbena praksa spreminjanja sveta, ki temelji na dogovorjenih pravilih življenja v skupnosti. Poučevanje filozofiranja v pravem pomenu omogoča, da so individuumi sposobni biti svobodni. Takšni posamezniki so sposobni izbrati življenje v skupnosti in za

skupnost s pristnimi potrebami in ne umetno ustvarjenimi željami potrošniške družbe. S tem izpostavljamo pomen in vrednost kritičnega mišljenja in intelektualnih vrlin. Tomaž Grušovnik nam ponudi hipotezo, da se morda splača posvetiti se vrlinski epistemologiji in vzgoji spoznavnega značaja s poudarkom na spoznavnem pogumu in radovednosti. S tem se izognemo t. i. hoteni nevednosti, kjer se motivirano izogibamo informacijam. V tradicionalnem izobraževalnem modelu se to izkazuje kot izmikanje spoznanju, zato je sprememba v procesu učenja in poučevanja nujna, in to na način, da posvetimo dodatno pozornost vrlinski epistemologiji in vzgoji spoznavnega značaja. Smiljana Gartner in Tomislav Čop poskušata odkriti, kakšen je odnos med kritičnim mišljenjem in spoznavnimi vrlinami ter kakšno vlogo ima kritično mišljenje pri spoznavnih hibah. Maja Vačun izpostavi, da z didaktičnima pristopoma filozofija za otroke in skupnostjo preiskovanja razvijamo kreativnost in mišljenje ter zagotavljamo spodbudno okolje, zato bi bilo treba ta pristopa vključiti v različne predmete in dejavnosti v predšolskem in šolskem sistemu. S tem bi se namreč potenciali nadarjenih učencev razvijali neodvisno od prepoznavanja njihove nadarjenosti. S filozofijo tudi spodbujamo samospoznanje in samospreminjanje. Uporaba sokratske metode je ena izmed poti, kako to doseči, pri tem pa je treba biti previden, saj Marjan Šimenc v svojem prispevku opozori, da lahko to dosežemo zgolj, če je metoda uporabljena v okviru pedagoškega odnosa, ki temelji na sprejemanju učencev. S poučevanjem in z učenjem filozofije pripravljamo ljudi k odprti miselni naravnosti, k pluralizmu, h kozmopolitanizmu, k solidarnosti in večjezičnosti v globalni družbi. Wolfgang L. Gombocz ponudi konkreten korak k večkulturnosti: trdi, da bi moral biti cilj vsakega izobraževalnega sistema večjezičnost, kar bi pripeljalo k razumevanju številnih kultur, to pa k večji strpnosti. Nenad Miščević se v svojem prispevku nasloni na Kotnikove razprave o aktualnih političnih dogodkih, in sicer migracijah in begunstvu, pri čemer se zavzema za kozmopolitsko izobraževanje bodočih izobraževalcev. Miščević predlaga razmeroma preprosto hevrstiko za prehod od običajne multikulturne zasnove h kozmopolitski, kar naj bi bilo tudi politično izvedljivo.

V drugem sklopu so razprave, ki postavljajo v ospredje vprašanje KAJ, ki ga lahko razumemo kot *KAJ JE učenje in poučevanje filozofije?* Ali je poučevanje filozofije zgolj zgodovinska naracija ali je aktivno filozofiranje, se sprašujeta Boran Berčič in Toni Klis. Slednji zagovarja pozicijo, da je filozofija vaja v avtonomnem in racionalnem premisleku, a je ta jasnejši in relevantnejši, če stojimo na ramenih

velikanov, zato pri poučevanju in učenju filozofije za vzgojo kritično razmišljujočega racionalnega posameznika ne sme umanjati delež branja in analize filozofskega kanona, kakor tudi ne nepristransko, a strastno poučevanje nasprotujočih si filozofskih teorij. Dijaki se morajo, zagovarja tezo Matevž Rudl v svojem prispevku, sami spopadati s pluralizmom idej. Osredni cilj učitelja filozofije je tako zgolj oblikovanje kognitivnih kompetenc. Filozofija kot veda velikokrat tudi želi in zahteva metarefleksijo lastnih ciljev in metod. Filozofija bi morala, če je njen cilj aktivno filozofiranje, izboljševati kritično mišljenje, a to je mogoče zgolj in samo, trdi Nenad Smokrović v svojem prispevku, z argumentacijsko prakso v razredu, kjer se sodelujoči s številnimi uspešnimi in neuspešnimi poskusi učijo na lastnih primerih intelektualnih vrlin. Zato trditev, da slednje niso del pedagoškega pouka, ne drži. Vprašalnico *kaj* pa lahko razumemo tudi kot ***KAJ poučevati in učiti?*** Odgovori na to vprašanje so lahko čisti filozofski problemi (metafizika, etika, epistemologija), veščine (argumentacija, konceptualna jasnost, kritična analiza) ali/in vrline (intelektualna skromnost, vedoželjnost) ... Marin Biondić navede primere metafizičnih vprašanj (osebna identiteta, narava škode in filozofija časa) in zagovarja tezo, da morajo študenti videti, da se ni mogoče izogniti čistim filozofskim problemom, da jih morajo preiskovati, razreševati, osmišljati. Trdi, da moramo poučevati klasične metafizične teme, a v ozadju tudi razložiti, kako to storiti: poučevati jih moramo posredno, tj. na področju, kjer se prepletajo različne metafizične teme. Franz Zeder zagovarja, da se učni proces filozofije razlikuje od ostalih šolskih predmetov, ki stavijo na absorbiranje stvarnega znanja, na ponavljanje, povezovanje in uporabo. Pri pouku filozofije moramo krepiti dragoceno metodološko orodje, ki omogoča razvoj in nadgradnjo argumentacijskih kompetenc, poglobljeno razumevanje filozofskih problemov in njihovih rešitev. Sodelujoče v učnem procesu moramo uriti v kritični analizi, ki omogoča tudi, da se v pisani množici mnenj sami dokopljejo do resnice.

Z metodami, s strategijami in pristopi postavimo v ospredje vprašanje, ***KAKO se ukvarjati s filozofijo v učnem procesu?*** Leonard Pektor in Aleksandra Golubović odgovarjata na to vprašanje posredno, tako da pri svoji razpravi o pomembnosti vzgoje in izobraževanja za zadovoljne, uravnane in človečne posameznike ter družbo izpostavita, naslanjajoč se na Johna Deweyja, odnosno raven med učiteljem in učencem, ki mora temeljiti na sodelovanju pri iskanju vednosti in postavljati v središče temeljne vrednote. Boris Vezjak, Marjan Šimenc, Bojan Borstner in Smiljana Gartner se ukvarjajo s sokratskim dialogom v filozofiji vzgoje in izobraževanja kot

z metodo, ki je kanonizirana pri didaktiki filozofije. Pri tem v svojih prispevkih izpostavijo številne pomisleke. Vezjak utemeljuje, da je poimenovanje sokratski dialog bolj ali manj figurativna raba, forma Platonove sokratske metode pa zgolj idealizirana oblika. Zgodovinski sokratski dialog in sodoben sokratski dialog se namreč razlikujeta – slednji izgublja bistvene elemente dialošкости, da bi lahko upravičeno dvomili v pravilnost njegovega poimenovanja. V sodobnih različicah, kakršne najdemo v filozofiji vzgoje in izobraževanja, ni nikjer zaslediti aporetike in elenktike, ki sta tako specifični za sokratsko filozofijo, da ju ne moremo nadomestiti z nobenim novejšim konceptom. Marjan Šimenc utemeljeno pokaže, kako se pri analizi rabe sokratske metode pri pouku filozofije opiramo na njeno rabo v kognitivni terapiji in tako sledimo Kotnikovem zgledu, kako nas lahko takšen pristop pripelje do spoznanja samega sebe v kontekstu pouka filozofije. Vendar je treba biti pri sokratskem spraševanju previden, saj lahko deluje nasilno in vzbuja odpor učencev, zato ga je bolje, kot ugotavlja Šimenc, uporabiti na ustrezen način, ki lahko nato pripelje dijake in študente do raziskovanja lastnih izkustev in prispeva k samospoznanju. Te točke se v svojem prispevku dotakneta tudi Bojan Borstner in Smiljana Gartner, ki poudarita, da sramotenje ali poniževanje udeležencev v razpravi, da priznajo svojo nevednost, pa tudi pretirano vplivanje in manipuliranje tekom razprave, nimajo nič opraviti s sokratsko pedagogiko, saj ne zagotavljajo prave vednosti. Sokratsko delovanje v razgovoru, kot ena od možnih metodoloških poti za poučevanje filozofije, je lahko zelo učinkovito, če se zavedamo, da je rezultat oziroma bistvo delovanja interakcija. Rezultat, bistvo delovanja torej ni, trdita avtorja, sporočilo (nauk), ki ga učitelj prenaša na učenca. Zato argumentirano izjavljata, da ne sprašuje učitelj, temveč nevednež; ta, ki odgovarja, pa ni pasivni učenec, temveč delujoči, ki to dejavnost prakticira z namenom preoblikovanja lastnega življenja. Pri tem avtorja upravičeno opozorita na dejstvo, da je lahko učenje in poučevanje filozofije v običajnem svetu nevarno, za kar je najboljši primer Friderik Klampfer, pa tudi Sokrat sam. Na sokratsko metodo se v svojem raziskovanju naslanja tudi Mare Štempihar, ki v svojem prispevku pokaže Freirevo razumevanje dialoške metode in nov pristop k poučevanju. Trdi, da je kritična pedagogika pomembna za poučevanje filozofije, saj proizvede orodja za razumevanje, kako se vsaka praksa poučevanja umešča v družbeni prostor, ki je vselej že političen. Zaradi takšnega prostora je treba biti, nas opozarja Friderik Klampfer v svoji razpravi, še posebej previden pri poučevanju etike, kjer bi morali težiti k izogibanju indoktrinacije, frustracije in samocenzure. Pouk etike bi moral težiti k usposabljanju za samostojno in reflektirano moralno presojanje in moralno

razumevanje, ne pa k moralni vzgoji, ki si prizadeva za spremembe v vedenjskih dispozicijah. Od konkretnega gremo k abstraktnemu. K vprašanju filozofije duha, kjer Janez Bregant in Boris Aberšek pojasnujeta, kako bi lahko nekaj, kar zahteva prvoosebno doživetje za dojetje, pojasnili z nečim, kar do njega nima dostopa, tj. s perspektivo tretje osebe. Rešitev ponudita v obliki miselnih eksperimentov pri poučevanju filozofije. Glede na to, da se v pričujoči monografiji ukvarjamo z zahtevnim področjem umetnosti izobraževanja filozofije, je smiselno, da je začetni članek Rudija Kotnika konec njegovega pisanja člankov s tega področja, in je smiselno tudi to, da bomo zaključili z začetkom – s sedemnajstimi tezami oziroma smernicami Bojana Berčiča, kako poučevati uvod v filozofijo. Njegova zadnja točka je prvo vodilo pri didaktiki filozofije: ***poučevanje filozofije je ustvarjanje filozofije***.

Immanuel Kant v svojem delu *O pedagogiki* zapiše, da sta dva človeška izuma morda zahtevnejša od vseh drugih: umetnost vladanja in umetnost izobraževanja. Naj bo ta knjiga košček mozaika v umetnosti izobraževanja.

Literatura

- Aristoteles. (1999). *Metafizika* (LXXXIII, 437). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Kant, I. (1803). *On Education* (Ueber Paedagogik). (Prev. Annette Churton, 1900). D.C. Heath and Co., 1900. <https://oll.libertyfund.org/titles/davids-kant-on-education-uber-paedagogik>
- Kotnik, R. (2007a). Novi izzivi za izobraževanje učiteljev. V *Priložnosti v izobraževanju & bolonjsko reformo v Sloveniji* (str. 44–51). Filozofska fakulteta.
- Kotnik, R. (2007b). Procesni vidik kritičnega mišljenja. *Časopis za kritiko znanosti*, 35(229/230), 125–135.
- Kotnik, R. (2009). Teaching the elements of philosophical thinking. *Croatian journal of philosophy*, 9(26), 233–241.
- Kotnik, R. (2011a). Enseigner la phénoménologie dans les formations à la psychothérapie. *Les Cahiers de Gestalt-thérapie*, 27, 105–128.
- Kotnik, R. (2011b). Med literaturo in filozofijo: didaktična vprašanja ob Schlinkovem romanu Bralec. *Analiza*, 15(1/2), 5–13.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?* (Let. 075). Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Kotnik, R. (2013b). Vsebina-struktura-proces v didaktiki filozofije. *FNM*, 20(1/4), 52–57.
- Kotnik, R. (2014). „Po svetu sta me vodila radovednost, raziskovanje in to se je kasneje preusmerilo v raziskovanje človeške notranjosti“: pogovor s prof. dr. Rudijem Kotnikom. *Kamniški zbornik*, 22, 275–281.
- Kotnik, R. (2015). Nova paradigma ali cesarjeva nova oblačila? V *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 37–49). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Kotnik, R. (2016). Etične in politične dimenzije begunske problematike kot miselni eksperiment. *FNM*, 23(1/4), 39–43.

- Kotnik, R. (2016). Pojemovna mreža pri pouku in na maturi. *FNМ*, 23(1/4), 35–38.
- Kotnik, R. (2017). Thought experiments in teaching: TE as a suppositional real story. V *Thought experiments between nature and society: a festschrift for Nenad Mišević* (str. 390–405). Cambridge Scholars.
- Kotnik, R. (2017). Possible uses of Tennant's methodology in secondary education. *Croatian journal of philosophy*, 17(49), 97–106.
- Kotnik, R. (2019). First steps into phenomenology: learning phenomenological reflection of a therapeutic work. *British Gestalt journal*, 28(2), 30–39.

Rudi Kotnik:
Zač^ˇetek in konec

TEACHING DESCARTES' FIRST MEDITATION WITH DIGITAL HUMANITIES: A FAREWELL FROM THE DIDACTICS OF PHILOSOPHY

RUDI KOTNIK

Kamnik, Slovenia
rudi.kotnik@guest.arnes.si

Although the paper can be read as a commentary on digital presentation or as a text introducing digital presentation, the reader requires both approaches. They present an approach to teaching Descartes' *First Meditation* in a way that complements the usual linear reading with the opportunity to comprehend each paragraph in the structure of the entire text. Paying attention to questions, problems, or issues already implies a form of intention: preparing the foundation for the structure as the integral didactic aspect of the text. The ground of this didactic idea is Husserl's notion of active synthesis, which can be presented using digital technology. For this purpose, the background to this attempt is first presented, followed by its practical implementation and the digital aspect that constitutes its contribution to Digital Humanities.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.1)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
Descartes,
structure,
whole,
active synthesis,
Digital Humanities



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.1)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
Descartes,
struktura,
celota,
aktivna sinteza,
digitalna humanistika

POUČEVANJE DESCARTESOVE PRVE MEDITACIJE Z DIGITALNO HUMANISTIKO: SLOVO OD DIDAKTIKE FILOZOFIJE

RUDI KOTNIK

Kamnik, Slovenija
rudi.kotnik@guest.arnes.si

Čeprav je članek mogoče brati kot komentar digitalne predstavitev ali kot uvod v digitalno predstavitev, bralec potrebuje oba pristopa. Avtorji predstavljajo način poučevanja Descartesove *Prve meditacije*, ki dopolnjuje običajno linearno branje z možnostjo razumevanja vsakega odstavka v strukturi celotnega besedila. Pozornost na vprašanja, probleme ali dileme že implicira obliko namere: pripravo temelja za strukturo kot integralni didaktični vidik besedila. Temelj te didaktične ideje je Husserlova zamisel aktivne sinteze, ki jo je mogoče predstaviti z uporabo digitalne tehnologije. V ta namen je najprej predstavljen teoretski okvir tega pristopa, nato njegova praktična izvedba in digitalni vidik, ki predstavlja prispevek k digitalnim humanističnim vedam.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

The aim of this short paper (with the concomitant online presentation) is to offer an approach to teaching Descartes' *First Meditation* in a way that complements the usual linear reading with the opportunity to comprehend each paragraph in the structure of the whole text. The reason lies in the difficulties beginners face in philosophy, as it is challenging for them to perceive the structure of the whole. The basis of this didactic idea is Husserl's notion of active synthesis, which can be presented using digital technology. For this purpose, I present the background to this attempt, its practical deployment, and its digital aspect.¹

2 Background

2.1 Teaching Context

The present article is exclusively didactic, meaning that our interest lies solely in the manner of teaching itself and presenting the text as a foundational and integral part of high school education. This implies that our interest in historical context is limited to what is essential. Along with the latter, the question naturally arises whether this is necessary in the teaching process itself. The answer is not straightforward, as it depends on the teaching concept. When it comes to a historical approach to teaching philosophy, placing it in a historical context is a necessary and integral part of teaching to achieve its purpose. However, in a problem-based approach, guidance is that which is necessary to introduce the problem. Ultimately, the criteria are set by the objectives and expected outcomes of the subject. If these are already defined in the subject's design and are also the subject of assessment, as is the case with national or International Baccalaureate (IB) exams, then the expected results for knowledge assessment become the key criterion. However, if the teacher is not bound by external knowledge assessment, they have more freedom and responsibility for their teaching concept. When discussing my approach, when I am not bound by external assessment, I could set aims and learning outcomes myself and, in doing so, continuously explore and assess what each design brings. For the purposes of this article (as a farewell to teaching), I want to present a design in which the fundamental question was how to introduce and collectively explore the path into philosophy

¹ https://prezi.com/b0-yn_zg6ojv/desc-prva-medit/?present=1

with students (or introductory philosophy course students) during their first and, in most cases, also their last, encounter with philosophy. In this context, there was a specific treatment of a philosophical text, which, in most cases, was the *First Meditation* (including the first three paragraphs of the *Second Meditation*) from Descartes' *Meditations*. The goal was to collectively follow the philosopher in his work, sentence by sentence.

2.2 Brief Historical Contextualization of the Text

In recent research on Descartes' *Meditations* (Detlefsen, 2013; Broughton & Carriero, 2008), John Carriero (2009) holds a significant position, which is also relevant to our purpose. He observes that "Descartes wrote the *Meditations* in the hope that it would be adopted as a textbook. This gives the work an accessibility not often found in major works in philosophy" (Carriero, 2009, p. X). Moreover, he believes that "Descartes attempted to write the *Meditations* in an intuitive and accessible way that encourages this sort of direct encounter" (Carriero, 2009, p. 5). This aligns with my reasons for choosing this text, which I considered crucial throughout my four decades of teaching: the clarity and systematic nature of the text, which, with the help of a teacher, will be accessible to students for understanding a segment of a philosophical work or for following the philosopher in his work. Introducing students to the *First Meditation* simultaneously introduces them to the first steps in philosophy.

In placing Descartes in the historical context and considering recent research, it makes sense to offer a brief outline of the environment in which his philosophy was developed. Carriero highlights two aspects: the aspect of philosophical theology and the aspect of knowledge. The aspect of philosophical theology is connected to Thomas Aquinas. Aquinas' path gradually moved from philosophy of nature and metaphysics to natural theology, requiring an understanding of Aristotelian thinking about matter, form, change, and causality to transition to arguments for the existence of God. In contrast, "one can hardly take a step in the metaphysics and epistemology of Descartes (the *Third Meditation*, if not the *First*) before finding oneself knee-deep in philosophical theology" (Carriero, 2009, p. 9). According to Carriero, this holds true for Descartes' contemporaries as well: Spinoza, Leibniz, and Malebranche, as Spinoza and Leibniz "both seem to believe that we have the unproblematic access to God's essence or nature that Descartes thinks we have" (Carriero, 2009, p.9).

From the perspective of knowledge, Descartes fundamentally differs from Aquinas, as "the mind does not depend on the senses for its access to reality, but rather is naturally endowed by God with such access" (Carriero, 2009, p.16). The fundamental is not "the ability to cognize universally /.../ but to see that something is true (to make judgments)" (Carriero, 2009, p.17). Carriero acknowledges Descartes for "developing a new conception of the human mind and its situation in the universe that it knows/.../" which is not merely "a power (the intellect) of some more fundamental thing (a human being). It is a thing in its own right, a "substance" (Carriero, 2009, p. 3). Although Carriero recognises Descartes' revolutionary ideas, he subjects his *Meditations* to radical criticism:

"I believe that Descartes was a truly revolutionary figure and that his originality can more readily be appreciated if one concentrates on certain fundamental themes (e.g., the place of the senses in human cognition, or certain framing commitments in philosophical theology and what sort of cognition of God is supposed to be available to us in this life) than if one focuses on more technical matters. While I do believe Descartes won the revolution he initiated, I don't think he gained the victory through hand-to-hand combat." (Carriero, 2009, p. 7)

And here comes Carriero's exceptionally extensive and detailed critique. As I follow his detailed analysis of the *First Meditation*, I wonder if there is anything unproblematic left in the argumentation. I pose this question as an educator contemplating the significant dilemma of whether contributions to the research of Descartes' *Meditations* should be an integral complement to the teaching of critical reading of the text. In other words, should the purpose of reading Descartes be to view him solely as "a truly revolutionary figure" who "won the revolution he initiated," or also as a potential 'defeated' figure "through hand-to-hand combat"?

This question has no definitive answer, as it depends on the educational context. In the case of external assessment, where learning outcomes prescribe the student's dialogue with the author, it is essential in teaching to present both the historical context and to discuss problematic aspects of the text. However, the question of whether this dialogue should occur spontaneously in the initial reading or be reserved for a second reading remains. My experience has shown that in the initial stages of reading, when the primary focus is on comprehension, insight into the structure, and the placement of individual parts within the structure, diverting

attention to the problematic details can be disruptive. If students notice something problematic, they can temporarily note it and save it for the second reading to avoid distraction from the initial educational aims. A second reading, where problematic areas are more easily discernible in the overall structure, allows for this additional perspective. However, in the context of general introductions to philosophy with limited time, where the fundamental goal is merely to acquaint students with what philosophy is all about, knowledge and understanding take precedence as objectives. Dialogue and critical thinking as demonstrations of philosophical orientation have their limited place throughout the entire course. In the next section, we will primarily focus on the didactic aspect of the first reading.

3 Approach to Reading the Text in the Classroom

With this, I will focus on the central question of how to approach the reading of the *First Meditation*. In doing so, I will draw from my teaching experiences, which have shown me that continuous attention to structure is helpful for students on the path to a common goal. Since there is no royal road (or shortcut) to understanding Descartes' *First Meditation*, it is, therefore, still necessary to first read the text with students carefully, sentence by sentence, paragraph by paragraph. It is up to the teacher to decide how to read the text with students. My approach is one of several possibilities. I'll provide a brief description of my approach, which involves a gradual exploration of the underlying structure. This presentation is limited to textual understanding, so when we read the text, we rely on the text itself without questioning the concepts that could be contested.² This means that we mainly refer to the concepts Descartes uses. How did we start and proceed? Students were given guidelines for reading each paragraph:

- What is the broader problem or general question?
- What is the concrete issue, problem or question in each paragraph?
- What is the thesis, statement, position?
- What is the reasoning or argument?
- Are there any objections or counterarguments?
- What is the resolution?

² What would be an end and a means for Descartes? See interpretations by Williams (1978, pp. 35–36) and Wilson (1978, p. 2).

- What remains open as an issue for the next paragraph?

As an illustration of collaborative work with students, let us examine the approach in the *First Meditation*. Careful reading began as early as paragraph §1. It is usually challenging for them to establish the author's END and his MEANS. This could be found in the *if* clause “/.../ if I desired to establish a firm and abiding superstructure /.../” and checked in §2 and in the last sentence of §10 – *certainty*. If that is the end, then we will inquire about what the means would be. Although we collectively seek that which is implicit in the title of the *First Meditation*, namely doubt, it is difficult for students to directly recognise in the first two paragraphs. Instead, it is more indirectly expressed in the terms *highly doubtful* (§1) and *indubitable* (§2). The whole introduction, consisting of §1 and §2, is typically challenging for students, as they need assistance in the form of WHY, WHAT, and HOW questions. Finding answers to these questions is usually not straightforward. While the answer to WHY is somewhat easier to find in the first sentence of §1, the answer to WHAT is a bit more challenging, especially in identifying expressions conveying *stability* and the quality of being *likely to last*; the term *certainty* itself as the goal must be sought in §10. A specific task that usually takes more time is answering the question of HOW. Refuting opinions as the first step, which is then formulated together as *doubt*, goes somewhat smoothly, and at that point, the meaningful connection to the previous questions, and of course with the title of the *First Meditation*, becomes apparent – a significant step in recognising the structure. In §2, without the teacher's assistance and a more detailed analysis to recognise its methodological nature, it is not straightforward. However, a more detailed analysis enables the identification of what we refer to as consistency or rigour, addressing the foundations themselves. This makes the structure of the entire introduction recognisable to the students. Here, an additional didactic goal can be achieved, which is reflected in their essays: that they themselves recognise the meaningful formulation of a clear introduction, which they can learn in their essays by using the three questions: WHAT, HOW and WHY. These questions, along with the exploration of ends and means, provide an opportunity to discern Descartes' strategy and its clear structure.

In transitioning to the next paragraph, §3, Descartes' formulation “I will at once approach” emerges as a useful detail. This can be seen as an intermediate connecting link between the introduction and §3, which, in turn, proves to be a valuable experience in learning how to connect individual sentences or paragraphs in writing.

Now let us consider all three paragraphs, which, in the emerging structure, appear as a whole and that, in returning to the question of the entire *Meditations*, presents a more concrete question: “Can I doubt the senses?” (§§3, 4, 5) The broader problem or the general question, which arises from an understanding of the structure as a whole, is: if the general question or issue is “What can be called into doubt?”, the next step is the question, “Can I doubt the senses?” So, a more concrete answer follows, which students seek in §3: YES. And, of course, the following question is WHY? For students encountering philosophy for the first time, this is also their initial encounter with a situation where they must discern how the author justifies their claim or provides reasons for it. They find these reasons in Descartes' reference to the senses and their *deceitfulness*, as well as in *prudence*. The next paragraph, §4, is usually surprising, as they do not consider why one should question something that is already justified. Nevertheless, they agree with Descartes when he presents the famous example of being wrapped in a winter coat, sitting by the fire, and so on, in which doubt is deemed impossible. Therefore, the teacher's question about what to do with this situation perplexes them. In this way, students, in their first step into philosophy, acquaint themselves with another novelty –the counterargument. The subsequent paragraph, §5, serves as a rejection of the counterargument and a return to the original thesis that doubt can be cast on the senses. This, too, is a new development for them. Inviting them to examine all three paragraphs as a whole and their place in the overall context, especially in relation to the title of the *First Meditation*, introduces another layer of novelty. Of course, each of these steps can be a subject of discussion or problematisation. In this regard, as a teacher, I seek balance and pay attention to what my primary aim is and whether the possibility of problematisation could be a distraction hindering the achievement of the fundamental goal. If we were to incorporate Carriero's radical criticism, which questions the very first sentence of paragraph §1, it is difficult to believe that we would achieve our primary goal with beginners in philosophy.

Paying attention to questions, problems, or issues already implies a form of intention: preparing the foundation for the structure as the integral (didactic) aspect of the text. Repeating both the broader and more specific questions draw attention to their importance for readers to orient themselves in the text as a whole, which has consistency and coherency by itself. The challenge is for this to become clear to students as readers and as essay writers.

To proceed, we can already foreshadow what we have acquainted ourselves with in the previous three paragraphs. This means that we will be examining what the next section might entail and which paragraphs would constitute it. Following the previous example, we revisit the general question of what can be doubted. After establishing that the senses are the objects of doubt, we inquire about the next step.

Reading §6 proves to be challenging for students, as they rarely manage to follow, through dreams and the images of painters, the images in consciousness as posed by the question of this section: whether it is possible to doubt general things such as the most general concepts or categories. Just when students think they have grasped this concept, they are once again surprised by Descartes' in §9, searching for reasons to doubt (that he can sometimes be mistaken) even in this realm. Rereading paragraphs §6 to §9 provides them insight into the construction of this section. Frequently, they find themselves questioning what else remains for doubt. Encountering doubt in God in §10 finally concludes the descent with the assertion that "there is not one of my former beliefs about which a doubt may not properly be raised".

Given the structure of the *First Meditation*, up to this point, students naturally ponder what Descartes will do next. The answer is not difficult for them to find in §11, as the statement about "taking an opposite judgement of deliberate design" stands out. However, they may struggle to realise that, in terms of the structure of the *First Meditation*, this marks a methodological turn, complemented by §12, introducing the famous thought experiment involving the "evil demon." This is also an opportunity for them to recall the movie *The Matrix* and observe the interconnection. The question of what comes next remains and where the important methodological principle from §2 is relevant – that he will find something certain only if he firmly adheres to it and accepts nothing until something certain appears, even though the only certainty might be that there is nothing certain – which, of course, echoes the formulation from the first paragraph of the *Second Meditation*, leading us to cogito as the Archimedean point in §3. We now recap the path traversed together through the overall structure, first highlighting the placement of each detail within its respective section and then within its entirety.

Lastly, where (if at all) is the place for introducing either Descartes' Objections and Replies or research findings, such as Carriero's, in beginner-level teaching? Again, there is no unequivocal didactic answer, as beginners can be gradually invited into their own reflections as an introduction to critical thinking, but only to the extent that the initial goal is achievable. For advanced levels (e.g., external assessment demanding it), adapting the introduction accordingly to the context and situation in relation to learning outcomes makes sense.

In summary, my experiences have demonstrated that reading with additional attention to structure contributes to better understanding. Without such attention, students may see individual “trees” but struggle to grasp the “forest” and feel like they are lost because of this. The structure also aids in easier memorisation of Descartes' entire reasoning, accompanied by noticeable improvements in the organisation of their essays. The benefit lies in the fact that, based on my experience, they approach their essays in a way that gives them a meaningful structure. And, finally, in the case of external examination (as is the case with high school final examinations or the International Baccalaureate), the exam question related to the chosen philosophical work (specifically Descartes' *Meditations*) is presented in the form of a passage that the student must recognise and comment on, while also considering the broader context. A student who has gone through the aforementioned process thus navigates this task fairly confidently, as they have been able to identify the place of each paragraph in both the narrower and broader context throughout this process.

However, the complexity of the whole remains a challenging issue for beginners. In this regard, a potential solution could be a graphical representation incorporating both the argumentation in individual paragraphs and the mentioned levels of structure, providing insight into the entirety as well as all structural levels down to the details. In comparison to traditional graphical representation, which might only be captured by a large poster, modern digital technology offers a much simpler and more effective solution. Instead of a typical linear presentation with a succession of individual slides, we can utilise programs that, at any stage of the presentation, facilitate quick overviews of the entirety and details through “zoom in” and “zoom out” functions. Experience shows that this technological advancement eases the resolution of the mentioned difficulties. Simultaneously, we are interested in

understanding both how to interpret this advancement and what potential concerns may arise.

4 Husserl and Digital Humanities

4.1 The Role of Digital Technology in Reading as a Contribution to Digital Humanities

In §17 of the *Cartesian Meditations*, Husserl (1960) offers the well-known example of a cube (a die):

“The sort of combination uniting consciousness with consciousness can be characterised as synthesis, a mode of combination exclusively peculiar to consciousness. For example, if I take the perceiving of this die as the theme for my description, I see in pure reflection that "this" die is given continuously as an objective unity in a multiform and changeable multiplicity of manners of appearing, which belong determinately to it. These, in their temporal flow, are not an incoherent sequence of/subjective processes.) Rather they flow away in the unity of a synthesis, such that in them "one and the same" is intended as appearing. The one identical die appears, now in "near appearances", now in "far appearances": in the changing modes of the Here and There, over against an always co-intended, though perhaps unheeded, absolute Here (in my co-appearing organism). Furthermore, each continued manner of appearance in such a mode (for example: "the die here, in the near sphere") shows itself to be, in turn, the synthetic unity pertaining to a multiplicity of manners of appearance belonging to that mode.” (Husserl, 1960 [1973], pp. 39–40 [pp. 77–78], §17)

If we transfer the analysis of §17, which introduces the distinction between active and passive synthesis as a feature of conscious experience, into our context, we can observe the beginner's difficulties in reading the *First Meditation*. The beginner may not recognise the structure, even though they may understand individual paragraphs, which could correspond to what Husserl calls an “incoherent sequence”. Therefore, “synthetic unity”³ is necessary here, and only synthesis with an overview of the

³ In German, "Diese sind in ihrem Ablauf nicht ein zusammenhangloses Nacheinander von Erlebnissen. Sie verlaufen vielmehr in der Einheit einer Synthesis, dergemäß in ihnen ein und dasselbe als Erscheinendes Bewußt wird" (Husserl, 1973, pp. 78–79, §17).

whole through structure enables understanding and insight into what it is fundamentally about.⁴ The process of synthesis has two aspects. One involves reading the text itself, attempting to understand Descartes' argumentation in individual paragraphs, the connections between paragraphs in broader sections, and ultimately, the connections of all parts in the entirety of the *First Meditation*. This pertains to comprehension. The second aspect is more explicitly what Husserl refers to when talking about seeing the cube itself. In this sense, a graphical representation provides INSIGHT into all the previously mentioned connections, evident in the graphical representation of the structure on individual levels, as well as the structured view from the perspective of the whole. The result is not just the final insight but is the outcome of the teacher's conscious, continuous directing of attention to the place of details in the entirety, enabling the ongoing process of students' synthesis, which ultimately manifests in a comprehensive understanding of the whole and the place of each part within it. It is crucial to emphasise that we are talking about beginners, not professional philosophers who typically possess the capability to navigate through all of this without the assistance of such representation as a didactic tool.

The digital presentation of Descartes' *First Meditation* represents an attempt to shift the teaching methodology. It goes beyond linear presentation and reading toward synthetic unity (a holistic view): we have immediate access to all 12 paragraphs of the *Meditation* and its content, its structure, and its entirety. However, for our purpose, specific requirements are needed: digital presentation software that, in addition to a linear presentation, provides the ability to create our structure, a holistic view of the structure, and the option to zoom in and zoom out from the whole to each detail and its place within the whole. Unfortunately, the availability of user-friendly software with these capabilities is quite limited.⁵ Examining the presentation at [Prezi](https://prezi.com/b0-yn_zg6ojv/desc-prva-medit/?present=1) (https://prezi.com/b0-yn_zg6ojv/desc-prva-medit/?present=1), we note that all three requirements are necessary for this “nonlinear” view.

⁴ When Husserl talks about “synthetic unity pertaining to a multiplicity of manners of appearance”, it is necessary to mention that this version of the translation of Husserl's expression “Mannigfaltigkeit” uses the word *multiplicity*, yet “manifold” can better express not only many but also *diverse* manifestations. (*polypoikilos* in ancient Greek).

⁵ So far, I have found Prezi and Focusky software useful for presentations and similar alternatives.

The presentation is also an attempt to illustrate the approach to our text as an example within the Digital Humanities. If “[d]igital artefacts like tools could then be considered as ‘telescopes for the mind’ that show us something in a new light” (Ramsay & Rockwell, 2012), then my task is to show how a digital presentation of *First Meditation* can shed ‘new light’ in pedagogy (Brier, 2012). If we ask ourselves whether it offers anything new, we must admit the answer to be paradoxical. If we recall the analysis of the text in section 2 of this paper, we notice that the structure is integrally pre-existent, and we can also say that this very structure constitutes the whole. On the other hand, we could also argue that beginners in philosophy, who may not have gained this insight before, can now perceive it in this digital presentation when they visualise it in comparison with the previous image.

However, considering Husserl’s distinction between passive and active synthesis, we can say that our consciousness still made this shift, which is characteristic of active synthesis. He describes this distinction as succession and continuity in different ways: an object “given beforehand in passive intuition continues to appear in a unitary intuition” or “the synthesis of a passive experience”, followed by “active grasping” (Husserl, 1960 [1973], p. 78 [p. 112], §38), or “/.../ passive synthesis (into which the performances of active synthesis also enter) /.../” (p. 79 [p. 113]). And finally, the following interesting formulation: “/.../ what we call unknown has, nevertheless, a known structural form /.../” (p. 80 [p. 133]). Thus, this “structural form” as “unknown” can also become known through digital technology: zooming in and zooming out is not merely a fancy feature of digital presentation software but can be a significant didactic tool.

4.2 Controversies

The serious question arises whether the attempt to simplify things for students may, in our case, also mean doing something instead of them and thereby depriving them of learning through their own effort, which holds its own pedagogical value. Another more general question or a series of questions pertains to the role of digital technologies in general. The fundamental question, and thus the criterion for us, is whether digital technologies, like other resources, are merely a means to achieve educational goals or whether, through their use, we distance ourselves from direct learning experiences and, with uncritical usage, fall into potential pitfalls, as cautioned by Vlieghe (2017, pp. 1795–1800). In both cases, it is a significant

challenge for the teacher to utilise, with sensitivity to these concerns, only what is absolutely necessary, crucial, and unavoidable for achieving the required purpose.

5 Conclusion

In my final farewell didactic article, I aimed to share the results of my 40 years of experience in teaching Descartes' *First Meditation*. Specifically, the idea was to guide students through reading difficulties by following individual paragraphs and arguments, providing them insight into the structure of the *First Meditation*. Subsequently, I aimed to offer them an additional understanding of how Descartes constructed or structured it.⁶ Clarity in structure, as an additional aspect, not only aids students in retaining the material more easily but also contributes to their ability to structure their own essays, whether in philosophy or elsewhere. In all of this, digital presentation plays a crucial role, as it allows for a simultaneous overview of the entire structure, its arrangement, and the role of individual "building blocks" in the whole. The option of digitally navigating from the whole to any level, zooming out to the whole, and zooming in through all levels to basic details, reveals the clear place of each detail in the entirety – representing a contribution to Digital Humanities.⁷

References

- Brier, S. (2012). Where's the Pedagogy? The Role of Teaching and Learning in the Digital Humanities. In M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 390–412). University of Minnesota Press.
- Broughton, J. & Carriero, J. (Eds.). (2008). *A Companion to Descartes*. Blackwell Publishing.
- Brown, D. (2013). Descartes and content skepticism. In K. Detlefsen (Ed.), *Descartes' Meditations: a critical guide* (pp. 25–42). Cambridge University Press.
- Carriero, J. (2009). *Between Two Worlds: A Reading of Descartes's Meditations*. Princeton University Press.
- Descartes, R. (1988). *Selected Philosophical Writings* (Transl. by John Cottingham, Robert Stoothoff and Dugald Murdoch). Cambridge University Press.

⁶ In the last slide of the presentation, there is an outline of another possible example: the structure of the first seven paragraphs of Kant's *Critique of Practical Reason*.

⁷ In addition to my own teaching experience, I also shared my presentation with some of my colleagues. One of them was Professor of Philosophy Toni Klis, who teaches at II. gimnazija Maribor, and I would like to take this opportunity to thank him for our successful long-term collaboration. In our correspondence, he reported the following: "The material proved to be very useful. The presentation clearly illustrates the structure of the meditation and is excellent for analyzing its elements and learning how to construct a high-quality philosophical essay. In my case, this aspect became so dominant on Friday that it overshadowed the content analysis. In my context, this was ideal, as the students are already familiar with the basic narrative of the Meditations, and we were now able to build on that by analyzing its structure."

- Descartes, R. (1996). *Meditations on First Philosophy*. Cambridge University Press.
- Detlefsen, K. (Ed.). (2013). *Descartes' Meditations: a critical guide*. Cambridge University Press.
- Manley, D. B. & Taylor, C. S. (1996). *Descartes' Meditations - Trilingual Edition*.
<https://corescholar.libraries.wright.edu/philosophy/8>
- Husserl, E. (1960). *Cartesian Meditations*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Husserl, E. (1973). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Husserl, E. (2001). *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis. Lectures on Transcendental Logic* (Series Edmund Husserl Collected Works, Vol. 9., transl. by A. J. Steinbock). Kluwer Academic Publishers.
- Lennon, T. M. & Hickson Michael W. (2013). The skepticism of the First Meditation. In K. Detlefsen (Ed.), *Descartes' Meditations: a critical guide* (pp. 3–24). Cambridge University Press.
- Miles, M. (2008). Descartes's Method. In J. Broughton & J. Carriero (Eds.), *A Companion to Descartes* (pp.145–163). Blackwell Publishing.
- Perin, C. (2008). Descartes and the Legacy of Ancient Skepticism. In J. Broughton & J. Carriero (Eds.), *A Companion to Descartes* (pp. 52–64). Blackwell Publishing.
- Ramsay, S. & Rockwell, G. (2012). Developing Things: Notes toward an Epistemology of Building in the Digital Humanities. In M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 75–84). University of Minnesota Press.
- Vlieghe, J. (2017). Phenomenology of Digital Media. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1795–1800). Springer.
- Williams, B. (1978). *Descartes: The Project of Pure Enquiry*. Penguin Books.
- Wilson, M. D. (1978). *Descartes*. Routledge & K. Paul.

I:

Od filozofije
poučevanja do
poučevanja filozofije

Zakaj? Kaj? Kako?



LEARNING TO PHILOSOPHIZE AS A NECESSARY CONDITION FOR CHANGE IN THE WORLD

ANDREJ ADAM

Ravne na Koroškem School Center, Gimnazija Ravne, Ravne na Koroškem, Slovenia
andrej.adam@guest.arnes.si

In this paper, we start from Marx's eleventh thesis on Feuerbach: "Philosophers have only interpreted the world in various ways; the point, however, is to change it." We argue that the pursuit of philosophy for such change has become necessary: philosophizing is an essential part of such change because it implies opposition to constant adaptation to the circumstances required by economics. In this light, the work of Rudi Kotnik is part of the effort to bring about such a change. We rank him among the Slovenian pioneers who strived for the teaching of philosophy, where the teaching of philosophizing is at the forefront. However, for this to succeed, we need a more radical change in social and economic circumstances. Without it, philosophizing turns into an interesting didactic game, and the changes in consciousness and behaviour that this game brings are merely fleeting and mostly disappear in time.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.2)

ISBN

978-961-299-082-4

Keywords:

philosophy of education,
didactics of philosophy,
critical thinking,
practice,
goals of philosophizing



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.2)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
filozofija vzgoje,
didaktika filozofije,
kritično mišljenje,
praksa,
cilji filozofiranja

UČENJE FILOZOFIRANJA KOT NUJEN POGOJ SPREMINJANJA SVETA

ANDREJ ADAM

Šolski center Ravne na Koroškem, Gimnazija Ravne, Ravne na Koroškem, Slovenija
andrej.adam@guest.arnes.si

V prispevku izhajamo iz Marxove enajste teze o Feuerbachu: »Filozofi so svet samo različno *interpretirali*; gre pa za to, da ga *spremenimo*.« Trdimo, da je prizadevanje filozofije za takšno spremembo nujno, da je filozofiranje pomemben del takšne spremembe, ker implicira nasprotovanje nenehnega prilagajanja okoliščinam, ki jih zahteva ekonomija. V tej luči je delo Rudija Kotnika del prizadevanja za takšno spremembo. Prav njega uvrščamo med pionirje, ki so si v Sloveniji prizadevali za pouk filozofije, kjer je v ospredju poučevanje filozofiranja. V tem že lahko zaznamo praktični moment, o katerem govori enajsta teza o Feuerbachu. Toda brez korenitejše spremembe družbenih in ekonomskih okoliščin prizadevanje za spremembo učenja filozofije v filozofiranje ne more uspeti. Brez širših sprememb se filozofiranje spremeni v zanimivo didaktično igro, spremembe zavesti in ravnanja, ki jih ta igra prinese, pa so zgolj bežne in vpričo zahtev, ki jih prinaša življenje v danem sistemu, večinoma izginejo.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

This paper will rely on Marx's eleventh thesis to Feuerbach: "The philosophers have only interpreted the world in various ways; the point is to change it." We will show that pursuing philosophy for such a change has become necessary. Moreover, we will show that philosophizing is an essential part of such change, for a world in which people do not philosophize but always only adapt to the circumstances brought before by economics can only be a world of barbarism. In this light, the work of Rudi Kotnik – to whom we pay tribute with this paper, is already part of the effort for change that the Enlightenment tradition had in mind. Furthermore, we should classify him among the pioneers who strived for the teaching of philosophy in the Republic of Slovenia under the idea that teaching how to philosophize should be at the forefront instead of merely teaching and studying philosophy.

But if we can already perceive in this the practical moment of which the eleventh thesis to Feuerbach speaks, it must also be said in the same breath that these efforts have remained halfway efforts. Without a broader change, i.e., changes in more general social and economic circumstances, the attempt to change the teaching of philosophy into philosophizing cannot succeed. Without more comprehensive changes, philosophizing just turns into an interesting didactic game – the changes in consciousness and behaviour that this game brings are merely fleeting: in the face of the demands life that in a given system brings, they necessarily disappear.

The system we live in is, of course, capitalist. With the help of Annie Leonard and her *Story of Stuff Project*, we can say that this is a linear system of reproduction of everyday life. The consequence of this system is not only the increasing destruction of the environment and its resources but also that the people themselves are changing into resources and are exposed to destruction. The change of the world thus refers to the evolution of the linear system into sustainably oriented local circuits of the economy and other forms of everyday life. Such an organisation of daily economic life, however, requires people who can organise these circuits, who can cooperate with each other, discuss, and, usually on the grounds of free decisions, integrate into the life of the community. Such people can participate in the life of the community in more direct ways than is customary today. They can take back our government. However, they are only capable of this if they do not learn only philosophy but how to philosophize in schools. In this respect, philosophizing has a fundamental, vital meaning. Nowadays, it appears not only as a possibility but as a

necessity. Moreover, it does not appear as a competence but as a human right and a fundamental condition for the democratic formation of consciousness, i.e., the consciousness of a member of some self-governing circuit or socio-economic cycle.

2 The Allegory of the Cave

Let's start with Plato's allegory of the cave. The essence of this famous allegory is the separation of the educated and uneducated persons. Uneducated persons are presented as prisoners with ties on their necks and legs. Their view (point of view) is limited to the cave's back wall, where they see only the shadows created by the puppeteers behind their backs. Therefore, uneducated people see shadows and believe in shadows (one could also say phantasms, illusions, conjectures, appearances, prejudices, dreams, false news, etc.). It is also said that an uneducated person is unwise, not only because he confuses appearance and reality due to his limitations, but because he gives real power to imitations (appearances, illusions) through his way of life and thinking so that reality itself becomes limited and unwise. It becomes an assumed reality.

What does that mean? In the second book of Plato's *Republic* (Plato, 1997), the literary characters Glaucon and Adeimantus remind Socrates of what the majority thinks about justice (morality). Whoever wants to be happy (thrive) must – according to the majority – create an appearance (i.e., shadows, illusions) of justice (or reputation for justice) while secretly, if he is wise, act unjustly (immorally). When most adopt such behaviour, it is very difficult to act differently. First, most people no longer think of a different course of action. Hypocrisy becomes a form of socialisation. Insofar as we say one thing (we create a false appearance) and do another, we create and always recreate (reproduce) such social conditions in which hypocritical people arise and prosper. Second, when unjust people appropriate the results of our work and undeservedly overtake us, justice becomes exhausting and naive. Adeimantus puts it this way:

“But they tell me that an unjust person, who has secured for himself a reputation for justice, lives the life of god. Since, then, ‘opinion forcibly overcomes truth’ and ‘controls happiness’ as the wise men say, I must surely turn entirely to it. I should create a facade of illusory virtue around me to deceive those who come near, but keep behind it the greedy and crafty fox of the wise Archilochus” (Plato 1997, 365b–c).

Therefore, appearance compels reality, forces even the truth and rules over happiness. From today's point of view, the point of Plato's Allegory of the Cave is perhaps that appearance "forces" social reality – in other words – that it has real effects, reflected in the ever-new production of hypocritical people, people acting solely on presumptions. The fundamental problem of hypocrisy is contradiction, which is structural. Someone who says one thing and does another is in constant conflict with himself. When there are many such people, when they predominate, shadows (assumptions, appearance, illusions, etc.) become the rule and settle into all the subsystems of social life. In what follows, we will address the question of the extent to which philosophy as philosophizing can oppose the dominance and expansion of this appearance with real effects in social life. However, since the appearance itself is real, this confrontation is nothing more than an attempt to change the world.

3 Forcing the truth – an example

To make it easier to understand the logic of forcing the truth, let us mention an example of such forcing, i.e., adapting school systems to the needs of the economy. It manifests itself in many different ways, but here, we only mention the requirement that the number of advertised enrolment places for students should correspond to the future economic needs of society. This logic is utterly self-evident in the minds of decision-makers and also in the minds of most people. Few people think that this is an illusion (bare assumption), which, because it is real and therefore determines the decisions and characters of people, violates the right of future generations to choose their own future.

Therefore, the essence of this illusion or assumption is nothing but the forcing of the truth (reality) and domination over happiness. This perception forces young people to adapt to the competition for advertised study places, but not only to the competition, but to the reality that organises this competition and is almost exclusively regulated by employment opportunities, economic growth, and other economic indicators. In other words, it is self-evident to this logic that people's lives and thinking are dominated by the materialism of petty worries. In this way, students enter the school system as uneducated and leave it as such.

The materialism of petty worries is by no means foreign to Slovenians. In the history of the culture of the Slovenian people, a struggle has been fought since Prešeren's time, which some call a cultural struggle, even though it is a struggle of the issue of petty materialism. Yet we are not reminded of this only by Prešeren, Cankar, Kosovel and other great names of Slovenian culture; this is an ancient, fundamental question of the human spirit. Thus, Christ already said the following famous words in the Gospel of Matthew (6:34): "Therefore do not worry about tomorrow, for tomorrow will worry about itself."

These are the words we can use to connect the phenomenon of petty materialism with the question of spirit and the question of trust. Trust manifests itself as trust in a fellow human being and in the community. If people are connected, if they care for each other, if they live in a well-ordered community, by trusting their fellow human beings, they will trust in society and in the future. They will not be afraid to fail or that they will be left without means of subsistence, because they can be sure that others will not leave them to an unfortunate fate. Petty materialism will not obsess them to the point of allowing it to influence their consciousness.

Trust thus manifests itself not only as a social relationship but also as a psychological characteristic of people, of well-formed, cultured, educated people, those who are no longer prisoners in a cave. Slovenian poet Kosovel would say that it is a characteristic of people who, in themselves, feel the power and superiority of the soul. Their opposites, according to him, are people who are shackled and numb before matter. So they are the prisoners in a cave. So, when Kosovel talks about trust and materialism, he has in mind exactly what Christ had in mind when he said, "Therefore I tell you, do not worry about your life, what you will eat or drink; or about your body, what you will wear. Is not life more than food, and the body more than clothes?" (Matthew, 6:25).

Kosovel's discourse on trust and materialism has always been a critique of enslavement to petty materialism, which he says is "just a feeding trough of slops in which illegal traffickers and speculators /.../ seek food." They are, in fact frightened beings who do not trust other people and the society in which they live. Because they are frightened of scarcity, they manically accumulate material goods, they compete and strive for resources, and so on. The consequence of this is the desire for power and dominance over others, which is also related to the means of subsistence (to deciding on their distribution) and to the distrust of others and fear

of them. Such frightened people, petty materialists, are always worried about tomorrow. Kosovel would say that they are an evacuation of the spirit (as the title of his poem reads): they betray the spirit and kneel helplessly before matter. When they come to positions that require them to manage public funds, they always take care of themselves and their own. This means that they act exactly as educated people should not. The spirit, as a common will or a social bond, is not something sacred to them, it is not a holy or enlightened spirit, it is not a spirit to which we should surrender and thus internally free ourselves from petty worries and selfishness, but a spirit of limited, particular interests that are determined only by petty, materialistic concerns.

In what follows, we will show that petty materialistic concerns and particular interests are a necessary and accompanying (i.e., systemic) phenomenon of capitalism. We could say that if we remember Marx, sociability (the social nature of people) in capitalism manifests itself in a form that opposes sociality itself – it manifests itself in the form of private, particular interests, as a private initiative in the name of profit, and so on.

4 Linear or capitalist system of reproduction and consumption

In one of the videos in her project, *The Story of Stuff*, Annie Leonard describes the capitalist socio-economic order as a linear system. She divides it into five phases: extraction of raw materials, material production, exchange, consumption and waste management. Because Annie Leonard is primarily an ecologist, her linearity is synonymous with (ecological) wastefulness, although she also mentions the equally wasteful exploitation of people. The wasteful treatment of the environment within the framework of the capitalist social order has become a great problem from the point of view of the survival of mankind and, thus, the external frontier of capitalist production. But, if the essence of capitalism is production, economic growth because of profit, then the socio-economic trends that provide profit – cheaper production and greater consumption – are necessary.

Annie Leonard quotes the American analyst Victor Lebovin in her video:

“Our enormously productive economy demands that we make consumption our way of life, that we convert the buying and use of goods into rituals, that we seek our spiritual satisfaction, our ego satisfaction in consumption. /.../ We need things consumed, burned, replaced and discarded at an ever-accelerating rate.”

On this basis, Annie Leonard concludes that consumption and transformation of citizens into consumers are at the heart of a linear (capitalist) system of production. She concludes that we have become a nation of consumers. That this is our primary identity. We measure and demonstrate our values with how much we spend, how much goods we buy and consume.

A similar story to Leonard's is told by Adam Curtis in the first part of the four-part documentary cycle, *Century of Self*, titled "Happiness Machines." He attributes a key role in turning citizens into consumers to Freud's nephew from the US, Edward Bernays. Let's take a look at some highlights from this documentary movie.

Curtis mentions the danger of overproduction. The development of the capitalist economy had an unpleasant consequence, which is the result of competition in the so-called free market: the powerful capitalist machine actually began to produce mountains of consumer goods. At this point, Curtis says:

"America's corporations /.../ had come out of the war rich and powerful, but they had a growing worry. The system of mass production had flourished during the war and now millions of goods were pouring off production lines, that they were frightened of was the danger of overproduction, that there would come a point when people had enough goods and would simply stop buying. Up until that point, the majority of products were still sold to the masses on the basis of need. While the rich had long been used to luxury goods, for the millions of working class Americans most products were still advertised as necessities. Goods like shoes, stockings, even cars were promoted in functional terms, for their durability. The aim of the advertisements was simply to show people the products practical virtues, nothing more. What the corporations realized they had to do was transform the way the majority of Americans thought about products."

Like Leonard, who cites V. Lebov, Curtis cites a representative of the interests of capital:

"One leading Wall Street banker, Paul Mazer of Lehman Brothers, was clear about what was necessary. We must shift America, he wrote, from needs to a desires culture. People must be trained to desire, to want new things even before the old had been entirely consumed. We must shape a new mentality in America. Man's desires must overshadow his needs. Prior to that time there was no American

consumer, there was the American worker. And there was the American owner. And they manufactured, and they saved and they ate what they had to and the people shopped for what they needed. And while the very rich may have bought things they didn't need, most people did not. And Mazer envisioned a break with that, where you would have things that you didn't actually need, but you wanted, as opposed to needed. And the man who would be at the center of changing that mentality for the corporations, was Edward Bernays."

Circumstances related to market competition and innovation have thus produced the phenomenon of consumerism. Even though the possibility of this change was systemically given and may not have been necessary for citizens to start to turn into consumers, the force that would have stopped such a trend at the time was either absent or too weak.

"Bernays' actions fascinated American corporations. /.../ In 1927 an American journalist wrote: A change has come over our democracy, it is called consumptionism. The American citizens first importance to his country is now no longer that of citizen, but that of consumer."

Then, in 1928, a president who agreed with Bernays came to power. President Hoover was the first politician to articulate the idea that consumerism would become the central motor of American life. After he was elected, he told a group of advertisers and public relations men: "You Have taken over the job of creating desire and have transformed people into constantly moving happiness machines. Machines which have become the key to economic progress." What was beginning to emerge in the 1920s was a new idea of how to run mass democracy. At its heart was the consuming self, which not only made the economy work but was also happy and docile and so created a stable society. Bernays had to create a new type of customer.

This side of the negative consequences of capitalism was excellently articulated a generation before Annie Leonard and Adam Curtis by Herbert Marcuse, in his famous book *One Dimensional Man*.

According to Marcuse, as written by Thomas F. Wall in his book *Thinking Critically About Philosophical Problems*, capitalism actually succeeds in always creating new needs, desires, and ways of enjoyment. So, a capitalist consumer society does transform

citizens into consumers. Let us quote an excerpt from Wall's book concerning Marcuse:

"In consumer society, people make and buy things that they really do not need, thus fuelling the economy to create more and more such goods. New technology has allowed for the dramatically increased production of ever new and enticing products. Cars, electrical appliances, computers, fancy clothes, travel, and so on are readily accessible to the masses because they can be cheaply and efficiently produced. In the midst of this plenty, workers no longer feel exploited by capitalism. Instead, they have become a willing part of the system itself. /.../

The trouble with this, for Marcuse, is that workers have come to identify themselves with the products that meet only one dimension of their nature. The materialism that results from the success of capitalism may supply workers with food and clothing, toys and entertainment, /.../ but it leaves the worker's truly essential needs unmet" (Wall, 2001, p. 481–2).

So we are back to the materialism of petty worries. According to Marcuse, the success of capitalist production and consumerism has the consequence that the worker does not decide what is produced. Deciding on crucial issues is still in the possession of the capitalist class:

"What is produced is determined by others – the capitalists. The workers are brainwashed by the media to believe that they really need such items to be happy, all the while putting more and more money into the hands of those who own the means of production. Once again, workers are exploited by the system; only now they don't even know it. Once again, the evils of capitalism have robbed the workers of their very soul; only now they do not even recognize its absence" (Wall, 2001, p. 482).

5 Capitalism and democracy

We may have come to the point where it is worth noting the contradiction to which employees in the capitalist production system are exposed. On the one hand, the compulsion of competition between capitalists leads to innovation and, at the same time, to the accompanying desire of capitalists for the workers they employ to behave ascetically in the workplace and at home. However, because innovation in the capitalist system cannot be curbed (because of the demand for increasing surplus

value and economic growth), this leads to unforeseen but necessary consequences: massive overproduction. This triggers a new wave of worker conditioning: the creation of consumers. The unexpected consequence of this creation is the changing of people's consciousness, the transformation of citizens into consumers, into one-dimensional beings.

The key characteristic for this change, if we return to the allegory of the cave, is the growth of a new subjectivity, which we have said is only a form of unexplored life, a form of sheepishly following the majority, agreeing to contradictory beliefs and contradictory ways of life, living in the name of collective hallucinations, satisfaction with the materialism of petty worries and so on. To this list, we can now add agreeing to change citizens into consumers, the (involuntary) acceptance of transformation into moving machines of happiness, into one-dimensional beings, misidentification of social needs with consumer desires, and above all, passive, lazy, indifferent, and reckless agreement to the very trends of changing consciousness, which is further reflected in the acceptance of uncertainty of everyday life, in the acceptance of guilt for economic failure or for unsuccessful participation in consumption.

The consumer who is acting as a necessary condition for the functioning of capitalism is therefore limited and alienated from what he might be in a better-ordered society. As such, he is exposed to conscious manipulation that deters him from making decisions about his own life, which ruins the will to make such decisions. Such conscious manipulation is precisely Bernays's, who, as Curtis says,

“/.../ by stimulating people's inner desires and then satiating them with consumer products was creating a new way to manage the irrational force of the masses. He called it ‘The engineering of consent’. (For Bernays) Democracy /.../ was a wonderful concept, but /.../ he (did not) felt that all those publics out there had reliable judgment, and that they very easily might vote for the wrong man or want the wrong thing; so that they had to be guided from above. It's enlightened despotism in a sense. You appeal to their desires and unrecognized longings, that sort of thing. That you can tap into their deepest desires or their deepest fears and use that to your own purposes.”

Curtis then continues that in the 1920s, a new idea of running a mass democracy began to emerge. At the very core of this democracy was the consumer self, which not only propelled the economy but was happy and reassured and thus formed a stable society:

“/.../ Bernays /.../ concept of managing the masses takes the idea of democracy and turns it into a palliative, it turns it into giving people some kind of feel good medication that will respond to an immediate pain or immediate yearning, but will not alter the objective circumstances one iota. The idea of democracy at it's heart was about changing the relations of power that had governed the world for so long; and Bernays' concept of democracy was one of maintaining the relations of power, even if it meant that one needed to stimulate the psychological lives of the public. And in fact, in his mind that is what was necessary. That if you can keep stimulating the irrational self then leadership can go on doing what it wants to do.”

All these trends, which form a contradictory context of everyday life that “forces” reality into contradictions, remain unexplored from the point of view of the masses. This also leaves the lives of individuals who, as they grow up, enter into contradictory contexts and accept their blind dictation unexplored. This is mainly due to the lack of social status of critical thinking or because critical thinking is changing into its appearance – we can remind ourselves only of the many school and extracurricular projects that take place in the name of critical thinking, understood as a tool for creating a flexible workforce or tool for adapting to the reality created and determined by economic goals.

Flexibility, for example, is just another name for accepting reality, which is blindly and rapidly changing under the pressure of innovation. But do we have to accept such a reality for granted? Is it self-evident that we want to be flexible? A young person, if he did not receive a quality education, most often simply adopts such and similar notions from his environment: he listens to parents, peers, the media, teachers, and non-governmental organisations. But parents, peers, the media, teachers and non-governmental organisations themselves live in the same contradictory context, of which they are most often unaware of and lack the imagination and will to step out of that context. This shows that the contradictory trends of social reality are already given, and because they are given, they are unconscious. Why are they unconscious? Because the assumptions on which they are based and their consequences remain ill-considered. Namely, trends create

notions (I will attend a critical literacy course so that one day I will be liked by the managers and that I will be a happy, flexible being) that mimic reasonable and conscious reasoning. But would a reasonable worker want to become flexible if it benefits business owners, yet means an uncertain life full of worries about the future for him? Agreeing to flexibility is therefore the result of blindness, the result of limited vision; it is an act characteristic of a prisoner in the cave. Above, we have attributed this blindness precisely to the effects of a contradictory context or contradictory social structure that affects the consciousness of individuals. By turning citizens into consumers (or by creating a lazy consciousness, insofar as laziness manifests itself as unwillingness to analyse contradictory trends), the possibility that we will remain blind to these assumptions is significantly increased. Thus, we get stuck in the life that is given to us: we live happily, except our own lives remain unexplored.

In this way, the circle is closed. People with a new subjectivity do not actually see the truth, do not see the trends and necessities within which goods are produced in the capitalist mode of production, nor do they see how their own consciousnesses (expectations, needs, desires) are produced at the same time. In particular, they do not see the contradictions of the conditioning to which they are exposed; they do not see that reality itself is contradictory because of the necessities of the capitalist system. They do not see this because they are blinded, because they are fighting – like Plato said – for shadows. They don't see this because they live in a world of appearances and believe in those appearances. Namely, the capitalist system itself constantly produces a virtual reality, which as such is shown to people, and at the same time obscures the functioning of the structure (or “grammar”) of the system beyond appearances, which – as we have seen – constantly comes into various contradictions; contradictions of the structure itself.

6 Conclusion: Capitalism, school, and philosophy

According to what was written above, the task of the school and the task of philosophy is to educate people or to change uneducated people into educated ones. Such upbringing has several aspects.

With the vocabulary of authors from the field of critical thinking, the path to shaping educated people is teaching insofar as this differs from instilling beliefs (through indoctrination). Namely, teaching the manner of performing this activity is essential,

and is based on the assumption that students are potentially reasonable persons and that they will accept beliefs on the basis of reasonable reasons. Teaching is, therefore a rational enterprise and, as such, a condition for freedom of spirit.

Harvey Siegel, for example, argues that the goal of teaching (shaping educated people) is to develop critical thinking, defined as an interweaving of skills and aspirations. Such a definition

“/.../ goes far beyond the skills for evaluating claims and basically contains certain dispositions, habits of mind, and character traits. Disposition to think critically – that is, to use appropriate criteria to evaluate claims and actions and also to respect beliefs and actions driven by reason – is perhaps the most important component of critical thinking” (Siegel, 1988, p. 7).

In Siegel’s conceptualisation of critical thinking, this component is characterised by the term “critical spirit,” which refers to a complex of dispositions, attitudes, habits of mind, and character traits. It therefore includes dispositions (e.g., a tendency to seek reasons and evidence in passing judgments or a tendency to careful appraisal of these reasons); attitudes (e.g., respect for truth and respect for the importance of reasoned judgement, but also rejection of bias, arbitrariness, excuses, illusions and everything else that hinders the proper use of reasonable judgement); habits of mind that agree with these dispositions and attitudes (for example, search for reasons, mature reflection on the principles of reasonable assessment, critical investigation of the proposed reasons, and impartial and unselfish assessment of these reasons); and character traits that are consistent with all of that (Siegel, 1997, p. 35–6).

When it comes to educating people, when it comes to turning prisoners from the cave into free citizens, Siegel’s reflection is important. Equally important, in fact, and very similar at key points, is the reflection of the Slovene pioneers (therefore also Rudi Kotnik) on the didactic change from learning philosophy to philosophizing. But at the same time, it is insufficient. It lacks a step that refers to the production of dispositions, attitudes, habits of mind and character traits. Namely, all these will develop not only through individual exercises in critical thinking but also through simultaneous social practice (changing the world) in appropriate collectives. Why do we claim this?

The reason is, as we have seen, simple. Mere exercises in critical thinking or in Socratic discussion can otherwise contribute to an open-hearted search for the best solutions to a given issue. In this, they differ from, if we remember Plato, the sophistic desire to win the debate, the use of arguments to turn citizens into consumers, and so on. But young people, who have shown themselves best in Socratic discussion (critical thinking) during their schooling, who have learned to listen to different points of view and give them priority over their own, if they have proved to be better argued, must sooner or later enter the reality as it is, to the labour market with all the contradictions, some of which we have presented above. Because, as we have seen, that reality (which is contradictory) has the power to force (shape) consciousness, young people, left to their own devices, can hardly resist and maintain the critical spirit acquired in school. Such a spirit can be nurtured only in a context that actually allows that, in a context that actually allows everyone to decide on the rules of living together in society. Such a context presupposes some form of direct democracy and also the possibility of deciding about our economic life. That means that such a context must ensure a reasonable discussion of needs, desires, consumption, and citizenship. If someone else changes our needs into desires, transforms us into consumers or machines of happiness, we have no power over ourselves, and we are not free in the true sense of the word. That is why the public debate on needs and desires should restore freedom in the true sense. The responsibility for training for such public debate must be the goal of public education, which must educate individuals who are able to be free in the true sense of the word. Such individuals are actually able to choose the way of life in a community and to a community (within the limits of previously considered social needs and not artificially created desires).

References

- Curtis, A. (2002). *The Century of Self. Happiness Machines*, ep. 1. [Video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=DnPmg0R1M04> (2 June 2021)
- Leonard, A. *Story of Stuff Project*. [Video] (2 June 2021) Retrieved: <https://www.storyofstuff.org/>
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- Siegel, H. (1997). *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. Routledge.
- Plato (1997). *Complete Works*. J. Cooper & D. S. Hutchinson (Eds.). Hackett Publishing Company.
- Wall, T. F. (2001). *Thinking Critically about Philosophical Problems*. Wadsworth – Thomas Learning.

KRITIČNO MIŠLJENJE IN VRLINSKA EPISTEMOLOGIJA: PRESEČIŠČE KOGNICIJE IN ZNAČAJA

SMILJANA GARTNER,^{1,2} TOMISLAV ČOP³

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
smiljana.gartner@um.si

² Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
smiljana.gartner@um.si

³ Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
tcop1@ffri.uniri.hr

Izhajajoč iz filozofske tradicije, zlasti Aristotelove, so intelektualne vrline povezane z odgovornostjo spoznavnega subjekta, saj so del racionalnega dela duše in predstavljajo metode, s katerimi ljudje pridejo do resnice. Intelektualne vrline so tako odličnosti v mišljenju. V izobraževalnih sistemih se v njihovi dokumentaciji (učni načrti, učni cilji idr.) poudarja razvoj epistemičnih in/oziroma intelektualnih, spoznavnih, razumskih vrlin. Vprašanje je, katere intelektualne vrline naj krepimo, kako jih razvijamo ter kakšno vlogo ima pri tem kritično mišljenje. V pričajučem poglavju tako obravnavamo: (i) če je, kakšna je povezava med kritičnim mišljenjem ter intelektualnimi in spoznavnimi vrlinami, tj. ali s kritičnim mišljenjem spodbujamo intelektualne in spoznavne vrline, in (ii) ali je kritično mišljenje pogoj za njihovo oblikovanje oz. ali so te vrline pogoj za učinkovito rabo kritičnega mišljenja. Na podlagi analize ugotavljamo, da kritično mišljenje vključuje več elementov spoznavnih vrlin, vendar ga ni mogoče reducirati na eno samo vrline.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.3)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

kritično mišljenje,
vrlinska epistemologija,
spoznavne in intelektualne
vrline,
dispozicije,
izobraževanje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.3](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.3)

ISBN
978-961-299-082-4

CRITICAL THINKING AND EPISTEMIC VIRTUES: THE INTERSECTION OF COGNITION AND CHARACTER

SMILJANA GARTNER,^{1,2} TOMISLAV ČOP³

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
smiljana.gartner@um.si

² University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
smiljana.gartner@um.si

³ University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka, Croatia
tcop1@ffri.uniri.hr

Keywords:

critical thinking,
virtue epistemology,
epistemic,
intellectual virtues,
dispositions,
education

Originating from a philosophical tradition that dates back to Aristotle, intellectual virtues are part of the rational part of the soul and the methods by which people arrive at the truth. In the process of developing educational documentation, including curricula and learning objectives, the educational system places emphasis on fostering and cultivating intellectual virtues through both teaching and practice. This raises several key questions: which intellectual virtues ought to be prioritised, how they ought to be developed, and what role critical thinking plays in this process. In this chapter, we examine the connection between critical thinking and intellectual virtues: whether critical thinking promotes their development; whether critical thinking is a condition for intellectual virtues, and whether virtues are a condition for the effective use of critical thinking. Based on our analysis, we argue that while critical thinking encompasses multiple elements of epistemic virtue, it cannot be reduced to any single virtue.



University of Maribor Press

1 Uvod

V izobraževanju, v sodobni filozofiji, pa tudi pri drugih vedah zavzema pojem kritičnega mišljenja pomembno, če ne celo osrednje mesto, saj predstavlja eno izmed ključnih kompetenc posameznika za delovanje v pluralni in kompleksni družbi. Intelktualne vrline lahko razumemo, če sledimo Aristotelu, kot odličnosti v/pri mišljenju in so del racionalnega dela duše; so metoda, po kateri ljudje pridejo do resnice, a danes opis pojma to presega, saj vključuje refleksijo, odprtost mišljenja, presojanje, moralno in epistemično odgovornost. Pri pripravi dokumentacije kurikula in ciljev se izobraževalni sistem osredotoča na mišljenje in delovanje v smeri poučevanja ter pridobivanja intelektualnih vrlin, kar je v nasprotju z usmeritvijo, ki jo zagovarja Kotnik (2007) – trdi, da lahko zgolj holistični pristop, zasnovan na izkustvenem učenju, in individualno spremljanje posameznikov vodita do kompetentnih posameznikov, pri tem pa se izognemo neposrečenemu izrazu ali celo napačni uporabi pojma kompetenca. Ko pri kurikularni zasnovi vemo, kaj želimo doseči in kako, lahko pridejo v ospredje tudi včasih zanemarjeni elementi procesno-razvojnega kurikula. Kotnik tako razjasni, da je pristop kurikularnih prenov, da so kritično mišljenje, epistemične vrline in drugo kompetence, ki jih morajo učenci, dijaki in študenti pridobiti tekom učenega procesa, napačen pristop. Tudi pri pristopu k razumevanju kritičnega mišljenja zagovarja holističen pristop, saj trdi, da moramo razumeti kritično mišljenje pri pouku filozofije kot reflektiran pristop, kjer preprosto povedano stvari ne jemljemo kot samoumevne, temveč se ukvarjamo z vsemi stvarmi, v katere lahko dvomimo. Pa vendar, če sledimo Kotnikovemu modusu operandi, se moramo najprej vprašati, kaj je kritično mišljenje, šele nato, kako doseči njegovo učinkovitost. Torej, ali je kritično mišljenje mogoče razumeti kot epistemološko vrlino, kot stabilno in zanesljivo lastnost značaja, ki prispeva k doseganju resnice in epistemološke odličnosti.

V zadnjih desetletjih se je v okviru epistemologije razvila smer, imenovana vrlinska epistemologija, ki poskuša epistemološke pojme, kot so védenje, upravičenost in resnica, razumeti skozi prizmo lastnosti in vrlin subjekta, ki spoznava. Za izhodišče bomo vzeli trditev S. Prijíc-Samaržije:

»Glede na to, da obravnavamo vprašanje epistemične značilnosti kritičnega mišljenja, bi se obe strani [reliabilisti in responsibilisti] strinjali, da gre za vrlino – bodisi da je kritično mišljenje zanesljiva dispozicija, ki vodi k resnici, bodisi da je

intelektualna lastnost epistemičnega značaja, ki si zasluži, da ji pripišemo status vrline.« (Prijić-Samaržija, 2020, 7)

Prijić-Samaržija torej trdi, da je kritično mišljenje samo po sebi epistemična vrlina, saj vključuje tako zanesljive kognitivne procese kot tudi intelektualne značajske lastnosti, ki usmerjajo posameznika k resnici. Vendar se ob tem poraja vprašanje, ali takšno poistovetenje zadošča, da bi razumeli kritično mišljenje kot vrlino v strogem epistemološkem smislu, tj. ali s kritičnim mišljenjem spodbujamo te vrline, ali je kritično mišljenje pogoj za njih, ali so vrline pogoj za učinkovito rabo kritičnega mišljenja. Čeprav sta epistemologija vrlin in kritično mišljenje pogosto obravnavana ločeno, ta prispevek ponuja celostno analizo njunega razmerja ter pokaže, da kritično mišljenje ni zgolj ena izmed epistemičnih vrlin, temveč refleksivna praksa, ki jih uteleša in presega.

2 Intelektualne vrline in kritiško mišljenje

Vrlinska epistemologija

Zelo široka opredelitev spoznavnih (intelektualnih) vrlin je po Strahovniku: »... so lastnosti (sposobnosti, dispozicije, naučene navade, osebnostne značilnosti ...) posameznikov, ki jim pomagajo pri uresničevanju njihovih spoznavnih ciljev (resničnih prepričanj o svetu, vedenja, znanja, razumevanja, modrosti ...).« (Strahovnik, 2004) Intelektualne (spoznavne, epistemične) vrline so tako ključne za doseganje in spoznanje resnice ter modrosti. A začeti moramo na začetku. Pri predhodniku vrlinske epistemologije, pri Aristotelu. Aristotel v Nikomahovi etiki (Arist., EN, 1103–1139a) govori o dveh delih duše, o razumskem in nerazumskem delu, posledično tudi o različnih vrstah duševnih vrlin, o npravstvenih in razumskih vrlinah.

Razumski del duše, ki ima razum v sebi, se prav tako deli na dva dela:

- na spoznavni del razumskega dela duše, kjer s pomočjo teoretičnega in razglabljaljavega razmišljanja spoznavamo oblike bivajočega, katerih počela so nespremenljiva; dejavnost tukaj je teoretično, razglabljaljoče razmišljanje;
- na ocenjevalni, preudarni, premišljevalni del razumskega dela duše, kjer s pomočjo praktičnega, dejavnostnega, proizvodnega razmišljanja spoznavamo

oblike bivajočega, katerih počela so spremenljiva; dejavnost tukaj je praktično, dejavnostno, proizvodno razmišljanje.

Prvemu Aristotel pripiše modrost kot vrlino, drugemu pa pametnost. Aristotel se tukaj ne ustavi, saj govori tudi o petih zmožnostih, ki jih lahko razumemo kot intelektualne vrline, »na osnovi katerih se duša po trditvi ali zanikanju dokoplje do spoznanja resnice« (Arist., EN, 1139b), in sicer:

- episteme (vedenje, znanje, znanstvena modrost): znanje, ki temelji na izkustvu (indukcija) ali sklepanju (silogizem), tj. na dokazih, na logiki, na tem, kar je nujno in splošno;
- techne (spretnost, tehniško znanje, umetnost): praktično znanje, ki vključuje umetnost, ta pa ustvarjanje oz. zmožnost umskega proizvodjanja, ki je pravilno usmerjena;
- phronesis (pametnost, preudarnost, praktična modrost): sposobnost pravilnega presojanja v praktičnih zadevah;
- sofia ((filozofska) modrost): teoretično znanje in razumevanje najvišjih resnic, je zanesljivo spoznanje o samih počelih in o tem, kaj se da izvajati iz počel; v navedenem primeru označujemo z izrazom »modrost« najpopolnejšo stopnjo znanja; Aristotel filozofsko modrost označi kot krono znanosti, ker se ukvarja le z najbolj vzvišenimi stvarmi in povezuje episteme in nous;
- nous (razum, intelekt, intuitivni razum): intuitivno razumevanje temeljnih načel in resnic; je zmožen spoznati izhodiščna počela.¹

Za Aristotela so (intelektualne in npravne oz. moralne) vrline zadržanja: »Pametnost je pravilno razumsko zadržanje v dejanjih, ki so lahko za človeka dobra ali zla.« (Arist., EN, 1140b). To zadržanje pa je plod premišljevanja, ki pomeni, da iščemo in logično sklepamo. Aristotel tako poveže kritično mišljenje, intelektualne vrline, moralne vrline in končni smoter človeka. Pravilno razmišljanje še namreč ne pomeni, da dobro razmišljamo, je pa pravilno razmišljanje nujni pogoj za dobro razmišljanje. Namreč, "lahko npr. nezmeren in zloben človek po pravilnem sklepanju doseže cilj, ki si ga je zastavil, toda čeprav je pravilno razmišljal, je s tem ustvaril neko zlo." (Arist., EN, 1142b). Če dosežemo dobro po napačni poti, kar je tudi naključje, prav tako ne govorimo o dobrem razmišljanju. Dober premislek pomeni pravilno

¹ Aristotel omenja tudi druge intelektualne vrline: modrost, bistrost, pametnost (Arist. EN, 1103a) in tudi pozornost, izkušnost (Arist. EN, VI, 1143a).

premišljanje, ki teži k nečemu, kar je dobro. Aristotel tako v svoji "vrlinski epistemologiji" povezuje odločanje z razumom, razmišljanjem in nravstvenim zadržanjem. Če njegovim intelektualnim vrlinam dodamo še nravstvene, le-te pomagajo posamezniku pri pravilnem in dobrem razmišljanju, odločanju in delovanju v različnih situacijah. Omogočajo mu torej, da je pri tem avtonomen. Intelektualne vrline so tako kot nravstvene nujne za doseganje eudaimonije, so torej nujne za doseganje srečnosti, polnega Življenja. A kako? Aristotel nameni kar nekaj prostora o doseganju nravstvenih vrlin, ne pa toliko o doseganju intelektualnih (razumskih) vrlin. Trdi sicer, da se nravstvene vrline oblikujejo s ponavljanjem dejanj, iz katerih so oblikovane, torej kot posledica navade (ethos), intelektualne vrline pa se oblikujejo z učenjem, ki zahteva čas in izkušnje, a obema je skupna zahteva po intencionalnosti, kjer ima izobraževanje ključno vlogo.

Z vrlinsko epistemologijo so se filozofi pričeli intenzivno ukvarjati v osemdesetih letih dvajsetega stoletja, ko so poskušali povezati razkorak med spoznavnim internalizmom in eksternalizmom. Razkorak je viden pri odgovoru na vprašanje, kaj šteje za upravičeno prepričanje. Če menimo, da morajo biti vsi dejavniki, ki prispevajo k upravičenosti prepričanja, dostopni spoznavnemu subjektu, potem nam je blizu spoznavni internalizem, ki trdi, da ima posameznik zmožnost osebnega zavedanja, tj. razumeti in ovrednotiti razloge za svoja prepričanja. Če pa menimo, da temu ni tako, tj. da spoznavnemu subjektu ni potrebno oz. ni mogoče imeti introspektivnega dostopa do vseh relevantnih elementov, potem nam je bliže spoznavni eksternalizem, ki trdi, da je dovolj, da smo prišli do spoznanja po zanesljivi poti. Pri zagovoru ene ali druge teorije so avtorji v svoje razlage vključevali različne spoznavne (intelektualne) vrline, kjer imajo včasih celo vsebinsko podobne vrline različna poimenovanja. L. Zagzebski govori o radovednosti, intelektualni skromnosti², vedoželjnosti in miselni odprtosti. R. C. Roberts in W. J. Wood o ljubezni do modrosti, avtonomiji, intelektualni skromnosti, intelektualni previdnosti, intelektualnemu pogumu, intelektualni radodarnosti, praktični modrosti in odločnosti/stabilnosti. E. Sosa in J. Greco pa naštevata naslednje vrline: moč razmišljanja, logična intuicija, spomin, zaznava, logično sklepanje, introspekcija. Montmarquet našteje nepristranskost, intelektualni pogum (ki vključuje tudi miselno odprtost), intelektualno treznost (ki je po opisu podobna intelektualni previdnosti) in spoznavno vestnost (pravilno iskanje resnice in izogibanje zmotam). Na podlagi

² *Ang.* intellectual humility, ki bi se lahko prevajal kot ponižnost. A ponižnost ima lahko pridih podrejenosti, tako da je primernejši izraz skromnost.

raznovrstnih vrlin, utemeljitev ter razlag je L. Code (1984; v Watson 2015) utemeljila naredila razliko med vrlinskim reliabilizmom in vrlinskim responsibilizmom.

Za vrlinske reliabiliste, kamor umeščamo E. Sosa in J. Greca, so epistemične vrline veščine, spoznavne zmožnosti, spoznavne sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo posamezniku učinkovito kognitivno delovanje, tj. da pride do resničnega prepričanja, vedenja, modrosti. Zelo splošna opredelitev »je lastnost, ki pomaga maksimirati presežek resnice nad zmoto.« (Sosa, 1991, 225). Za J. Greca pa: »Mehanizem M za ustvarjanje in/ali ohranjanje prepričanj je kognitivna vrlina, če in samo če je M sposobnost verjeti propozicijam in se izogniti verjeti napačnim propozicijam znotraj polja propozicij F, ko je posameznik v sklopu okoliščin.« (Greco, 1993, 418). Zanj so tako kognitivne vrline zanesljive spoznavne zmožnosti, so mehanizmi in stabilne dispozicije, ki vodijo do resničnih prepričanj. To so lahko zaznava, spomin, introspekcija, a ni dovolj zgolj zanesljivost, temveč tudi epistemična odgovornost. To pomeni, da moramo uporabljati kognitivne vrline odgovorno, aktivno in intencionalno. Intelktualna vrlina je tudi pri E. Sosi, ki ne vključuje epistemične odgovornosti, sposobnost, ki spoznavnemu subjektu omogoča: »da na določenem polju propozicij F in v pogojih C večinoma doseže resnico in se izogne zmoti.« (Sosa, 1993, 82). Če želimo priti do upravičenega prepričanja, ki lahko vodi do resnice, moramo torej po mnenju vrlinskih reliabilistov zagotoviti, da imamo zanesljive mehanizme za oblikovanje prepričanj. Resnično prepričanje je namreč rezultat akterjevih zanesljivih kognitivnih zmožnosti.

Na drugi strani pa imamo vrlinske responsibiliste (L. Zagzebski, J. Baehr, R. C. Roberts, W. J. Wood), pri katerih intelektualne vrline temeljijo na značaju in so podobne moralnim značajskim vrlinam. Zagzebski trdi, da je vrlina pridobljena odličnost (ni naravna sposobnost, ni veščina), ki vključuje motivacijsko komponento. Vrine so "vse oblike motivacij za kognitivni stik z realnostjo." (Zagzebski, 1996, 167). J. Baehr, R. C. Roberts, W. J. Woods poudarjajo, da intelektualne vrline niso zgolj potencialne značajske lastnosti, temveč jih je treba aktivno razvijati in udejanjati v vsakdanjem intelektualnem delovanju. To pomeni, da je vzgoja intelektualnega značaja spoznavnega subjekta bistven element. Z značajskimi lastnostmi spoznavajočega želimo izboljšati posameznikov epistemični položaj, zato responsibilizem trdi, da sta odgovornost in motivacija spoznavajočega, da išče resnico in se izogiba zmotam. Epistemične vrline niso dane zmožnosti, temveč jih pridobimo s pomočjo izobraževanja, refleksije in prakse. Zato je cilj, da oblikujemo naš vrlinski epistemični značaj, ki vodi k odgovornemu oblikovanju

prepričanj. Kot opozarja Battaly (2008), prav ta etična komponenta daje epistemologiji vrlin moč, da ponovno poveže spoznanje, značaj in odgovornost – tri kategorije, ki so bile v moderni filozofiji pogosto ločene.

Do sedaj smo govorili o vrlinski epistemologiji; Aristotel imenuje vrline, ki vodijo do spoznave resnice, *razumske* vrline. Hkrati pa se nam pojavljajo poimenovanja *spoznavne* vrline in *intelektualne* vrline. Lahko jih uporabimo kot sinonim, lahko pa jih glede na zgornjo opredelitev, tj. vrlinskega responsabilizma in vrlinskega reliabilizma, ločimo. O spoznavnih vrlinah bi govorili reliabilisti, saj so vrline povezane z delovanjem spoznavnih zmožnosti, ki prispevajo k zanesljivemu pridobivanju znanja. V primeru, da govorimo o vrlinah kot o značajskih lastnostih dobrega misleca, pa bi jih lahko imenovali intelektualne vrline, v nekaterih primerih naletimo tudi na poimenovanje moralno-intelektualne lastnosti.

Vrlinska epistemologija torej poskuša preseči razkorak med spoznavnim internalizmom in eksternalizmom. Vendar pa podrobnejša analiza dveh osrednjih pristopov k vrlinski epistemologiji kaže, da se ta razkorak v določeni meri ohranja. Reliabilistični vrlinski epistemologi izhajajo iz koncepta spoznavnih zmožnosti (»zmožnostne vrline«), torej zanesljivih kognitivnih zmožnosti, kot so zaznava, spomin in logično sklepanje. Njihov pristop je tesno povezan z zgodnejšimi eksternalističnimi epistemologijami. Nasprotno pa responsabilistični epistemologi razumejo intelektualne vrline kot značajske lastnosti, na primer vestnost, odprtost misli in intelektualna poštenost ter radovednost. Te vrline označujejo kot značajske vrline, saj ne temeljijo zgolj na naravnih kognitivnih sposobnostih, temveč na njihovem zavestnem oblikovanju v procesu spoznavanja. Ta pristop je vsebinsko bližji internalističnim stališčem v epistemologiji.

V uvodu smo zapisali stališče S. Prijić-Samaržija: ne glede na to, ali zagovarjamo reliabilistično ali responsabilistično epistemologijo, kritično mišljenje ostaja intelektualna vrлина. Preden presodimo, ali ta trditev vzdrži, se bomo v nadaljevanju posvetili različnim opredelitvam kritičnega mišljenja.

Kritično mišljenje

Četudi je kritično mišljenje predstavljeno kot eden izmed najpomembnejših temeljev sodobnega izobraževanja in znanstvenega raziskovanja, ne obstaja enotna definicija tega pojma. *Filozofski pristop* velja za enega najširših, saj poudarja sposobnost

argumentacije, kar vključuje številne druge miselne veščine, kot so analiza, presoja, interpretacija in vrednotenje. Če želimo preseči ozke okvire posameznih disciplin (Bregant, Gartner 2015) in oblikovati splošno definicijo, se lahko opremo na pomen sestavnih delov izraza. 'Mišljenje' je k cilju usmerjena mentalna dejavnost, pri čemer so lahko cilji različni: reševanje problemov, iskanje razlag, izpeljevanje sklepov, razumevanje argumentov, ocenjevanje stališč itd. 'Kritično' pomeni, da je 'refleksivno' v smislu opazovanja lastnega napredka, ocenjevanja posameznih korakov na poti do cilja in popravljanja lastnih napak. Če obe definiciji združimo na smiseln način, dobimo naslednjo možno definicijo kritičnega mišljenja: kritično mišljenje je refleksivna mentalna dejavnost, ki nas s pomočjo razčlenjevanja, sinteze in ocenjevanja podatkov vodi do odločitev. Zgrešeno je misliti, da je kritično mišljenje negativno, njegov namen ni zavrniti neko prepričanje, ampak najti sprejemljivega. Prav tako kritično mišljenje ni nezmotljivo, saj ljudje, ko izpeljujemo, presojamo in se odločamo, pogosto delamo napake. Kot pravijo Klampfer, Bregant in Gartner (2008, 10), je "razmišljanje temeljna človekova značilnost. To pa še ne pomeni, da vsi razmišljamo enako kakovostno. Miselne procese in njihove izdelke pogosto zaznamujejo površnost, pristranskost, izkrivljanje, neinformiranost ali celo predsodki. Malomarno razmišljanje je še zlasti usodno v raziskovanju." Na tej osnovi lahko oblikujemo naslednjo definicijo: kritično mišljenje je refleksivna in samouravnavajoča miselna dejavnost, ki vključuje razčlenjevanje, sintezo in vrednotenje informacij z namenom oblikovanja utemeljenih sodb in odločitev. Njegov namen ni zavračanje idej, temveč iskanje najbolj utemeljenih in sprejemljivih stališč. Izhajali smo iz trditve, da velja filozofski pristop za enega širših, pa vendar se zdi, da je ta opredelitev osrediščena zgolj na veščine, precej ozka in različna od J. Deweyja.

Pojem kritičnega mišljenja se namreč razteza že od pragmatizma J. Deweyja in je jedro sodobnih analitičnih pristopov v filozofiji in v izobraževanju. Dewey je kritično mišljenje opredelil kot »reflektirano mišljenje«, torej kot proces aktivnega, lastnega, vztrajnega in skrbnega razmisleka o prepričanju ali o domnevni obliki vedenja v luči odprte miselne naravnosti in razlogov, ki podpirajo to prepričanje, ter nadaljnjih sklepov, h katerim vodi (Dewey, 1909, 9). Za Deweyja je kritično mišljenje večše mišljenje, ki »... lahko trdimo, da kritično mišljenje vedno predstavlja epistemično vrlino.« (Dewey, 1909, 12). Deweyjeva definicija torej poudarja miselno dejavnost, ki presega zgolj reševanje problemov; gre za refleksivni odnos do lastnih spoznavnih procesov, kjer se posameznik zavestno sprašuje o utemeljenosti svojih sodb.

Kasnejši avtorji so Deweyjevo tradicijo nadgradili. E. Glaser poudarja tri komponente kritičnega mišljenja: i. naravnost k premišljenemu obravnavanju problemov in tem, ki jih posameznik srečuje v svoji izkušnji; ii. poznavanje metod logičnega raziskovanja in sklepanja; iii. določene veščine pri uporabi teh metod. Kritično mišljenje »zahteva vztrajno prizadevanje za preverjanje vsakega prepričanja ali domnevno obliko vedenja glede na dokaze, ki ga podpirajo, in glede na sklepe, ki iz njega izhajajo.« (Glaser, 1941, 5). V tradiciji kritičnega mišljenja se pogosto poudarjata dva temeljna elementa: po eni strani gre za posedovanje določenih miselnih veščin, po drugi pa za pripravljenost, da se te spretnosti tudi dejansko uporabljajo. Iz tega lahko izpeljemo, da ni dovolj zgolj znanje oz. ni dovolj, da smo v tem vešč, potrebna je tudi volja za uporabo kritičnega mišljenja. R. Ennis je opredelitev še razširil, saj je opredelitvi, da je kritično mišljenje premišljeno, reflektirano in pravilno presojanje trditev, dodal: kritično mišljenje je tudi usmeritev v odločanje glede prepričanj in dejanj. S takšno opredelitvijo ne moremo več razumeti kritičnega mišljenja zgolj kot veščino, temveč tudi kot dispozicijo. To pomeni, da v opredelitev vključujemo naravnost, miselno držo in odnos spoznavnega subjekta, da uporablja omenjene veščine in da je za to motiviran. Opredelitev kritičnega mišljenja se nadgrajuje. Tako je R. Paul izpostavil pomembnost metakognicije, kjer posameznik izboljšuje lastno razmišljanje z razmišljanjem o razmišljanju, tj. z zavestnim obvladovanjem miselnih struktur in vključitvijo intelektualnih standardov (Paul, Fisher, Nosich, 1993, 4). Pri tem ni pomembno zgolj posameznikovo mišljenje, za dobrega kritičnega misleca je pomembna tudi resna in nepristranska obravnava različnih predpostavk, idej, stališč, tudi ali predvsem tistih, ki se razlikujejo od njegovih lastnih. Slednje Paul imenuje močno kritično mišljenje. H. Siegel pa je v ospredje postavil vprašanje, kaj pomeni biti kritični mislec. Po njegovem mnenju kritični mislec ne pomeni le posedovati veščin argumentiranja, temveč tudi imeti določene naravnosti, dispozicije, miselne navade in značajske lastnosti, ki skupaj tvorijo t. i. »kritično naravnost« ali »kritični duh«. To pomeni, da se ne osredotočamo zgolj na veščine, temveč tudi na značaj, saj ne vključujemo zgolj sposobnost iskanja razlogov, temveč tudi zavezanost k temu početju. Ne gre zgolj za sposobnost nepristranskega presojanja, temveč tudi pripravljenost in željo po takšni presoji. Za posameznika s kritično naravnostjo ni nič izvzeto iz kritične presoje, niti najgloblje zakoreninjena lastna prepričanja (Siegel, 1985, 39).

Sklenemo lahko, da določene opredelitve (predvsem tiste pred koncem osemdesetih prejšnjega stoletja) skoraj izključno poudarjajo razvoj veščin oziroma se ukvarjajo z že obstoječimi intelektualnimi produkti (hipoteze, argumenti, izjave). Med izjemami sta morda M. Lipmann in A. M. Sharp, ki sta pri krepitvi veščin kritičnega mišljenja pri otrocih in mladostnikih izpostavljala pomembnost kreativnega, skrbnostnega in sodelovalnega mišljenja, torej tudi motiviranosti, odnosa in naravnosti spoznavnega subjekta, prav tako pa (kot Dewey) družbeni kontekst in (samo)refleksijo. Od devetdesetih let prejšnjega stoletja dalje pa je v literaturi o kritičnem mišljenju opazno več pozornosti namenjeno prav naravnostim in dispozicijam kritičnega misleca. Bistvena razlika je med tem, da je nekdo v določeni domeni spreten, in tem, da ima tudi nagnjenje oziroma dispozicijo, da te spretnosti uporablja. Ali, kot trdi A. Fisher, ne gre le za iskanje napak, za kakovost iskanja rešitev, za povezavo med dejanjem in mišljenjem, ki ni zgolj kritično, temveč tudi kreativno. Kritični mislec je torej tisti, ki ne le obvlada kritično mišljenje, temveč ga tudi dosledno prakticira. Zelo razširjena opredelitev kritičnega mišljenja tako ne vključuje le osnovnih veščin in sposobnosti analitičnega presojanja (sklepanje, izpeljevanje, argumentiranje), temveč tudi moralno in epistemološko držo: pripravljenost iskati resnico, priznati napake in biti odprt za nasprotna stališča. Zato številni avtorji (npr. Hitchcock, 2017) poudarjajo, da kritično mišljenje ni le kognitivna tehnika, temveč način bivanja v svetu, v katerem razmišljanje pomeni tudi odgovornost do resnice in argumentativne poštenosti.

Odnos med kritičnim mišljenjem in spoznavnimi vrlinami

Čeprav sta epistemologija vrlin in kritično mišljenje razviti v različnih filozofskih kontekstih, je iz dosedanje analize razvidno, da ju povezuje skupna usmerjenost k doseganju kognitivne odličnosti in zanesljivega spoznavanja. Obe teoretski zasnovi izhajata iz predpostavke, da proces spoznavanja ni zgolj rezultat formalno pravilnih metodoloških postopkov, temveč tudi odraz intelektualnih dispozicij posameznika, kot so poštenost, odprtost, vztrajnost in refleksivnost, kar je prikazano v Paul-Elderjevem modelu kritičnega mišljenja (2010). Model temelji na povezanosti treh komponent: elementov mišljenja kot struktur miselnega procesa (informacije, predpostavke, vprašanja, izpeljevanja, koncepte), intelektualnih standardov kot meril kakovosti mišljenja (natančnost, jasnost, relevantnost, poštenost) in intelektualnih značilnosti/lastnosti kot dispozicij spoznavnega subjekta (avtonomnost, pogum, integriteta, skromnost, vztrajnost, nepristranskost). Za kvalitetno presojanje neke vsebine (tj. elementov mišljenja) moramo vključiti intelektualne standarde, kar

pomaga razvijati intelektualne značilnosti/lastnosti. Slednje pa vplivajo na učinkovito uporabo intelektualnih standardov. Tako celostno razvijamo kritično mišljenje.

Iz zapisanega se nam ponovno vzpostavi uvodni problem razmerja med kritičnim mišljenjem in spoznavnimi vrlinami. So slednje del kritičnega mišljenja, je kritično mišljenje ena izmed vrlin ali sta samostojna elementa, ki sta v relaciji? Davies (2015) je izpostavil različne veščine kritičnega mišljenja, prav tako pa tudi več dispozicij kritičnega mišljenja. Prav te dispozicije (odprtost, poštenost, vestnost, skrb za dokaze, pripravljenost na revizijo prepričanj, intelektualni pogum, intelektualna skromnost), ki jih razume kot elemente omogočanja prakticiranja veščin, na način, kot je primerno, oziroma kot usmeritve v mišljenju in delovanju, so tudi tipične intelektualne vrline, kot jih opisujeta Zagzebski (1996) in Sosa (1991). Vrlinam je tako mesto znotraj kritičnega mišljenja, ki ni zgolj skupek veščin. Hkrati pa Siegel (1988) opozarja, da lahko teoretiki kritičnega mišljenja veliko pridobijo iz vrlinske epistemologije, saj slednja omogoča poglobljeno razumevanje dispozicij/značilnosti/lastnosti/vrlin, poglobljeno razumevanje normativne vrednosti teh dispozicij/značilnosti in poglobljeno razumevanje značajske psihologije subjekta z intelektualnimi vrlinami in željami, iz katerih izhajajo intelektualne vrline. Epistemološke vrline zagotavljajo okvir, v katerem postane mogoče pojasniti, zakaj so določene dispozicije, povezane s kritičnim mišljenjem, vredne prizadevanja. Odprtost za različne poglede, poštenost v presoji dokazov in pripravljenost na samokritiko niso le koristne spretnosti, temveč normativne zahteve intelektualne vrlosti. V tem smislu lahko kritično mišljenje razumemo kot prakso, ki zahteva udejanjanje epistemoloških vrlin, hkrati pa jih tudi krepi in preizprašuje. Z epistemološkega vidika je torej mogoče reči, da je kritično mišljenje normativno usmerjena dejavnost, v kateri se vrline udejanjajo, a niso izčrpane. Tako ni zgolj kognitivna sposobnost, temveč oblika prakse, v kateri se povezujejo znanje, značaj in vrednote.

Kritično mišljenje in epistemične vrline v izobraževanju

M. Lipman trdi: "Če naj bodo šole uspešne pri poučevanju kritičnega mišljenja, morajo imeti učitelji jasno predstavo o tem, kaj kritično mišljenje sploh je /.../." (Lipman, 1988, 38). Ta misel je izjemno relevantna v kontekstu novih učnih načrtov, kjer se poudarja razvoj skupnih ciljev, kot so digitalne kompetence, trajnostni razvoj, podjetnost, zdravje in dobrobit ter državljanska kultura. Vsi ti cilji, ki so usklajeni z

evropskimi smernicami za celostno in vseživljenjsko izobraževanje, zahtevajo aktivno, reflektivno in odgovorno mišljenje, kar pomeni, da kritično mišljenje ni le sredstvo, temveč tudi pogoj za doseganje teh ciljev. Toda, nič ne pomaga, da je kritični mislec ideal, h kateremu vsi težimo, če pa ne vemo, kaj kritično mišljenje sploh je in kako ga doseči. Zato je naloga učiteljev in staršev, ki morajo vrednote, znanje in spretnosti, povezane s kritičnim mišljenjem, posredovati otrokom oziroma učencem, težka in je samoumevno, da morajo vse to na nek način posedovati tudi sami – vprašanje pa je, kako, če jim umanjka pomen pojma. Pri kritičnem mišljenju ne gre zgolj za tehnično obvladovanje logičnih postopkov, temveč za celostno miselno držo, ki vključuje sposobnost refleksije, argumentacije in epistemološke odgovornosti. Razvijanje epistemičnih vrlin pa je ključno za oblikovanje aktivnih državljanov: avtonomnih, odgovornih in reflektivnih učencev, ki so sposobni presojati kompleksne informacije v pluralni družbi. Pedagoške implikacije različnih definicij kritičnega mišljenja, ki smo jih predstavili do sedaj, zahtevajo, da učitelji načrtujejo učne aktivnosti, ki ne razvijajo le sposobnosti razmišljanja, temveč tudi značajske vrline, kot so odprtost, poštenost, vztrajnost in radovednost. Učne metode, kot so filozofija za/z otroke/-i, sokratski dialog, analiza argumentov in primerov, študije primerov ter problemsko učenje, spodbujajo razvoj teh sposobnosti. Epistemične vrline, med katerimi izstopajo intelektualna poštenost, odprtost za dokaze, samorefleksija in radovednost, morajo postati sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Paul-Elderjev model ponuja uporabno orodje za načrtovanje učnih aktivnosti in ocenjevanje mišljenja, saj vključuje tako elemente mišljenja kot intelektualne standarde, ki omogočajo celostno presojo kakovosti mišljenja.

Učitelj ima pri tem ključno vlogo, saj je zaželeno, da s svojo držo (odprtostjo za vprašanja, pripravljenostjo na priznanje napak, intelektualno poštenostjo in vztrajnostjo pri iskanju resnice) uteleša vrline, ki jih želi razvijati pri učencih. Pedagoški odnos tako presega prenos znanja in postane prostor za oblikovanje intelektualne drže, učitelj pa stopi iz vloge t. i. tradicionalnega učitelja. Tradicionalno vrednotenje pogosto meri le znanje in veščine, zanemara pa dispozicije, ki so ključne za kakovostno mišljenje. Zato je smiselno razviti orodja za spremljanje intelektualnih vrlin, kot so samoocene, refleksivni vprašalniki, opazovalni listi za učitelje in portfoliji učencev, ki vključujejo primere njihovega mišljenja in refleksije. Toda potrebno je narediti premik v poučevanju. »Premik v poučevanju od osredotočenosti na poučevanje k osredotočenosti na učenje in podreditev učne vsebine t. i. 'kompetencam', s tem pa na: premik v osredotočenosti izobraževanja iz učitelja na

učenca in razvijanje njegovih zmožnosti, kar zahteva drugačno vlogo učitelja, ki vednosti ne prenaša, ampak jo strukturira, učencu pa je supervizor in ga vodi in spremlja na poti h kompetentnosti.« (Kotnik, 2013).

3 Zaključek

Cilj sodobne vzgoje ni le informiran posameznik, temveč odgovoren mislec, ki zna presoјati, dvomiti, argumentirati in se učiti iz napak. Vzgoja za epistemološko odgovornost pomeni oblikovanje posameznika, ki razume pomen resnice, argumentacije in intelektualne integritete ter zna v pluralni družbi delovati kot reflektiven in etično naravnani aktiven udeleženec. Aristotel poudari (1114b, 1139b), da so vrline hotene, saj izhajajo iz zadržanj, za katera je posameznik v določenem smislu soodgovoren. Ker zadržanja določajo smoter delovanja, velja enako tudi za slabosti, in sicer: če so vrline hotene, so hotene tudi njihove nasprotnе oblike. Vprašanje, ki se ob tem poraja, je, ali to velja tudi za intelektualne vrline, ki so del racionalnega dela duše in se oblikujejo z učenjem, izkušnjo in intencionalnostjo. Prijić-Samaržija (2020) trdi, da je ena izmed epistemičnih vrlin tudi kritično mišljenje, ne glede na to, ali izhajamo iz reliabilistične ali responsabilistične epistemologije. Zato nas je v tekstu zanimalo, kakšen je odnos med kritičnim mišljenjem in epistemičnimi vrlinami. Analiza je pokazala naslednje:

- epistemične vrline so zanesljive kognitivne zmožnosti (reliabilizem) ali značajske dispozicije (responsibilizem); glede na to, da so vrline, jih razumemo kot stabilne elemente, ki prispevajo k zanesljivemu, po mnenju responsabilistov tudi odgovornemu spoznavanju;
- Paul-Elderjev model povezuje elemente mišljenja, intelektualne standarde in značajske lastnosti; kritično mišljenje je tako praksa, ki vključuje (glede na različne avtorje) različne veščine, za nekatere pa tudi dispozicije kritičnega mišljenja.

Torej, trditev, da je kritično mišljenje intelektualna vrлина ne glede na to, ali smo reliabilisti ali responsabilisti, je pomembna, saj opozarja na etično dimenzijo mišljenja. A četudi se zdi, da imamo pri kritičnem mišljenju zanesljive kognitivne procese, dispozicije, ki so ubesedene kot epistemične dispozicije, in motivacijo z odgovornostjo, so epistemične vrline pogoj za kakovostno kritično mišljenje. Kritičnega mišljenja tako, čeprav vsebuje številne vrline, kot so odprtost, vestnost,

intelektualna poštenost in zmernost, ni mogoče reducirati na eno samo vrlino. Gre za Deweyjevo reflektivno in celostno prakso, ki povezuje kognitivne sposobnosti in značajske dispozicije v iskanju resnice in razumevanja, ki vsebuje metarazsežnost, tj. refleksijo o lastni kogniciji. V tem pogledu kritičnega mišljenja ne moremo preprosto opredeliti kot epistemološko vrlino, temveč kot epistemološko odgovorno delovanje, ki v sebi uteleša različne vrline, a hkrati presega njihov seštevek.

References

- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika* (prev. A. Šuster, izvirnik leta 350 pr. n. št.). Ljubljana: KUD Logos.
- Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639–663. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00140.x>
- Bregant, J., & Gartner, S. (2015). Kritično mišljenje: med teorijo in prakso. V *Sodobno kognitivno izobraževanje in transdisciplinarni modeli učenja: pedagoška strategija* (str. 113–118). Fakulteta za naravoslovje in matematiko. http://ist.tehnika.um.si/wp-content/uploads/2015/10/Monografija_SI_1.pdf
- Code, L. (1984). *Epistemic responsibility*. University Press of New England.
- Davies, W. M. (2015). A model of critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 441–454. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Dewey, J. (1909). *How we think*. D.C. Heath & Co.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81–111.
- Fisher, A. (2019). *Critical thinking: An introduction* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Teachers College, Columbia University.
- Greco, J. (1993). Virtues and vices of virtue epistemology. *Canadian Journal of Philosophy*, 23(3), 413–432. <http://www.jstor.org/stable/40231831>
- Hitchcock, D. (2017). Critical thinking. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *The Routledge handbook of argumentation theory* (pp. 485–498). Routledge.
- Kotnik, R. (2007). Novi izzivi za izobraževanje učiteljev. V *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji* (str. 44–51). Filozofska fakulteta.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj labko več?* (Let. 075). Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo. <http://www.ruslica.si>
- Kotnik, R. *Competence based approach in teacher education: The importance of conceptual clarity for partnership*. https://www.zofijini.net/wp-content/uploads/2013/09/RKotnik_ATEE.pdf
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). *Critical thinking handbook: High school*. Foundation for Critical Thinking.
- Prijic-Samaržija, S. (2020). Epistemic virtues and critical thinking. In M. Fricker & M. Lynch (Eds.), *The Routledge handbook of social epistemology* (pp. 347–357). Routledge.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Siegel, H. (2015). *Critical thinking and virtue epistemology*. V J. Baehr (ur.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (str. 105–122). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714127>
- Sosa, E. (1991). Intellectual virtue in perspective. In *Knowledge in perspective: Selected essays in epistemology* (pp. 270–294). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625299.017>

- Sosa, E. (1993). Reliabilism and intellectual virtue. In L. Zagzebski (Ed.), *Virtue epistemology: Essays on epistemic virtue and responsibility* (pp. 82–98). Oxford University Press.
- Strahovnik, V. (2004). Uvod v vrlinsko epistemologijo. *Analiza*, 8(3), 101–118.
- Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge University Press.

HOTENA NEVEDNOST IN VRLINE MIŠLJENJA: VZGOJA ZA KRITIČNI SPOZNAVNI ZNAČAJ

TOMAŽ GRUŠOVNIK

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
tomaz.grusovnik@pef.upr.si

Ena glavnih težav tradicionalnega »modela informacijskega deficita«, ki se je uveljavil v komuniciranju znanosti, je motivirano izogibanje informacijam. Del tega je tudi hotena nevednost, ki postavlja pod vprašaj tradicionalni izobraževalni model »prenosa« ali »transfera« znanja, saj nevednost velikokrat ni posledica neinformiranosti, pač pa izmikanja spoznanju. To pa pomeni, da mora skrb za razvoj kritičnega mišljenja zajemati tudi posebno vzgojo mišljenja, ki mu sprejemanje potencialno neljubih zaključkov ne bo tuje. Hipoteza, ki jo ponuja pričujoče poglavje, je, da se zato morda splača dodatno posvetiti vrlinski epistemologiji in vzgoji spoznavnega značaja s poudarkom na spoznavnem pogumu in radovednosti.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.4)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

hotena nevednost,
vrlinska epistemologija,
radovednost,
spoznavni pogum,
vzgoja in izobraževanje



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.4)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

willful ignorance,
virtue epistemology,
curiosity,
epistemic courage,
education

WILLFUL IGNORANCE AND EPISTEMIC VIRTUES: EDUCATION FOR CRITICAL EPISTEMIC CHARACTER

TOMAŽ GRUŠOVNIK

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
tomaz.grusovnik@pef.upr.si

One of the main challenges for the “Information-deficit model,” a mainstream theory in science communication, is motivated avoidance of information. A part of this is also willful ignorance, questioning “knowledge transfer” as the traditional educational model, since ignorance is often not a consequence of a lack of information but avoidance of knowledge. This means that caring about the development of critical thought should also entail a special education of mind that can apprehend unpleasant conclusions. The hypothesis that the present chapter offers implies that we should commit to virtue epistemology and the education of epistemic character with the emphasis on epistemic courage and curiosity.



University of Maribor Press

1 Namesto uvoda: zagata »Modela informacijskega deficita«

Aristotelova *Metafizika* se začne z znamenitim stavkom: »Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει« – »Vsi ljudje stremijo k védenju, in sicer po svoji naravi.« (Aristotel, 1999: 3).¹ Način, kako Aristotel pojasni to začetno trditev, je povezan tako z njegovo spoznavno teorijo kot s tem, kar bi danes najbrž imenovali psihologija: pravi namreč, da vednost izhaja iz zaznavanja, zaznavanje pa nudi posebno ugodje, zaradi česar po njegovem »radostno ljubimo čutno zaznavanje.« (prav tam)

Gotovo je presenetljivo, zakaj eden največjih filozofov vseh časov ni s podobnim sklepanjem prišel do nasprotnega rezultata, da se namreč ljudje po svoji naravi vednosti tudi izogibamo: jasno je namreč, da zaznavanje ni zmeraj vir ugodja, pač pa da je včasih tudi vir bolečine. Če drži, kar Stagirit pravi v *Nikomahovi etiki*, da se namreč človek »za prijetne stvari odloča, bolečih pa se izogiblje« (Aristotel, 2002: 299)², potem bi smel priti tudi do trditve, da se ljudje po svoji naravi izogibljemo vednosti. Kot sem poskušal na kratko prikazati v svoji monografiji *Hotena nevednost* (Grušovnik, 2020: 28-29), je morda razlog Aristotelovega optimizma povezan z njegovo siceršnjo zamislijo, da je vednost nekaj svetega, saj je um božanski element v človeku, zaradi česar ni bil pripravljen misliti kaj takega kot izogibanje vednosti, vsaj ne v takšnem kontekstu. Kakor koli že, Aristotel ni bil edini, ki je optimistično zatrjeval človekovo nagnjenje do spoznavanja: zdi se, da je ta zamisel tako rekoč spontana predpostavka pedagogike in andragogike, širše pa tudi komuniciranja znanosti in osveščanja. Številni so namreč prepričani, da bi lahko zmanjšali onesnaževanje okolja, zlorabe živali in trpljenje ljudi, če bi posameznice in posameznike informirali o dejanskem stanju. Predpostavka torej ni le, da je vednost ključen element pri spreminjanju našega odnosa do sveta in samih sebe, ampak tudi – in predvsem –, da je nekaj, čemur smo naklonjeni. Ne le, da bi ravnali drugače, če bi vedeli, tudi v interesu vsake in vsakega je, da ve.

Takšnemu prepričanju v komunikacijah znanosti rečemo »model informacijskega deficita« (ID):

¹ Za navajanje Aristotelovih del se tradicionalno uporablja Bekkerjeva paginacija – sledeč tej metodi bi sklic na ustrezno mesto bil: Met. 980a.

² Bekkerjeva paginacija: *Nic. Eth.* 1172a.

»Tako okoljske kot družboslovne znanstvene skupnosti so na podoben način identificirale veliko zadrego glede neuspeha javnega odziva na globalno segrevanje. Večina obstoječih razlag poudarja pomanjkanje informacij (ljudje nimajo dovolj informacij; podnebna znanost je preveč kompleksna, da bi ji sledili; ali pa so jih zavajale kampanje korporativnih medijev in podnebnih skeptikov) ali pomanjkanje skrbi (ljudje so samo pohlepni in zagledani sami vase ali pa se osredotočajo na bolj neposredne probleme). Takšno delo bodisi implicitno bodisi eksplicitno poudarja zamisel, da so informacije odločujoči dejavnik pri neodzivu javnosti na ta izziv, kar je pristop, ki se pogosto imenuje »model informacijskega deficita«³ /.../ Obstaja občutek, da »če bi ljudje le vedeli« bi ravnali drugače: to pomeni, da bi manj vozili, »vstali« in vršili pritisk na vlado.« (Norgaard, 2011: 1)

Pristop, ki ga predpostavlja ID, je v določeni meri soroden s tistim, ki ga predpostavlja model »transfera znanja« (TZ), za katerega je glavna naloga izobraževanja in informiranja prenos vednosti. Definicij tega modela je več, ena njih denimo pravi, da gre za »interaktivno izmenjavo vednosti med raziskovalci in uporabniki«, pri čemer naj bi bil »primarni namen /.../ povečanje verjetnosti, da se bo raziskovalna evidenca uporabila pri odločanju /.../« (Mitton idr. 2007: 729).

Velik izziv takšnim pristopom predstavlja že Platonov pogled na *paideio*, ki izpostavlja pomen osebnega spoznanja resnice in ustrezne osebne preobrazbe, ki posameznico ali posameznika šele naredi primerne za spoznanje (prim. Heidegger, 1991). Povedano drugače, težava, s katero se soočata tako ID kot tudi TZ, je v tem, da izobraževanje pojmuje kot relativno preprost prenos informacij »iz ene glave v drugo«, najbrž po vzoru telekomunikacijskih tehnologij, k čemur se na kratko vrnemo v zaključku. Tak pristop zanemari dejstvo, da je na strani »sprejemnika« informacij lahko tudi kakšna ovira, ki ni povezana le s težavnostjo in kompleksnostjo sporočila, s tehničnim žargonom, s prekinjenim kanalom, z nezaupanjem ali s sorodnimi težavami, ki se po navadi omenjajo kot izzivi za TZ (prim. Mitton idr. 2007: 737). Takšna ovira je gotovo lahko to, kar bom v tem poglavju, po vzoru svoje monografije (Grušovnik, 2020), imenoval »hotena nevednost«.

Kot opozarjam v knjigi (prav tam: 144–149), gre za pojem, ki v sebi združuje različne spoznavne pojave, ki so si med sabo sorodni po vzoru Wittgensteinovega termina »družinske podobnosti«. Kljub vsemu lahko iz te pestre množice fenomenov

³ Ang. »information deficit model«, op. T. G.

izberemo dve kategoriji, in sicer »ignoranco« (izmikanje informacijam) ter »zanikanje« (relativiziranje evidence ali podatkov, za katere obstaja visoka verjetnost, da so točni). Drži, da bi lahko to, kar sam imenujem »hotena nevednost«, poimenovali tudi drugače, denimo »motivirano mišljenje«, in da lahko med različne primere hotene nevednosti prištevamo to, kar sicer imenujemo »miselne« ali »kognitivne pristranskosti«. Sam vendarle ohranjam pojem »hotena nevednost«, in sicer zato, ker je poantiran in ker jasno izpostavlja eno od mojih osrednjih tez, da namreč spoznavajoči subjekt ni zgolj »rado-vednež«, torej »filo-zof«, pač pa je pogosto »vedo-mrznež« oziroma »zof-fob« (prav tam: 29–30). Po drugi strani lahko »motivirano mišljenje« dejansko označuje vsako mišljenje, ki je motivirano, to pa je skorajda vso mišljenje. Z drugimi besedami: z »motiviranim« mišljenjem pravzaprav ni nič spornega, v kolikor je motivirano s pravimi razlogi. Zaradi navedenega torej ohranjam omenjeno poimenovanje, čeprav se seveda zavedam, da glede tega obstajajo določeni pomisleki, še posebej zaradi tega, ker je hotena nevednost na sebi (vsaj na videz) paradokсна (o tem prim. prav tam: 181–192).

Konkretnih primerov ignorance in zanikanja je veliko. Tipični slučajji, kjer gre za prvo kategorijo, so tisti, kjer spoznavajoči pogosto rečejo: »Raje ne vem ...«. Recimo, raje ne vem, kako je prišlo meso na krožnik, raje ne vem, kakšne razmere vladajo v azilnem domu, pa tudi, raje ne vem, kakšni so znaki neke določene bolezni. Zanikanje je nekoliko kompleksnejše, saj zahteva sprenevedanje glede evidence, glede tega, kar je že pred nami. Med pogostejšimi primeri je leporečenje ali evfemizacija oziroma preimenovanje. Med vidnejšimi tovrstnimi slučajji je bilo preimenovanje rezilne žice na meji, ki je bila postavljena med migrantsko krizo jeseni 2015, v »tehnično oviro« (prim. Miheljak, 2015). V pričujočem poglavju ne bom našteval več konkretnih primerov, ker sem se tega že lotil v svojih prejšnjih publikacijah, in sicer največ v povezavi z okoljsko etiko in okoljskim zanikanjem (Grušovnik, 2011; 2012) ter etiko živali (Grušovnik, 2016). Najbrž te tematike še dodatno podkrepijo dejstvo, da je problem hotene nevednosti problematičen za izobraževanje, saj gre za področja, ki jim v zadnjem desetletju tako znotraj formalnega kot neformalnega izobraževanja posvečamo čedalje več pozornosti.

2 Vzrok zagate ali etiologija hotene nevednosti

Če želimo poiskati smer rešitve iz zagate, ki jo predstavlja hotena nevednost, se je treba povprašati po vzroku ignorance in zanikanja. Najbrž nas mika, da bi ju takoj označili za »miselni pregrehi«, kot »obžalovanja vredni prepreki na poti do vednosti«

(Cassam, 2020: 4). Toda to bi bilo nekoliko prehitro: izkaže se, da lahko ima hotena nevednost tudi pomembno pozitivno funkcijo, in sicer v smislu samoohranjanja posameznice ali posameznika oziroma da lahko ima celo ustvarjalno vlogo. Slednjo funkcijo je morda prvi opisal Nietzsche, ki je v pozabi in »gonu po nespoznanju« (Nietzsche, 1988: 14⁴) videl predpogoj upanja, vedrine in življenja sploh. Toda tudi če nismo tako prevratniški in če ne razmišljamo tako vzneseno kot Nietzsche, lahko hitro najdemo pozitivno vlogo ignorance za ustvarjalnost: zlahka si predstavljamo nekoga, ki želi spisati roman in si v nekem trenutku reče: »Dovolj raziskovanja! Če se ne bom zamejil in načrtno zavrnil nadaljnje raziskovanje, se nikoli ne bom lotil pisanja!« Morda je ta misel podobna tisti od Williama Jamesa, ki pravi, da je umetnost modrosti v umetnosti vedeti, kaj prezreti (James, 1931: 369). Lahko pa bi šli še naprej in rekli, da je pravzaprav zavest – z njo pa tudi subjekt kot tak – konstituirana na odmišljanju, ki šele omogoča njeno naperjenost in njen fokus.

Druga funkcija hotene nevednosti, ki iz te slednje izhaja, je to, kar v splošnem imenujem njena »ohranitvena funkcija«, lahko pa bi ji rekli tudi »konservativna«. Gre preprosto za idejo, da nas ignoranca ščiti pred informacijami, ki bi nas sicer lahko pretresle in ki bi lahko celo ogrozile razpad subjektivitete. Ideja je povezana s Spinozovo (1963: 198⁵) teorijo »konatusa« (po kateri je bistvo neke stvari v njenem vztrajanju v biti, torej v samoohranjanju), v socialno-psihološkem smislu pa z Leonom Festingerjem (1957) in »kognitivno disonanco«. Gre za zamisel, da psihični aparat deluje podobno kot organizem s svojo homeostazo: tako kot celica vzdržuje stalnost notranjega okolja, vključujoč temperaturo, sladkor in pH, tako tudi različne racionalizacije, zanikanja in izogibanja vednosti ohranjajo stalnost miselnega okolja z izogibanjem spremembi (tukaj lahko dodamo, da je v zgoraj navedenem članku Mitton idr. (2007) izogibanje spremembi edini naveden razlog za težave za TZ, ki bi ga lahko uvrstili pod tiste izzive za ID in TZ, katerim se posvečamo v pričujočem poglavju).

Na podlagi teh primerov vidimo, da ima hotena nevednost kljub začetnim pomislekom vendarle svoj smisel in namen, ki ju je potrebno imeti v mislih, kadar iščemo rešitev za tiste primere, kjer se izkaže ne kot v pozitivni vlogi zgoraj omenjenih funkcij, pač pa kot omenjena miselna pregreha, kot obžalovanja vredna ovira na poti do vednosti. Slednje bo predvsem – če ne izključno – v tistih primerih,

⁴ Paragraf § 6.

⁵ III. del, 7. pravilo.

ko je vednost pomembna za nujne spremembe, ki lahko preprečijo negativno, neželeno stanje. Banalen primer: polno zavedanje antropogenih podnebnih sprememb lahko imamo za prvi korak na poti k izboljšanju sveta, tako v smislu pravičnosti kot tudi v smislu golega preživetja. Drugi slučaj: zavedanje trpljenja klavne živine je nujno za opustitev praks, ki so nečloveške.

Pred zaključkom tega dela velja morda mimogrede še omeniti, da načrtno izogibanje vednosti ni nujno moralno zavržno in slabo, pač pa je lahko celo edino etično ravnanje. Tak primer imenujem sam »dolžnost hotene nevednosti«, nastopi pa takrat, kadar bi vednost lahko denimo vplivala na pristranskost presoje (sodelovanje v komisijah ali ocenjevanje pol tako navadno zahteva nevednost ocenjujočih in presojojajočih). Ta ideja je v zgodovini umetnosti upodobljena v boginji Dike, božanstvu pravičnosti, ki bodisi miži bodisi ima zavezane oči, da je ne bi nerelevantne informacije zavajale pri presoji. Drugi primer je »pravica hotene nevednosti«, gre pa za tiste slučaje, kjer lahko denimo prizadeti upravičeno zavrne natančno pojasnilo o tem, na kako grozljiv način je umrl svojec, ali kjer lahko bolnik zavrne nadaljnje informiranje o poteku svoje neozdravljive bolezni.

3 Pot iz zagate: približevanje vrlinski epistemologiji in vzgoji za spoznavni značaj

Ker torej zagata ID in TZ ni povezana zgolj z zapletenostjo besednjaka, prekinjeno povezavo med posredovalcem in sprejemnikom ali kakšno tovrstno zunanjo okoliščino, pač pa še največji izziv tema modeloma predstavlja motivirano mišljenje oziroma miselne pregrehe ali hibe, je pri poskusu premagovanja te težave treba ubrati drugo pot od tiste, ki želi zgolj korigirati povezavo med oddajnikom in sprejemnikom, pot, ki ne bo stavila zgolj na več informiranja in še več posredovanja informacij, pač pa se bo osredotočila tudi na okoliščine in dejavnike, ki spoznavnemu subjektu o(ne)mogočajo dostop do vednosti. Sam takemu pristopu pravim »vzgoja za spoznavni značaj«, vsebuje pa v grobem poudarek na Platonovi ideji, izpričani v *Državi*, in sicer v znameniti prispodobitvi o votlini na začetku 7. knjige (Platon, 2004), ki sem ga že omenjal zgoraj. Platon tam pravi, da do spoznanja ni moč priti, ne da se »celotna duša zasuka« (prav tam: 11656), zaradi česar je pedagogika zanj »τέχνη τῆς περὶ αὐτῆς«, večšina zaobrnitve, namreč prilagoditve spoznavajoče ali spoznavajočega na način, da bo spoznanje možno. Naloga pedagogike je tako v tem, da nam pove

⁶ Stephanusova paginacija: 518c.

»na kakšen način se bo (nekdo) najlaže in najučinkoviteje zaobrnil: ne na ta način, da bi mu podarila vid, ampak tako, da bi to dosegla kot pri nekom, ki vid že ima, a ga ne usmerja prav niti ne gleda, kamor bi bilo treba.« (Platon, 2004: 1165⁷).

Za Platona vzgoja ali »iz-obrazba« (lat. »e-ducatio« ali nem. »Bild-ung«) tako ni preprosto kopičenje informacij, temveč je nekaj več, nekaj kategorično različnega od enostavnega seznanjanja z dejstvi sveta, kar ponovno pod vprašaj postavlja tako ID kot TZ. Gojenec ali učenec v skladu s platonsko – ali sokratsko (kar za namene pričujočega poglavja pojmem kot sinonim) – obarvano vzgojo na koncu pedagoškega procesa namreč ne bo le vedel nekaj več o svetu, ampak bo svet spoznal na drugačen način. Ni namreč tako, da bi bili jetniki v votlini izobraženi že s tem, da bi poznali različne vrste senc in zaporedja njihovega prikazovanja, pač pa »vzgojeni« postanejo šele, ko uvidijo resnični *vzrok* senc, za kar pa je potreben »zasuk duše«, premik na višjo raven spoznavanja, saj nas poznavanje oblik senc samo po sebi še ne more pripeljati do razumevanja njihovega vzroka. Ne glede na to, koliko in kakšne sence bomo videli, brez videnja vira svetlobe in stvari, ki jih mečejo, njihovega vzroka ne bomo poznali. Ravno zato sokratsko pojmovana vzgoja ni to, na čemer se zdi, da je danes v »informacijski družbi« največ poudarka, namreč kopičenje in procesiranje informacij; je pre-obrazba oziroma trans-formacija. Martin Heidegger je v svojem spisu *Platonov nauk o resnici* to strnjeno ubesedil na sledeč način: »... bistvo *paideía* ni vsajanje golih znanj v nepripravljeno dušo kot v kako prazno, poljubno predloženo posodo. Pristna izobrazba nasprotno zajame in preobrazi dušo samo v celoti ...« (Heidegger, 1991: 15).

Zelo podobno poanto glede pedagogike, vendar pa izraženo manj metaforično, lahko zasledimo tudi pri brazilskem pedagogu Paulu Freireju. V svoji *Pedagogiki osvoboditve* (Freire, 2019) Freire poudarja, da je sam »bančni model« izobraževanja, ki temelji na preprostem modelu TZ, v sklopu katerega je učitelj aktiven in učenec poslušen, tisti, ki ljudi navaja na poslušnost, ravno ta navajenost in prilagojenost na pasivnost je pa nato ta, ki posameznike drži v njihovi podrejeni poziciji, saj – podobno kot jetniki v Platonovi votlini – niso pripravljeni stopiti na pot osvoboditve in jemanja usode v svoje roke. Freire pravi:

⁷ 518d.

Eden izmed vidikov, ki so nas presenetili, bodisi na tečajih usposabljanja, na katerih smo preučevali vlogo ozavestitve, bodisi pri sami aplikaciji resnično osvobajajočega izobraževanja, je zagotovo 'strah pred svobodo', /.../

Neredko se udeleženci tečajev v nekakšni drži, ki razodeva njihov 'strah pred svobodo', nanašajo na tisto, kar imenujejo 'nevarnost ozavestitve'. 'Kritična zavest' pravijo, je anarhična.' Drugi pa k temu dodajajo: 'Mar kritična zavest ne bi mogla voditi k neredu? (prav tam: 9)

Kot vidimo, se udeleženci Freirejevih tečajev bojijo natanko razsutja poznanega sveta, kar je tista samoohranjujoča oziroma konservativna funkcija hotene nevednosti, ki smo jo omenjali zgoraj. Ker pa nam pri spoznanju na poti torej stoji strah pred svobodo, Freire poudarja, da za osvoboditev – ki je pri Freireju izenačena z avtentičnim spoznanjem – potrebujemo pogum. Pogum kot sestavni del ljubezni do spoznanja – kar konec koncev »filo-zofija« je – pa je po njegovem moč prakticirati v starodavni Sokratovi filozofski formi, torej v dialogu kot privilegirani spoznavni obliki. Šele v dialogu, kjer imamo opraviti z enakopravnimi udeleženci, lahko govorimo o pravem spoznavanju, ki pa hkrati predpostavlja dekonstrukcijo družbenih hierarhij:

Ljubezen, ki je temelj dialoga, je hkrati tudi dialog. Zato je dialog v bistvu naloga subjektov in se ne more udejanjati v odnosu nadvlade. Nadvlada razkriva patologijo ljubezni: sadizem v tistih, ki dominirajo; mazohizem v tistih, ki so nadvladani. A to ni ljubezen. Kajti ljubezen je dejanje poguma, nikoli strahu, ljubezen je predanost ljudem. Kjerkoli so zatirani ljudje, je ljubezen dejanje zavezanosti njihovi stvari. Je vprašanje njihove osvoboditve. Ta zaveza pa, ker je zaveza ljubezni, mora biti dialoška. (Prav tam: 70)

Osvobajanje je za Freireja torej tako osvobajanje zatiranih kot zatiralcev, saj so tudi ti zaslužnjeni, in sicer zaslužnjeni z močjo, dominacijo in razčlovečenjem, ki ga nadvladovanje drugih človeških bitij prinaša s sabo. Iz tega lahko izpeljemo zelo pomembno poanto za pedagogiko, ki je v tem, da spoznavnih vrlin ne potrebuje le učenka ali učenec, pač pa prav gotovo tudi učiteljica oziroma učitelj. Tudi kot učitelji se moramo zavedati načina spoznavanja in s tem ozavestiti vrline, ki naj jih dobra učiteljica ali učitelj poseduje. Če se, denimo, zavedamo vloge hotene nevednosti pri izobraževanju, bomo svoj izobraževalni ali vzgojni slog prilagodili temu primerno: na podoben način, kot je Sokrat opustil pridiganje in se posvetil dialogu, skupnemu

razmišljanju, saj je vedel, da znanja ni moč vsajati drugim v glavo, tako kot da bi dajali kak krompir v prazno posodo. Enako tudi Freire ravno zaradi svojega zavedanja, da morajo biti izobraženi vsi, tako tečajniki kot vodje tečajev, svojih izobraževalk in izobraževalcev ni poslal na deželo z vnaprej določenimi fiksnimi idejami, kaj učiti, pač pa zgolj s sokratsko metodo, kako učiti. Osvobajanje obeh deležnikov – tako učenke kot učiteljice – se torej pri Freireju vrši skozi dialog, katerega predpostavka je ljubezen, predpogoj slednje pa je ravno pogum kot to, kar nam pomaga premagati strah pred osvoboditvijo oziroma epistemski strah.

Vidimo torej, da premagovanje ID in TZ ne zahteva le kakšne manjše korekcije v smislu izboljšave povezave med oddajnikom in sprejemnikom ali prilagoditev jezika in stopnje razumljivosti, pač pa precej več: predrugačeno podobo razumevanja vzgoje in izobraževanja nasploh. S Freirejem lahko vidimo ne le to, da je težava TZ nerešljiva znotraj tega modela, pač pa da ta model – s svojo predpostavljeno hierarhijo med »tistim, ki ve« in »onim, ki ne ve« – pravzaprav ustvarja sam svoj problem: ravno zaradi razcepa na neenake spoznavne deležnike je spoznanje onemogočeno. A pustimo to razmišljanje in podčrtajmo najpomembnejšo ugotovitev: spoznanje – oziroma za Freireja »osvoboditev« – ne zahteva le informiranosti, pač pa pripravljenost na preobrazbo epistemskega značaja, ki bo šele zmožen absorpcije informacij in posledičnega soočenja z resnico.

Zdi se, da se v tej točki vzgoje spoznavnega značaja sama od sebe ponuja navezava na vrlinsko epistemologijo, seveda v tistem smislu, kjer kot »spoznavne vrline« ne razumemo le spoznavnih odlik, kot je dobra in hitra sposobnost argumentacije, dober vid ali sluh in sorodne lastnosti spoznavnega aparata, pač pa kompleksnejše pojmovanje »vrlin« kot »osebnostne oz. karakterne značilnosti spoznavnih akterjev v celoti«, kjer ne gre zgolj za »dobro delujoče spoznavne mehanizme«, ampak je poudarek na ustrezni motivaciji in spoznavnih dejanjih (Strahovnik, 2004: 104). Kot ustrezna se torej ponuja navezava na »responsibilistične« oblike vrlinske spoznavne teorije, kjer ne govorimo zgolj o »zanesljivih« spoznavajočih subjektih, pač pa tudi o »odgovornih«, čeprav je res, da ta pozicija potem odpira tudi vprašanje moralne odgovornosti subjektov za njihova (ne)spoznanja, s tem pa tudi vprašanje svobodne volje, s čimer pa se tukaj ne bomo ukvarjali (prim. Zagzebski, 1996: 61–69). Kar želim v tej točki poudariti, je dejstvo, da moramo pri premagovanju ignorance in zanikanja imeti v mislih vzgojo epistemskega značaja, ki izhaja iz bogatejšega pojmovanja spoznavne vrline kot zgolj zanesljivega spoznavnega procesa; primernejše je gotovo tisto razumevanje, ki nanje gleda kot na kompleksne lastnosti

spoznavnega značaja, ki značaj verjetno pogosto celo presegajo, s čimer pravzaprav vstopamo že v družbeno dimenzijo in socialno epistemologijo, kar smo zaslutili zgoraj pri Freireju, ko je jasno dejal, da sama struktura šole (»bančna« zasnova izobraževanja) reproducira neenake socialne razmere in s tem krivičen družbeni red. Ta zadnja ideja, ki je tukaj sicer ne bomo raziskovali naprej, nam odpira pot do socialne in politične dimenzije epistemologije, vključujoč vprašanja ideologij in širših spoznavnih kontekstov.

4 Negovanje »4C«, radovednosti in spoznavnega poguma

Kar smo zgoraj imenovali kot »vzgoja za epistemski« značaj, ki bi nam lahko pomagal premagati spoznavne hibe, povezane s hoteno nevednostjo, bomo v nadaljevanju očrtali s premislekom treh elementov, in sicer ideje »kritičnega, ustvarjalnega, sodelovalnega in skrbnega« mišljenja ali 4C,⁸ radovednosti in spoznavnega poguma. Posvečamo se torej konkretnim elementom vzgoje za kritični epistemski značaj.

Marjan Šimenc v svoji monografiji *Nove prakse filozofije* po Matthewu Lipmanu 4C opredeli na sledeč način: »Kritično mišljenje Lipman opredeli kot samopopravljajoče se mišljenje, *sodelovalno* meri na sposobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah, *ustvarjalno* meri na imaginacijo in ustvarjanje novih pomenov, *skrbno* pa na vrednote in čustva, zlasti empatijo.« (Šimenc, 2016: 40) Moja lastna pedagoška praksa – verjamem pa, da tudi praksa številnih drugih kolegic in kolegov – kaže, da je še posebej pomemben element pedagoške situacije negovanje skrbnega in sodelovalnega mišljenja: če se namreč študentke in študenti ne počutijo sprejete in varne v pedagoški situaciji, potem je le malo verjetno, da bodo lahko premagovali hoteno nevednost; še več, malo verjetno je celo, da bo sploh kdorkoli želel zares sodelovati v debati, če bo slutil, da bo zaradi svojega razmišljanja značajsko označen. Seveda velja Kantov *sapere aude*, toda ta sapere aude ne more priti kar iz nič – tega so sposobni samo najbolj agresivni glasneži; za civiliziran sapere aude pa morajo obstajati predpogoji, pogum za mišljenje je treba razvijati, to pa vsaj na začetku moramo početi na način, ki je sprejemajoč za mišljenje drugega. Res je, da je to še posebej težko, kadar se s prepričanju drugih ne strinjamo, vendar se moramo po drugi strani zavedati, da je civilizirano nestrinjanje z drugim ravno tudi del filozofske vzgoje (o varnosti kot elementu spodbudnega učnega okolja Krajnc idr., 2019).

⁸ Pojem prihaja iz angleščine, kjer imamo opraviti s »critical, creative, collaborative and caring thinking«, torej 4C.

Takšna učna atmosfera je torej predpogoj za ugodno učno okolje, v katerem šele lahko začnemo razvijati radovednost kot eno osrednjih epistemskih vrlin. Radovednost je že po svoji etimologiji povezana s »filo-zofijo« kot »ljubeznijo-domodrosti«, zato si je nemogoče predstavljati učne ure filozofije brez negovanja radovednosti. Kot poudarja Nenad Miščević v svoji nedavni izčrpni monografski študiji radovednosti, je radovednost tudi ena redkih »osrednjih motivirajočih vrlin«:

V epistemskem smislu je zelo pomembno, da smo *intrinzično* motivirani za doseganje vednosti in razumevanja. Toda večina značajskih lastnosti nas ne motivira za takšno doseganje, razen radovednosti. Seveda vrline-sposobnosti niso motivirajoče same po sebi; pomagajo uresničiti cilje, za katere smo neodvisno motivirani, da jih dosežemo. Prava radovednost je osrednji intrinzično motivirajoči nagon doseganja znanja in razumevanja.« (Miščević, 2020: 11)

Drži tudi, da je radovednost kompleksna spoznavna vrlina, na kar v svoji kritiki Ilhana Inana lepo opozori Danilo Šuster, ko pravi, da je v filozofskem smislu pravzaprav najzanimivejša meta-radovednost, radovednost o »... radovednosti sami. Radovedni smo lahko glede samih pogojev kognitivnega stika z realnostjo: kakšne reprezentacije uporabiti? Kako konceptualizirati določen problem? Kakšne določne opise uporabiti?« (Šuster, 2016: 333)

Toda po drugi strani se moramo zavedati, da je radovednost lahko za spoznavnega subjekta tudi problematična. Miščević (2020: 69–70) denimo govori o »slabi radovednosti«, ki jo po navadi poznamo kot navodilo »brigaj se zase«. Jasno je, da nas radovednost lahko pripelje nekam, kjer morda ne bi želeli biti, saj lahko spoznamo kaj pretresljivega. Ravno zato se zdi, da je zgolj poudarjanje radovednosti kot spoznavne vrline premalo in da v resnici za negovanje radovednosti potrebujemo še neko drugo vrlino, namreč spoznavni pogum. Spoznavni ali »intelektualni« pogum Alan Ryan opisuje izhajajoč iz Aristotelove opredelitve (običajnega) poguma kot sredine med strahopetnostjo in predrznostjo. Intelektualni pogum se mu tako izkaže kot nasprotje intelektualne brezbržnosti, zaradi katere se lahko stori obžalovanja vredna napaka (prim. Ryan 2004: 16). Ryan za takšno obžalovanja vredno napako (v razmišljanju) nekoliko neposrečeno identificira kot »otročje« mišljenje (pri čemer spregleda, da so ravno otroci lahko bolj pogumni kot odrasli pri filozofiranju, kar nas uči filozofija za otroke, a v to se na tem mestu ne bom spuščal) oziroma kot »ignoriranje jasnih in očitnih dejstev, utemeljitev z logičnimi napakami, ne da bi se tako rekoč menili za karkoli, kar vemo o načinu, kako priti do resnice o svetu.« (Prav

tam: 17). Prvi del te druge Ryanove opredelitve obžalovanja vredne napake je očitno v povezavi s hoteno nevednostjo kot spoznavno zagato, toda pojem zahteva še dodatno opredelitev, ne le negativne v smislu nasprotja hotene nevednosti, saj če želimo poiskati eno možnih rešitev za zagate, povezane z ignoranco in zanikanjem, ne zadostuje, če rečemo zgolj, da je spoznavni pogum to, kar omogoča premagati to obžalovanja vredno spoznavno napako. Kot tak dodaten element spoznavnega poguma Ryan prepozna samozaupanje, vero, da smo zmožni kaj spoznati, ki igra pomembno vlogo že pri Ralphu Waldu Emersonu. Samozaupanje je ključno pri soočanju s filozofijo in filozofi, kajti če smo – kot je žal veliko študentk in študentov – prepričani, da »nismo dovolj pametni, da bi razumeli«, potem se branja filozofskih tekstov in filozofskega razmišljanja tudi ne bomo lotili. Vlivanje zaupanja v lastne kognitivne zmožnosti bi tako sicer moralo biti poslanstvo vseh učiteljic in učiteljev, ne le tistih, ki poučujejo filozofijo, saj je vera, da sem spoznanja sposoben, pravzaprav temelj vsakega spoznanja.

Zraven Ryanove opredelitve intelektualnega poguma omenimo še Kiddovo definicijo, ki nanj gleda kot na »dispozicijo kako primerno odgovoriti na škodo, ki nastane zaradi vršilčevih dejavnosti v spoznavni domeni, in sicer zaradi zavezanosti spoznavnim dobrinam, kot je denimo resnica ali /.../ informirano razumevanje /.../.« (Kidd, 2018: 245) Pri tej opredelitvi se mi zdi ključno dodati, da odpor ne prihaja nujno zgolj od zunaj, da pogumen epistemski vršilec ni zgolj tisti, ki »vztraja kljub nasprotovanju drugih« (Montmarquet, 1993: 23), pač pa tudi oni, ki vztraja kljub svojemu lastnemu odporu do spoznavanja. Dejstvo namreč je, da se v stanju ignorance in zanikanja – hotene nevednosti nasploh – ne najdemo toliko zaradi zunanjih dejavnikov kot zaradi faktorjev, ki jih lahko pripišemo lastnemu kognitivnemu življenju. To postane jasno takoj, ko se spomnimo zgornjega razdelka o etiologiji hotene nevednosti, kjer smo videli, da je ta včasih konstitutivna za vzpostavitev subjektivitete in da ima ohranitveno vlogo. Ravno sam sem torej tisti, ki nasprotuje lastnemu spoznavanju in beži proč od tega, kar nasluti kot ogrožajočo vednost. Ta moment oteži prizadevanje za vzgojo epistemskega značaja, kajti dejstvo je, da je lasten odpor težje zaznati kot zunanjega: videti, da nam zaradi tega, kar govorimo, nasprotujejo drugi, je veliko lažje, kot prepoznati, da smo sami ignoranti in da svojo ignoranco pred sabo skrivamo. Deloma je vzrok temu naša nepripravljenost priznati lastne napake, deloma pa je težava v tem, da je ignoranca oziroma zanikanje uspešna ravno takrat, kadar je seveda ne zaznamo, saj bi v primeru, kadar bi hoteno nevednost prepoznali, le-ta ravno nehala biti nevednost. Z morebitnimi paradoksi, ki iz tega izhajajo, in z njihovimi rešitvami se tukaj ne bom

ukvarjal, ker sem to tematiko obdelal v *Hoteni nevednosti* (Grušovnik, 2020: 181–204), dodam lahko le posrečene besede angleškega škofa Josepha Butlerja: »Ti, ki niso nikdar posumili, ki niso nikdar dopustili možnosti, da se v njih nahaja takšna slabost [samoprevara], in (če naj mi bo dovoljeno govoriti na tak način) ki se niso nikdar v njej zasačili, lahko skoraj zagotovo sprejmejo dejstvo, da so bili zelo močno zavedeni.« (Butler, 1726: 195)

Kaj lahko iz tega razmišljanja odnesejo učiteljice in učitelji ter učenke in učenci v praksi? Predvsem, da je za spoznavanje ključna dobra atmosfera, kjer se počutimo varne in sprejete, da lahko negujemo svojo radovednost. Učiteljice in učitelji morajo vedeti, da je ustvarjanje 4C zelo pomembno za spoznavanje, treba pa je tudi verjeti v učenke in učence, da so zmožni spoznanja, potrebno je vlivati kognitivnega samozaupanja. Robi Kroflič je tako na nekem znanstvenem sestanku rekel, da je »zlato pravilo pedagogike« verjetje v učence in učenke; obratno je dvom v njihove zmožnosti samouresničujoča se prerokba: prepričanje, da so ljudje neumni, jih res naredi neumne, in sicer zato, ker nam po eni strani prepreči, da bi videli njihovo domiselnost, po drugi pa zato, ker takšna do njih sovražna atmosfera ustvarja tremo, zaradi katere je zelo težko razmišljati. Glede radovednosti se moramo sicer zavedati, da ima mejo v hoteni nevednosti. Že uvodoma sem govoril o tem, da človek ni zgolj radovedno bitje, da ni zgolj filo-zof, pač pa je tudi vedomrznež, zofo-fob, in sicer takrat, kadar slutiti, da bo spoznanje prineslo tudi gorje. Zato je nujno treba negovati spoznavni, epistemski ali intelektualni pogum, pa ne le spričo nasprotovanja drugih, pač pa še toliko bolj v trenutkih, kadar slutimo, da bi spoznanje lahko bilo neprijetno za nas in kadar lahko opazimo, da se mu skušamo izogniti. Kako lahko to praktično zaznamo? Z nekaj vaje v introspekciji, v opazovanju lastnega mišljenja lahko sčasoma vidimo, kako se izogibamo določenim zaključkom sklepanj in kako revidiramo premise, samo zato, da nam ne bi bilo treba povleči zaključka. Kadar se torej zalotimo, da iščemo alternativne razlage, se imejmo pogum vprašati, ali to počnemo zaradi intelektualne poštenosti ali morda strahopetnosti.

5 Namesto zaključka: digitalizacija poučevanja in prihodnost filozofije

Kolega Rudi Kotnik v svojem tako praktičnem kot teoretičnem delu, posvečenem didaktiki filozofije, poudarja učenje filozofije kot proces, ki je onkraj dihotomije oblika – vsebina (Kotnik, 2009; Kotnik 2014). V tem poglavju smo poskušali pokazati, da je del tega procesa premagovanje spoznavnih hib, med katere sodi tudi hotena nevednost, ki je lahko ovira rado-vednosti, filo-zofiji. V resnici bi lahko rekli,

da je edino takšno razumevanje učenja in poučevanja filozofije, ki ga zagovarja Kotnik, zmožno stopiti na pot negovanja spoznavnih vrlin, s katerimi se lahko zoperstavimo hoteni nevednosti, kajti gotovo je njeno premagovanje lahko le proces, tudi proces samospoznavanja.

Za zaključek pa izrazimo še skrb glede sistematične težnje po t. i. »digitalizaciji« poučevanja in učenja tako iz vidika procesnega načina učenja in poučevanja kot tudi iz vidika vrlinske epistemologije. Res je morda, da lahko različne aplikacije in algoritmi prilagodijo težavnost stopnji učenik in učencev v večji meri kot učitelj, ki se detajlno ne more posvetiti več kot nekaj deset posameznicam in posameznikom, in da lahko s pomočjo spletnih platform dosežemo bistveno večje občinstvo kot iz predavalnic, kar lahko morda celo omogoči kakovosten pouk tistim, ki ga prej niso bili deležni, toda težko si je predstavljati, kako bi z algoritmi lahko nadomestili sokratski dialog, ali kako bi lahko s pomočjo aplikacij zaznali hoteno nevednost. Morda sicer obstajajo načini, kako z naprednimi lingvističnimi orodji s pomočjo umetne inteligence slediti razvoju teorij zarot oziroma kako izslediti dezinformacije in jih poskusiti nevtralizirati (Gerts (idr., 2021) navaja primer takšne analize teorij zarot za SARS-CoV-2), toda takšna orodja delujejo zgolj *post festum* in (vsaj zaenkrat) še ne preučujejo vzrokov za nastanek takšnih teorij. Morda bo razvoj sicer prinesel orodja, s pomočjo katerih bo možna vzgoja za epistemski značaj, toda vprašanje je, ali bo lahko strojni pogovor kadarkoli nadomestil moderatorja sokratskega pogovora kot učno metodo. Še več, zdi se, da je model TZ tako rekoč izposojen iz informacijskih tehnologij in da je analogen prenašanju informacij med različnimi elektronskimi nosilci, tako da se ideja digitalizacije učenja popolnoma sklada z njim, s tem pa v celoti zanemarija to, kar smo glede učenja in poučevanja v pričujočem poglavju želeli izpostaviti kot osrednjo točko: da ne gre za enostaven prenos znanja, pač pa za preobrazbo učečih se, s tem pa je za vzgojno-izobraževalne procese nujno, da so zastavljeni na vrlinski epistemologiji in vzgoji za spoznavni značaj, saj je analogija med učenci in učečimi se stroji problematična.

Lahko rečemo, da je čas pokazal, da so bili znanstveno fantastični filmi zahodne produkcije v dvajsetem stoletju, ki so kot največjo težavo umetne inteligence prepoznavali njeno zoperstavitev človeku in družbi, tako da v njih roboti niso postali le zavestna bitja, pač pa so s svojo strojno inteligenco presegli človeka in si ga podjarmili, v zmoti. Izkazalo se je, da je nevarnost vdora umetne inteligence v človekov svet povsem drugačna, namreč človekovo samoiniciativno podrejanje zahtevam informacijske družbe. Umetna inteligenca nas torej ni osvojila, ampak prej

zasvojila in nas prisilila spremeniti naše mišljenjske, čustvene in druge odzive ter vedênje. Ne zavzemajo nas roboti, ampak se robotiziramo sami. Karolina Zawieska tako pomenljivo pravi, da »zdaj je mogoče razpravljati o tem, ali se lahko stroji držijo človeških etičnih načel, ne zaradi tega, ker bi avtonomni sistemi postali podobni ljudem, pač pa zato, ker človeška bitja nase čedalje bolj gledajo kot na stroje.« (Zawieska, 2017: 53) V kontekstu učenja in poučevanja bi lahko rekli nekaj analognega: o »strojnem učenju« lahko razpravljamo ne zato, ker bi algoritmi postali podobni človeškim učenkam in učencem, pač pa zato, ker na učenje človeških bitij čedalje bolj gledamo kot na strojno učenje.

Zaključimo, da zaradi vse večjega pritiska po »digitalizaciji« vseh področij, vključno s šolstvom, obstaja ne le nevarnost, da bo pouk filozofije porinjen še globlje v ozadje, pač pa tudi, da bo pogovorna metoda kot taka čedalje bolj izpuščana. Pri tem obstaja še nevarnost, da bodo te spremembe predstavljene kot »napredek«, in sicer na način, da bodo zavite v pedagoški novorek; takšna sprememba dojemanja nalog visokošolskega izobraževanja se je zgodila ne dolgo nazaj, ko se je uvedel diskurz »kompetenc«, za katere pa je Kotnik (2015) v svoji analizi pokazal, da so kot novost ali napredek v najboljšem primeru dvomljive.

Literatura

- Aristotel (1999). *Metafizika* (prev. Valentin Kalan). ZRC SAZU.
- Aristotel (2002). *Nikomahova etika* (prev. Kajetan Gantar). Slovenska matica.
- Butler, J. (1726). *Fifteen Sermons Preached at the Rolls Chapel*. James in John Knapton.
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the Mind – From Intellectual to the Political*. Oxford University Press.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika osvoboditve* (prev. Blažka Müller). Krtina.
- Gerts, D., Shelley, C. D., Parikh, N., Pitts, T., Watson Ross, C., Fairchild, G., Vaquera Chavez, N. Y., Daughton, A. R. (2021). 'Thought I'd Share First' and Other Conspiracy Theory Tweets from the COVID-19 Infodemic: Exploratory Study. *JMIR Public Health and Surveillance*, 7 (4). <https://publichealth.jmir.org/2021/4/e26527/PDF>, doi:10.2196/26527
- Grušovnik, T. (2011). *Odenki zelene: humanistične perspektive okoljske problematike*. Univerzitetna založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Grušovnik, T. (2012). Environmental Denial: Why We Fail to Change Our Environmentally Damaging Practices. *Synthesis Philosophica*, 53 (1), 91–106.
- Grušovnik, T. (2016). *Etika živali – o čezvrstni gostoljubnosti*. Univerzitetna založba Annales : Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Grušovnik, T. (2020). *Hotena nerednost*. Slovenska matica.
- Heidegger, M. (1991). *Platonov nauk o resnici* (prev. Dean Komel). Phainomena.
- James, W. (1931). *The Principles of Psychology*. Henry Holt & Co.
- Kidd, I. J. (2018). Epistemic Courage and the Harms of Epistemic Life. V H. Battaly (ur.), *The Routledge Handbook to Virtue Epistemology* (244–255). Routledge.

- Kotnik, R. (2009). From the Form to the Content and beyond to the Process. *Croatian Journal of Philosophy*, 9, (25), 125–133.
- Kotnik, R. (2014). Competence in didaktika filozofije. *Pedagoška obzorja*, 29 (1), 104–115.
- Kotnik, R. (2015). Nova paradigma ali cesarjeva nova oblačila? V T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (37–49). Annales.
- Krajnc, T., Drolc, A., Nose Pogačnik, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J., Weilguny, M. (2019). *Varno in spodbudno učno okolje*. Šola za ravnatelje. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/03/varno_in_spodbudno_ucno_okolje.pdf.
- Miheljak, V. (13. 11. 2015). Koliko imen premore ograja? (Tehnične ovire najprej v glavi, nato na meji). *Mladina*. <https://www.mladina.si/170709/koliko-imen-premore-ogreja/>.
- Miščević, N. (2020). *Curiosity as an Epistemic Virtue*. Palgrave Macmillan Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57103-0>
- Mitton, C., Adair, C. E., McKenzie, E., Patten, S. B., Perry, B. W. (2007). Knowledge Transfer and Exchange: Review and Synthesis of the Literature. *Milbank Quarterly*, 85 (4), 729–768. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2690353/>
- Montmarquet, J. (1993). *Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*. Rowman & Littlefield.
- Nietzsche, F. (1988). *Onstran dobrega in zlega* (prev. Janko Moder). Slovenska matica.
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in Denial: Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. MIT Press.
- Platon (2004). *Država*. V. *Zbrana dela I* (prev. Goraz Kocijančič). Mohorjeva družba.
- Ryan, A. (2004). Intellectual Courage. *Social Research*, 71 (1), 13–28.
- Spinoza, B. de (1963). *Etika* (prev. Primož Simoniti). Slovenska matica.
- Strahovnik, V. (2004). Uvod v vrlinsko epistemologijo. *Analiza* 3 (8), 101–118.
- Šimenc, M. (2016). *Nove prakse filozofije*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Šuster, D. (2016). Curiosity about Curiosity. *Croatian Journal of Philosophy*, XVI (48), 327–340.
- Zagzebski, L. (1996). *Virtues of the Mind – An Inquiry into The Nature of Virtue and The Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.
- Zawieska, K. (2017). An Ethical Perspective on Autonomous Weapon Systems: Perspectives on Lethal Autonomous weapon Systems. *UNODA (United Nations Office for Disarmament Affairs) occasional papers*, 30, 49–56. DOI: 10.18356/019c7755-en.

FILOZOFIJA ZA OTROKE KOT METODIKA DELA Z NADARJENIMI UČENCI ALI KOT PRILOŽNOST ZA SPODBUJANJE POTENCIALNE NADARJENOSTI UČENCEV

MAJA VAČUN

Osnovna šola Selnica ob Dravi, Selnica ob Dravi, Slovenija
maja.vacun@os-selnica.si

Izvedba pouka v osnovni šoli je pogosto omejena na nivo učnih ciljev in standardov znanja, ki ga učitelji preverjajo in ocenjujejo. Učenci morajo predvsem pomniti, največkrat pa poleg 'kaj' ne dobijo možnosti/spodbude za razvijanje drugih nivojev mišljenja. Menimo, da bi morali v učni proces poleg količine informacij vključevati tudi metode in vsebine, ki zahtevajo abstraktno mišljenje in kreativnost ter branje zahtevnejših besedil. V članku se ukvarjamo z vprašanji, kdo so nadarjeni učenci in kakšen je koncept dela z njimi. Pregledali smo nekaj učnih načrtov za osnovno šolo in predstavili temeljne ugotovitve glede v njih vključenega problemskega pouka. Ponudili smo filozofijo za otroke kot priložnost za razvijanje potencialne in/ali že prepoznane nadarjenosti učencev. Ugotavljamo, da je metoda, ki se uporablja pri filozofiji za otroke, primerna pri večini učnih predmetov v razredih osnovne šole in lahko ob kontinuirani izvedbi s strani učitelja pozitivno vpliva na učne in socialne dosežke učencev.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.5)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
osnovna šola,
učni načrti,
nadarjeni učenci,
filozofija za otroke,
skupnost raziskovanja



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.5](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.5)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
primary school,
curriculum,
talented pupils,
philosophy for children,
community of inquiry

PHILOSOPHY FOR CHILDREN AS A METHOD OF WORKING WITH TALENTED PUPILS OR AN OPPORTUNITY FOR PROMOTING THEIR POTENTIAL TALENT

MAJA VAČUN

Selnica ob Dravi Elementary School, Selnica ob Dravi, Slovenia
maja.vacun@os-selnica.si

Elementary school lesson is often limited by the learning objectives or knowledge standards that teachers review and assess. Students are only required to remember, and most often, in addition to knowing the 'what', they are not given the opportunity to develop other levels of thinking. The learning process should include methods and content that require abstract thinking and creativity, as well as reading complex texts. In this article we address the question of who are the "gifted" learners and the concept of working with them. We have reviewed some elementary school curricula to present the basic findings about incorporating problem-based learning. We offer philosophy for children as a way to develop students' potential and/or already identified talents. We conclude that the working methodology used in Philosophy for Children is appropriate for most subjects in elementary school and can have a positive impact on the learning and social performance of students.



University of Maribor Press

1 Uvod

V sodobnem svetu, kjer so spremembe stalnica in je globalizacija v polnem teku, se vse bolj pojavlja nujna potreba po nove strategije poučevanja in učenja, ki bodo omogočale spopadanje z izzivi razvoja. Vprašanje tako je, kako najbolje opolnomočiti otroke/učence za življenje v 21. stoletju. Kaj potrebuje človek, da lahko polno živi in prispeva v svet? Katere veščine, kompetence in strategije so ključne za refleksijo, boljše razumevanje, presojo in razumno vedenje v svetu, v katerem živimo? Če drži, kot navaja Camhy (2021; po Arendt), da 'svet stoji na mladih', bi moral biti najpomembnejši cilj izobraževanja usposobiti učence za aktivno sodelovanje v družbi. Demokratične skupnosti, v katerih živimo, namreč potrebujejo aktivne državljane, ki se bodo zavedali pomembnosti kulturne in jezikovne raznolikosti in bodo opremljeni z novimi okvirji mišljenja (Camhy, 2021).

O tem, da je potrebna radikalna sprememba šolstva, je bil prepričan tudi ameriški filozof Matthew Lipman. Trdil je, da potrebujemo ljudi, ki bodo znali bolje misliti svet in svoj položaj v njem, zato je treba že otroke naučiti samostojnega in kritičnega mišljenja, da bi tako lahko spremenili svet na bolje. Po Lipmanovem prepričanju je destruktivnost sveta tudi posledica tega, da ljudje ne mislijo (Šimenc, 2018). A postavlja se vprašanje, ali sodobno šolstvo s svojo zasnovo vse to sploh omogoča. V prispevku bomo pregledali, kateri so temeljni cilji, zapisani v Zakonu o osnovni šoli in aktualnih učnih načrtih za osnovnošolsko izobraževanje. Zanimalo nas bo, ali so cilji osredotočeni predvsem na pridobivanje znanja ali tudi na pridobivanje veščin, ki omogočajo razvoj višjih miselnih procesov pri učencih. Izpostavili in predstavili bomo nadarjene učence kot posebno skupino učencev v osnovni šoli, za katere naj bi imela šola še dodatno skrb in odgovornost s tem, ko jim mora omogočati prilagojen pouk in dejavnosti, v/preko katerih lahko razvijajo svojo nadarjenost.

Prej omenjeni ameriški filozof Lipman je izobraževalnemu sistemu ponudil filozofijo za otroke kot način dela z učenci, preko katerega bi se le-ti učili misliti in bi tako prispevali k transformaciji družbe. V nadaljevanju prispevka bomo predstavili osnove programa filozofija za otroke in iskali korelacije med metodiko dela pri tem programu ter konceptom dela z nadarjenimi učenci.

2 Nadarjeni otroci/učenci

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Razlog naj bi bil v tem, da nadarjeni niso neka homogena, temveč so zelo heterogena skupina. Razlike obstajajo znotraj skupine nadarjenih, saj se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih (Žagar idr., 1999). Področja, na katerih so otroci prepoznani kot nadarjeni, so lahko zelo različna, različne so tudi njihove vzgojno-izobraževalne ter osebne in socialne potrebe. Nadarjeni prav tako prihajajo iz različno spodbudnih družinskih okolij, šola pa je tista, ki lahko dopolnjuje domače okolje ali celo predstavlja pomemben varovalni dejavnik.

Zakon o osnovni šoli v 11. členu določa, da so »nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu« (ZOsn, 1996). Za nadarjene učence naj bi bilo tudi značilno, da imajo nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri njih bolj izrazite (Žagar idr., 1999).

Žagar in drugi (1999; po Travers, Elliot in Kratochwill, 1993: 447) navajajo, da je ena od najpogostejše uporabljenih definicij na svetu za nadarjene tista definicija, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978.

»Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Žagar idr., 1999).

Na omenjeni definiciji nadarjenosti temelji tudi Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, ki ga je leta 1999 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije in po katerem med nadarjene ali talentirane otroke štejemo tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih (Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok ..., 2019):

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,

- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (performing) umetnosti.

Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta za odkrivanje nadarjenih otrok, učencev, dijakov in vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019) navajajo, da kot nadarjene razumemo tiste posameznike, ki na miselnem področju izkazujejo izjemne dosežke. Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih, se (po Žagar idr., 1999) nanašajo na različna področja:

- miselno-spoznavno (razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor),
- učno-storilnostno (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost),
- motivacijsko (visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih),
- socialno-čustveno (nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost).

2.1 Odkrivanje nadarjenih učencev

Pri odkrivanju nadarjenih učencev sodelujejo vsi pedagoški delavci in šolska svetovalna služba, po potrebi se šole povežejo tudi s strokovnjaki iz zunanjih institucij. Učinkovita skrb za nadarjene učence predpostavlja tudi ustrezne materialne in kadrovske pogoje ter stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Za koordinacijo, implementacijo in izvedbo na operativni ravni se oblikuje strokovna skupina na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Strokovno skupino sestavljajo svetovalci zavoda in zunanji strokovnjaki (Žagar idr., 1999).

Tako imenovano odkrivanje nadarjenih učencev označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev. Odkrivanje teh učencev se praviloma izpelje v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (1.–6. razred), po potrebi pa se ponovi še v 3. VIO (7.–9. razred). S tem se zagotovi, da imajo vsi nadarjeni enake možnosti, da so odkriti (Žagar idr., 1999).

Evidentiranje učencev, ki bi lahko bili nadarjeni, poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranja ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Predlagani kriteriji so: učni uspeh (odličen učni uspeh; v 1. VIO se upošteva opisna ocena), dosežki (izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni in drugih dejavnostih), učiteljevo mnenje, ki si ga je oblikoval o učencu med vzgojno-izobraževalnim procesom (posebno pozornost pri presojanju mora posvetiti tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviranega okolja, drugačnega kulturnega okolja ali imajo specifične učne ali vedenjske težave), tekmovanja (udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih), hobiji (trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosegla nadpovprečne rezultate), mnenje šolske svetovalne službe (oblikuje ga na osnovi obstoječe evidence o učencu, z vzgojiteljicami iz vrtca, razrednimi in drugimi učitelji, s knjižničarjem in z mentorji interesnih in drugih dejavnosti). V skupino evidentiranih so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj enega od navedenih kriterijev in bi lahko bili nadarjeni. Evidenco evidentiranih učencev vodi šolska svetovalna služba (Žagar idr., 1999).

Identifikacija ali spoznavanje nadarjenih učencev zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila: ocena učiteljev (učitelji podajo oceno s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja: razumevanje in pomnjenje snovi, sposobnost sklepanja, ustvarjalnost, motiviranost in interesi, vodstvene sposobnosti, telesno-gibalne sposobnosti, izjemni dosežki na različnih področjih), test sposobnosti (individualni ali skupinski test) in test ustvarjalnosti. Testa sposobnosti in ustvarjalnosti izvede in ovrednoti šolski psiholog. Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj na enem od kriterijev dosegli nadpovprečen rezultat: na testu inteligentnosti je IQ enak ali večji od 120, na testu ustvarjalnosti sodi rezultat med 10 odstotkov najboljših rezultatov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici za učitelje pa je učenec dobil nadpovprečno oceno na

posameznem področju nadarjenosti. Ugotovitev o tem, da je učenec nadarjen, se sprejme na sestanku razrednega učiteljskega zbora, na katerem sodelujeta tudi šolska svetovalna služba in koordinator za delo z nadarjenimi, če ta ni šolski svetovalni delavec (Žagar idr., 1999).

Seznanitev in mnenje staršev je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznanijo starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega, in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

2.2 Delo z nadarjenimi učenci osnovne šole

V Sloveniji poteka delo z nadarjenimi v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci devetletne osnovne šole, sprejetim leta 1999 na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (Nadarjeni otroci, učenci in dijaki, 2021).

Delo z nadarjenimi učenci izhaja iz naslednjih temeljnih načel (po Žagar idr., 1999):

- širitev in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitrejša napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebni razvoj,
- raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Po mnenju strokovnjakov naj se delo z nadarjenimi učenci začne čim bolj zgodaj. V 1. VIO poteka delo predvsem v okviru matičnega razreda v oblikah notranje diferenciacije pouka (priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev iz razreda – npr. samostojno učenje, dodatni pouk, interesne dejavnosti), v 2. in 3. VIO pa naj bi se delo z nadarjenimi razširilo tudi na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje diferenciacije. Za sodelovanje je treba pridobiti starše in zunanje ustvarjalce ter učence spodbujati k vključevanju v zunanje institucije, kjer lahko uveljavijo svojo nadarjenost.

Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela (ZOsn, 1996).

Šolska svetovalna služba v sodelovanju z učitelji, učencem, s starši pa tudi z zunanjimi mentorji v skladu z individualiziranim programom vsakega nadarjenega učenca izvaja prilagoditev dela in pouka (več ali drugačne zadolžitve, dodatni pouk, priprave na tekmovanja, raziskovalne naloge, interesne dejavnosti, dodatne popoldanske aktivnosti ...) in ob koncu vsakega leta program tudi evalvira. V ospredju dela z nadarjenimi so razvijanje višjih miselnih procesov, odprte in prilagodljive metode dela, ki dopuščajo lasten tempo, problemski pouk, okolje, ki nudi čustveno varnost in izziv.

Delo z nadarjenimi učenci je za šolo hkrati izziv in velika odgovornost. Koncept inkluzije nadarjenih učencev vodi k spoštovanju pravic teh učencev za njim prilagojeno poučevanje, obenem pa opozarja tudi na sprejemanje odgovornosti nadarjenih učencev do lastnega učenja in znanja – ne le za osebno, temveč tudi za širšo družbeno korist. »Današnji nadarjeni učenci so jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski, kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučaju« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011: 331).

3 Cilji osnovnošolskega izobraževanja

Če se osredotočimo na določilo 11. člena Zakona o osnovni šoli, da so nadarjeni učenci tisti, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, ne moremo mino vprašanja, koliko lahko ti učenci (in seveda vsi ostali učenci) sploh razvijajo svojo potencialno oz.

prepoznano nadarjenost v okviru rednega pouka. Slednji je namreč v naših šolah pogosto omejen zgolj na nivo učnih ciljev ali standardov znanja, torej na nivo, ki ga učitelji preverjajo in ocenjujejo. Učenci tako nimajo priložnosti razvijati višjih nivojev mišljenja in pridobivati višjih nivojev znanja, čeprav so za to sposobni (Umek in Raztresen 2014: 159). V sodobni šoli še zmeraj prevladuje nizanje verbalnih učnih vsebin, ki so premalo povezane v okviru enega učnega predmeta in še manj med predmeti. Preveč je pomnjenja in reproduciranja ter receptivnih učnih poti (Bissachi, 2018, po Strmčnik, 2010).

Če vednost ni zgolj pomnjenje in je poleg vednosti 'kaj', ki meri na kopičenje podatkov, pomembna tudi vednost 'kako' (Šimenc, 1996), je smotrno ugotoviti, kako slednjo določajo temeljni dokumenti za izvajanje osnovnošolskega programa – Zakon o osnovni šoli in učni načrti za posamezne predmete.

Zakon o osnovni šoli (2016) v svojem 2. členu določa petnajst ciljev osnovnošolskega izobraževanja, med katerimi jih je kar nekaj usmerjenih v telesni in osebni razvoj učenca/ev, vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj/vseživljenjsko učenje, narodno identiteto in razvoj pismenosti. Med vsemi cilji je le en, ki se po našem mnenju nanaša konkretno na razvijanje višjih miselnih procesov, in sicer naslednji: »razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja« (Zakon o osnovni šoli, 2016). Omeniti velja tudi 61. člen istega zakona, ki piše, da se pri učencih v osnovni šoli ocenjuje znanje na opisni (z besedami) in številčni način (z ocenami) – iz tega lahko sklepamo, da se ocenjuje le znanje učencev, ne pa tudi njihove spretnosti in veščine, povezane z metanivoji mišljenja.

Slovenski šolski sistem določa sedemnajst obveznih predmetov, ki so: biologija, državljanska in domovinska kultura in etika, družba, fizika, geografija, glasbena umetnost, gospodinjstvo, kemija, likovna umetnost, matematika, naravoslovje in tehnika, naravoslovje, slovenščina, spoznavanje okolja, šport, tehnika in tehnologija, zgodovina ter angleščina in nemščina, ki se pojavljata kot prvi in/ali drugi tuji jezik.

Za namene pričujočega prispevka smo pregledali učne načrte vseh omenjenih predmetov in med navedbo operativnih ciljev iskali besede, ki nakazujejo problemski pouk oz. razvoj višjih miselnih procesov pri učencih. Ugotavljamo, da se med operativnimi cilji obveznih predmetov v osnovni šoli v veliki večini pojavljajo

naslednji termini, vezani na dejavnosti učencev: poslušajo, spoznajo, se ozaveščajo, prepoznajo, razvijajo, pregledujejo, berejo, utrjujejo, uporabljajo, se naučijo, upoštevajo, usvojijo, razumejo, ugotovijo, se seznanijo, umestijo, poiščejo, izdelajo, predstavijo, prepoznajo, opišejo, skicirajo, razložijo, vedo, znajo ovrednotiti, razlikujejo, ponovijo, izvedejo, poiščejo, raziščejo, narišejo, opredelijo, ugotovijo, izračunajo, izmerijo, primerjajo, naštejejo, določijo, imenujejo, pokažejo, urijo, poglobljajo, zaznavajo, razvijajo, sodelujejo, ustvarjajo, uprizorijo ...

Iz navedenega se zdi, da so učni cilji večine predmetov usmerjeni predvsem v vsebinska znanja (procesiranje/pomnjenje, razumevanje in nekoliko tudi uporabo), ki ne omogočajo aktivne vloge učencev, ne razvijajo višjih nivojev mišljenja in njihovih kompetenc. Po t. i. Bloomovi taksonomiji učnih ciljev, ki jo prikazuje spodnja slika, bi tovrstno znanje umestili v prve tri nivoje mišljenja. Razpon aktivnosti učencev (in posledično mišljenja) se začne z nižjimi miselnimi procesi na levi strani (pomnjenje) in konča na desni (ustvarjanje) z višjimi miselnimi procesi.

Podrobneje smo pregledali še učne načrte treh predmetov z družboslovno-humanističnega področja (domovinska in državljanska kultura in etika, družba, spoznavanje okolja), za katere smo predvidevali, da bi problemski pouk oz. razvijanje kritičnega mišljenja učencev lahko vključevali že med splošnimi cilji predmeta/-ov.

Spoznavanje okolja je predmet, ki se izvaja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, tj. 1.–3. razreda osnovne šole. Po opredelitvi v učnem načrtu predmet zajema nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega raziskovanja sveta in odkrivanja prepletenosti ter soodvisnosti v pojavih in procesih v naravnem in družbenem okolju. »Predmet je vir informacij, zajema tudi spoznavanje in utrjevanje poti, kako več izvedeti, kako znanje povezovati in uporabiti« (Učni načrt. Spoznavanje okolja, 2011: 4). Najpomembnejša splošna cilja (razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja) se uresničujeta z aktivnim spoznavanjem okolja – spoznavanjem dejstev, oblikovanjem pojmov in povezav. Širše spoznavno področje vključuje razvijanje procesov, sposobnosti in postopkov, ki omogočajo bogatenje izkušenj, njihovo obdelavo in povezovanje za razvoj kompleksnega mišljenja (Prav tam: 5).

Predmet družba se izvaja v 4. in 5. razredu, poudarek predmeta pa je na spoznavanju razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem. Pri tem gre za spoznavanje in vrednotenje okolja (družbenega, kulturnega, naravnega), in sicer v vseh njegovih sestavinah ter interakcijah in soodvisnostih med temi sestavinami (Učni načrt. Družba, 2011: 4). Splošni cilji določajo, da učenci razvijajo spoznavne, emocionalne in socialne sposobnosti ter spretnosti (logično in kritično mišljenje, ustvarjalnost, učinkovite strategije za reševanje vprašanj itd.) in strategije vseživljenjskega učenja (Prav tam: 5).

V zadnjem triletnju osnovne šole, natančneje v 7. in 8. razredu, se izvaja predmet domovinska in državljanska kultura in etika. Učni načrt med splošno opredelitvijo predmeta določa, da predmet pri učencih spodbuja razvoj naslednjih veščin: presoja družbenih in etičnih dilem in vprašanj, komuniciranje in argumentiranje v kontekstu demokratičnega javnega prostora, obveščeno, kritično, konstruktivno in angažirano družbeno delovanje, vseživljenjsko izobraževanje. Splošni cilji tega predmeta so usmerjeni v razvoj politične pismenosti in razvoj kritičnega mišljenja, nekaterih stališč in vrednot učencev ter njihovo dejavno vključevanje v družbeno življenje (Učni načrt. Domovinska in državljanska kultura in etika, 2011).

Kot kaže, nekoliko več 'konkretnih' ciljev, ki so usmerjeni v procesno pridobivanje znanja učencev in jih po zgoraj navedeni Bloomovi taksonomiji učnih ciljev lahko umestimo v desne tri kategorije, zasledimo v splošnih ciljih treh omenjenih učnih predmetov (SPO, DRU, DKE). Še vedno pa ostaja odprto vprašanje, ali učitelji, ki te predmete poučujejo, omogočajo učencem aktivno vlogo, ki jo kažejo skozi postavljanje vprašanj (tako učitelju kot samim sebi), preučevanje, raziskovanje, razmišljanje izven okvirjev učnega načrta in učiteljeve priprave na pouk, ali pa tudi ti ponujajo učencem le vedenje/znanje ter ne načrtujejo problemske izvedbe predpisanih vsebin.

Po Šimenc (1996: 26) je ustaljen način posredovanja vednosti v naših šolah posledica prepričanja, da morajo učenci vendarle nekaj vedeti oz. znati: »Osrednja naloga šole je brez dvoma prenašanje vednosti. A če bi šlo tako gladko, šola ne bi bila niti potrebna, učenci bi se učili kar sami.« Učenci pa niso le posode, v katere je potrebno naliti še nekaj znanja, temveč morajo imeti tudi možnosti, da znanje artikulirajo. Učenec mora v procesu učenja prevzeti različne pozicije, tudi tisto, pri kateri je sam svoj učitelj (Šimenc, 1996). Podobno tudi Jaušovec (1983) navaja prepričanje

Brunerja, da nekoga poučevati ne pomeni pripraviti ga do tega, da si zapomni dejstva oz. dogajanja določenega področja, temveč pomeni naučiti ga sodelovati v pridobivanju novih spoznanj. Predmetov ne poučujemo zato, da bi iz otrok naredili potujoče enciklopedije, temveč da bi jih pripravili za sodelovanje v procesu pridobivanja znanja. Znanje, pridobljeno po tej poti, ni produkt, ampak proces (Jaušovec, 1983).

Kot piše Kotnik (1996: 8; po Otto, 1982), bi bilo dobro, če bi se v šoli zavedali potrebe po interdisciplinarnosti predmetov in bi iskali načine, kako bi posamezne predmete med seboj povezovali. »Cilj izobraževanja ne bi smel biti osredotočanje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč to da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet« (Šimenc, 2016: 67).

Tako pa se zdi, da šole, namesto da bi stimulirale otrokovo radovednost, le-tega od nje odvrčajo. V našem šolskem sistemu je velikokrat preveč konvergentnih vprašanj, ki jih večinoma postavljajo učitelji; odgovori učencev so pričakovani, ne dopuščajo napak in učenci se hitro naučijo, da so napačni odgovori nekaj slabega, nedopustnega (Camhy, 2008). A vsem učencem, še posebej pa (potencialnim ali že prepoznanim) nadarjenim, bi moralo biti omogočeno, da v času pouka aktivno sprašujejo in se sprašujejo, sami preučujejo, raziskujejo, preiskujejo dileme, probleme, izzive, ki jih srečujejo v ožjem ali širšem okolju, razmišljajo 'kaj če', razmišljajo 'izven škatle', s tem pa postavljajo izzive tudi učiteljem in drugim deležnikom izobraževanja.

4 Filozofija za otroke

Začetnik filozofije za otroke, Mathew Lipman, je prišel do ugotovitve, da obstaja potreba po filozofskem kurikulumu, ki bi pomagal otrokom/mladostnikom izboljšati njihove sposobnosti večdimenzionalnega razmišljanja. V ta namen je razvil program, ki vključuje način poučevanja s pomočjo zgodb z izbranimi temami iz zgodovine filozofije, hkrati pa je s pomočjo kolegov pripravil tudi priročnik za učitelje. Po več kot tridesetih letih se tako filozofija za otroke (FzO) izvaja v več kot petdesetih državah po svetu (Camhy, 2008).

Program izhaja iz prepričanja, da so otroci po naravi filozofi, saj se znajo že od malega pristno čuditi in spraševati o svetu okoli sebe. T. i. učenje se po metodiki dela FzO prične s prepoznavanjem problema oz. problemske situacije, ki jo izzove začetni stimul, le-ta pa pri učencih povzroči, da z lastno miselno aktivnostjo pridejo do rešitve problema in posledično novega znanja. Problem pomeni vprašanje, ki ga postavijo in izberejo učenci, je zanje novo in ga ne morejo rešiti zgolj na osnovi spomina, osebnih izkušenj ali znanja, temveč z miselnimi postopki. Problem je tudi stanje radovednosti, napetosti, ki je notranje in zunanje spodbujena (Šimenc, 2018).

Jedro programa je raziskovanje. Poteka v smislu strukturirane diskusije, ki se opira na premislek osebnih stališč posameznega učenca/učenke ter stališč ostalih članov skupnosti. Ključna pri FzO je povezanost s skupnostjo, gre za t. i. skupnost raziskovanja. Od klasičnega pouka se FzO razlikuje v premiku aktivnosti od učitelja k učencu/ki, še bolj pa od učitelja in učenca/ke k skupnosti. Poudarja se skupinsko in ne individualno mišljenje, javnost in ne zasebnost, delovanje in ne pasivnost (Šimenc, 2016). S tem je Lipman v središče izobraževalnega procesa postavil otroka, a ne otroka kot posameznika, temveč otroke kot skupino, ki je pripravljena skupaj razmišljati o tem, kar se jim dogaja in kako to doživljajo.

»Prehod od sprejemanja sveta k spraševanju o svetu tako naredi pomembno transformacijo: del sveta opredeli za neznanega, tujega, čudnega, nenavadnega, za vprašanja vrednega. In otroka postavi za tistega, ki lahko vpraša in ima pravico vprašati – ki ima tak status, da lahko od sveta terjaja odgovor.« (Šimenc, 2018: 33–34)

Pri filozofiji za otroke se filozofija izvaja/dogaja preko diskusije oz. skupnega razmisleka članov skupnosti. Sodelujoči se ne osredotočajo le na lastne misli, temveč spremljajo miselni prispevek vseh udeležencev, ga pretehtajo, poskušajo razumeti, prosijo za pojasnitev, ga presojujejo ipd. (Šimenc, 2018). Veščine, ki jih učenci pridobijo s filozofijo za otroke, so tako poslušanje, spoznavanje različnih perspektiv, empatija in simpatija z ljudmi različnih kultur in ozadij. Pri tem pa morajo imeti učenci enako možnost in spodbudo za kreativnost ter se morajo naučiti dobro kritično razmišljati (Gartner, 2018).

Metodika dela pri filozofiji za otroke ima za enega od ciljev razvijanje posameznih elementov filozofskega razmišljanja, ki naj bi omogočili učencem samostojno filozofsko refleksijo notranjega in zunanjega sveta, vednosti, izkustva, prepričanj, okolja, delovanja, vrednot itn. V ospredju pouka FzO je učenje filozofiranja, proces, ki vodi učenca v samostojno razmišljanje (Kotnik, 1996: 11). Poudarja potrebo po negovanju kritičnega mišljenja v smislu navajanja učencev na utemeljevanje in pretresanje svojih in tujih prepričanj, učenja argumentacijskih strategij in učenja pravil debate. Poseben poudarek pri filozofiji za otroke je prav tako na t. i. izgradnji demokratičnega značaja, tj. spoštovanju mnenj drugih, dopuščanju izražanja drugačnih stališč ipd. (Grušovnik, 2018).

Bistveno je, da se oblikuje takšno okolje, v katerem učenci začnejo sami delovati – poslušajo drug drugega, se samostojno vključujejo v pogovor, izražajo mnenja/stališča v povezavi z mnenjem ostalih itn. (Kotnik, 1996).

»Filozofsko raziskovanje po mnenju teoretikov, ki se ukvarjajo z empiričnim raziskovanjem njegovih učinkov, je, pomagati razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo učencem omogočile dejavno živeti v družbi. Lahko prispeva k večjemu samospoštovanju in intelektualni gotovosti« (Šimenc, 2002: 7).

Učenci razvijajo (Šimenc, 2018):

- kritično mišljenje (samopopravljajoče se mišljenje),
- sodelovalno mišljenje (spodobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah),
- ustvarjalno mišljenje (razvijanje domišljije in ustvarjanje novih pomenov),
- skrbno mišljenje (razvijanje vrednot in čustev, zlasti empatije).

Osnovni dispozitiv programa FzO je torej izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so celoviti in daljnosežni. Otroci z delovanjem FzO v šolskem sistemu veliko pridobijo tako na akademski kot socialni ravni (Hymer in Sutcliffe, 2017: 9).

5 Filozofija za otroke kot priložnost za delo z nadarjenimi učenci

Kot navaja Ferbežer (2002: 167–169; po Čudina, 1990 in Žagar, 1987) so prav radovednost, postavljanje številnih smiselnih in kvalitetnih vprašanj, ki segajo preko ožjega domačega okolja, lahkotnost besednega izražanja, kreativnost, ki izhaja iz divergentnega mišljenja, ene izmed osebnostnih karakteristik predšolskih nadarjenih otrok. Nadarjenost v zgodnjem obdobju življenja pa je mogoče razumeti predvsem kot izjemen učni potencial, ki ga bo učenec v naslednjih življenjskih obdobjih najverjetneje uresničil, v kolikor bo v svojem učnem okolju zaznal in izkusil dovolj učnih priložnosti oziroma spodbud in podpore za osebnostno napredovanje v skladu s svojimi učnimi zmožnostmi (Juriševič, 2004: 15). Za ustvarjanje spodbudnega okolja za otroke, ki kažejo visoke potenciale, se tako priporoča spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, reševanje problemov, razmišljanja »kaj če«, ustvarjalni miselni izzivi. Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019: 72) med obogatitvene programe vrtca med drugimi dejavnostmi priporočajo tudi uvedbo filozofije za otroke. »To, kar je že od nekdaj dajalo moč filozofom, je njihova sposobnost spraševanja o tem, na kar drugi niti pomislili niso, da bi vprašali« (Camhy, 2008).

Prav za nadarjene je značilno, da so še posebej prodorni opazovalci življenja v svojem okolju. Tako naj bi jim bilo omogočeno, da aktivno sprašujejo, sami preučujejo, postavljajo alternative obstoječim moralnim dilemam, ki jih srečujejo v masovnih sredstvih obveščanja ali v neposrednem okolju ipd. (Ferbežer, 2002: 288). Raziskave naj bi kazale tudi, da je za nadarjene v učni proces poleg večje količine informacij in podatkov primerno vključevati metode in vsebine, ki zahtevajo abstraktno mišljenje in kreativnost ter branje zahtevnih in originalnih besedil (Gostinčar Blagotinšek, 2004: 191).

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999: 9–10) med načela dela z nadarjenimi med drugim uvršča uporabo višjih in sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti ter omogočanje svobodne izbire učencem. Če pri tem izhajamo še iz mnenja, da imajo nadarjeni učenci velikokrat močno potrebo po svobodi, samostojnosti in možnosti izbiranja, kar jim daje občutek neodvisnosti od drugih ter možnost lastnih odločitev (Umek in Raztresen; 2014: 165), lahko trdimo, da vse

omenjeno nedvomno omogoča metodika dela programa filozofije za otroke. Ker namreč tu nič ni privzeto kot dano in je vse mogoče postaviti pod vprašaj; ker učenci sami določajo vprašanja, s katerimi se bodo ukvarjali, se odpira prostor svobode.

Umek in Rztresen (2014: 157) pišeta o medosebni, interpersonalni inteligentnosti, ki pomeni dobro zmožnost opazovanja in razlikovanja čustev, namer, značajev drugih ljudi in omogoča vživljanje in sodelovanje. Otroci z razvito tovrstno inteligentnostjo razumejo druge ljudi, komunicirajo, najbolje se učijo s povezovanjem in sodelovanjem, radi delajo v skupini. Podobno tudi Ferbežer (2002: 292–293) meni, da se nadarjeni otroci od svojih vrstnikov razlikujejo med drugim v zanimanju za vprašanja vrednot in moralne drže. To zanimanje lahko zadovoljujejo v preizkušanju idej, vrednot in socialnih stališč v skupini vrstnikov (Ferbežer, 2002: 289). Isti avtor piše o t. i. moralnem oblikovanju nadarjenih učencev, v okviru slednjega pa o moralni avtonomiji, ki temelji na produktivnem mišljenju v obliki odločanja na osnovi moralnega razsojanja in etičnih principov. Nadarjeni učenci imajo svojstvene emocionalne potrebe in kognitivno razvojni potencial, ki jih je mogoče uresničiti le z ustreznimi programi moralnega oblikovanja. Smoter moralne avtonomije in moralnega oblikovanja naj bi bil odvisen od sočasnega uresničevanja kognitivnih in afektivnih ciljev v razredu, ki so:

- kognitivni: logična in racionalna evaluacija ter kritično in analitično mišljenje,
- afektivni: empatija, odkritost, odprtost in zaupanje, strpnost, toleranca in sprejemljivost.

Podobno tudi učenci pri pouku FzO razvijajo (Šimenc, 2002):

- empatijo: pripravljenost za razumevanje različnih odgovorov, ki so vsebovani v moralni dilemi, pripravljenost postaviti se v položaj drugih;
- kritično analitično mišljenje: uvidevanje socialnih vrednot, usmerjenost na večje moralne probleme, ki so videni v moralnih dilemah;
- odkritost in zaupanje: svobodno izražanje mnenj in prepričanj, pripravljenost vključiti se v manjše ali večje skupinske diskusije, premišljeno odsevno poslušanje, sodelovanje v nasprotju s tekmovalnostjo;
- strpnost in sprejemljivost: vzajemno spoštovanje, ki se izkazuje s pripravljenostjo sprejemanja in pozitivnega spoštovanja mnenj vrstnikov,

pripravljenost občasno zavreči ali spremeniti svoja stališča, razumeti, ne pa obsojati.

V slovenskih osnovnih šolah se filozofija za otroke lahko ponudi učencem kot eden izmed obveznih izbirnih predmetov v 7. (kritično mišljenje), 8. (etična raziskovanja) in/ali v 9. razredu (jaz in drugi). V primeru, da želi učitelj/ica izvajati program že z mlajšimi učenci, lahko to počne v obliki interesne dejavnosti/krožka ali dejavnosti v okviru razširjenega programa šole (RaP) (seveda lahko to izvaja tudi s starejšimi, če/ki ne obiskujejo izbirnega predmeta). V te se lahko vključijo tudi nadarjeni učenci, lahko pa se dejavnosti organizirajo tudi posebej zanje: npr. na popoldnevih za nadarjene, taborih, v okviru dodatnega pouka ipd. Seveda pa je/bi bilo najbolj smiselno in potrebno, da bi učitelji/ice metodiko dela programa FzO vnašali v svoje redno poučevanje/delo z vsemi učenci, se pravi vsakodnevno pri vseh predmetih. Tako učitelj/ica ne bi bil/a več tisti/a, ki bi učencem (tudi prepoznanim in potencialno nadarjenim) vselej posredoval/a pravilne rešitve problemov, ki se jih bodo učenci sicer naučili, a njihovo mišljenje na ta način ne bo napredovalo. Učitelj/ica bo namesto tega z vodenim pogovorom, s spraševanjem učil/a učence tehnik mišljenja, le-ti pa bodo kasneje sposobni najti problem, predvideti različne načine njegovega reševanja, postavljati domneve ter na osnovi teh logično sklepati, iskati vzroke in posledice itn. Sposobni bodo mišljenja izven konkretne stvarnosti, se pravi, da bodo znali razmišljati tudi o mogočih oz. hipotetičnih problemih/situacijah (kaj bi bilo, če bi se to zgodilo; če bi bil jaz na tvojem mestu, bi ...) (Šimenc, 2018).

6 Zaključek

Skrb za nadarjene učence je del programa osnovne šole, pomemben del njenega načrta in vizije ter s tem tudi pomemben izziv, naloga in odgovornost vodstva šole. Ker nadarjeni učenci prihajajo iz različno spodbudnih družinskih okolij, je šola tista, ki lahko dopolnjuje domače okolje ali celo predstavlja pomemben varovalni dejavnik.

Po določilih 11. člena Zakona o OŠ (1996) je šola dolžna tem učencem zagotavljati ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela. V ospredju dela z nadarjenimi učenci so

razvijanje višjih miselnih procesov, odprte in prilagodljive metode dela, ki dopuščajo učencem lasten tempo, problemski pouk, okolje, ki nudi čustveno varnost in izziv.

Za namene pričujočega prispevka smo pregledali učne načrte vseh obveznih predmetov v osnovni šoli in med navedbo operativnih ciljev iskali besede, ki nakazujejo metodiko dela za problemski pouk oz. razvijanje višjih miselnih procesov pri učencih. Osnovni namen je bil ugotoviti, koliko je v glavnih dokumentih, ki narekujejo izobraževalni del osnovne šole (Zakon o osnovni šoli in učni načrti za posamezne predmete), določeno oz. nakazano vsakodnevno delo z učenci na problemski in ne le vsebinski ravni. Ugotavljamo, da se med operativnimi cilji obveznih predmetov v osnovni šoli v veliki večini pojavljajo predvsem termini, ki so usmerjeni bolj v vsebinska znanja (procesiranje/pomnjenje, razumevanje in nekoliko tudi uporabo), ki ne omogočajo aktivne vloge učencev, ne razvijajo višjih nivojev njihovega mišljenja in kompetenc. Nekoliko več ciljev, ki so usmerjeni v procesno pridobivanje znanja učencev in imajo za produkt razvoj spretnosti, veščin in kompetenc učencev, zasledimo v splošnih ciljih treh učnih predmetov – spoznavanje okolja (1.–3. razred), družba (4. in 5. razred) ter državljanska in domovinska kultura in etika (7. in 8. razred).

Kljub temu pa ostane odprto vprašanje, ali učitelji, ki te predmete poučujejo, omogočajo učencem aktivno vlogo, ki jo kažejo skozi postavljanje vprašanj (tako učiteljem kot samim sebi), preučevanje, raziskovanje, razmišljanje izven okvirjev učnega načrta in učiteljeve priprave na pouk, ali pa tudi le-ti ponujajo učencem zgolj vedenje/znanje ter ne načrtujejo problemske izvedbe predpisanih vsebin. Seveda pa obstaja tudi možnost, da učitelji, ki poučujejo ostale obvezne predmete, pri izvedbi pouka ne sledijo zgolj vsebinskim ciljem iz učnih načrtov, temveč le-te uresničujejo z metodiko problemskega pouka. Ker tovrstna raziskava za namene pričujočega prispevka ni bila opravljena, ne moremo postavljati zaključkov.

Zagotovo pa velja, da je eden izmed ključnih dejavnikov za miselni in učni napredek tako nadarjenih kot vseh ostalih učencev ta, da jih vključujemo v pouk tudi tako, da zavzemajo druge vloge, npr. vlogo učitelja (Umek in Raztresen, 2014: 159). Za ustvarjanje spodbudnega okolja za učence, ki kažejo visoke potenciale, se namreč priporočajo spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, reševanje problemov, razmišljanja »kaj če«, ustvarjalni miselni izzivi.

Program filozofija za otroke (FzO), katerega cilj je predvsem samostojno mišljenje učencev ter razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti, je po našem mnenju dober ali pravi način dela z nadarjenimi učenci. Zanimivo je, da uvedbo filozofije za otroke med obogatitvene programe vrtca priporočajo tudi Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi (2019: 72). Prednost in smiselnost metodike dela pri FzO je namreč v pristopu, ki se osredotoča na učečega, torej učenca, in uporablja vprašanja učencev ter željo po osmislitvi stvari kot svoj 'učni načrt' (Hymer in Sutcliffe, 2017: 9). Izvaja se kot strukturiran pogovor ali dialog, ki ga vodi učitelj s pomočjo t. i. sokratske metode. Ne gre preprosto samo za sodelovanje otrok v razpravi, temveč tudi za sodelovanje pri organizaciji in vodenju razprave. Gre za pristop, ki oblikuje in omogoča učencem spodbudno okolje, da se izražajo in razmišljajo, zaupajo, spoštujejo in vrednotijo svoje ideje in ideje drugih (Gartner, 2018: 23). Znanje se začne z delovanjem, je aktivno. Zato mora izobraževalni sistem naučiti učence, kako se spraševati, biti radovedni, raziskovati, in jim ne le podajati odgovorov oziroma znanja. Tako postane jasno, kako pomembna je vloga filozofskega spraševanja tudi za ostale znanstvene discipline oz. predmetna področja (Camhy, 2008). Kot piše Kotnik (1996: 8; po Otto, 1982), bi bilo dobro, če bi se v šoli zavedali potrebe po interdisciplinarnosti predmetov in bi iskali načine, kako bi posamezne predmete med seboj povezovali. »Cilj izobraževanja ne bi smel biti osredotočanje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč to, da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet« (Šimenc, 2016: 67).

Filozofija za otroke lahko pomembno prispeva k uresničevanju nekaterih bistvenih ciljev na področju vzgoje in izobraževanja (kritičnost, ustvarjalnost, pluralnost, avtonomnost, demokratičnost), a v slovenskem šolskem prostoru, žal, nima mesta in veljave, ki bi jo po naši presoji morala imeti. Ocenjujemo, da bi lahko v primeru, če bi bila v predšolski in šolski sistem v večji meri vključena metodika dela, značilna za program FzO, več učencev razvijalo svojo potencialno ali prepoznano nadarjenost. Podobno menita tudi Umek in Rztresen (2014: 155) – namreč, da bi se v šoli, ki bi vsem učencem zagotavljala spodbudno okolje, lahko potenciali nadarjenih učencev razvijali neodvisno od prepoznavanja njihove nadarjenosti.

»Današnji nadarjeni učenci so jutrišnji socialni, intelektualni, ekonomski, kulturni voditelji, zato njihovega razvoja ne gre prepustiti slučaju.« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011: 331)

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
- Bissachi, E. (2018). Zastavljanje ustreznih strukturiranih vprašanj pri pouku. V: *Filozofija za otroke: pretekle izkušnje, prihodnji izzivi* (5–6). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Camhy, D. (2008). *Developing Intercultural Dialogue through Philosophical Inquiry*. Institut of Philosophy: Karl-Franzes University Graz.
- Camhy, D. (2021). *Teaching Thinking - Philosophical Inquiry in the Classroom*. Spletno predavanje, 8. 4. 2021.
- Gartner, S. (2018). Spoštovanje individuumov in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke. *Analiza, časopis za kritično misel*, 3 (XXII), 18–31.
- Grušovnik, T. (2018). Filozofija za otroke in vzgoja za etiko mišljenja. V: *Filozofija za otroke: pretekle izkušnje, prihodnji izzivi* (11). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Hymers, B. in Sutcliffe, R. (2017). *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Krtina.
- Jaušovec, N. (1983). *Problemski pouk in razvijanje ustvarjalnosti*. Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2004). Kaj nadarjene učence motivira za šolsko učenje? V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (15–28). Pedagoška fakulteta.
- Kotnik, R. (1996). Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije* (5–20). Zavod RS za šolstvo.
- Nadarjeni otroci, učenci in dijaki. (2021). <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/nadarjeni-otroci-ucenci-in-dijaki> Datum dostopa: 9. 11. 2022.
- Bezić, T. in Bucik, V. (2019). *Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf
- Šimenc, M. (2002). Filozofija za otroke: osnovni elementi programa. *Filozofija na maturi*, 9 (1–4), 4–11.
- Šimenc, M. (1996). Mesto vednosti v gimnazijskem pouku filozofije. V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije* (21–30). Zavod RS za šolstvo.
- Šimenc, M. (2016). *Nove prakse filozofije*. Pedagoška fakulteta.
- Šimenc, M. (2018). Potenciali filozofije za otroke kot preventive proti nasilju. *Analiza, časopis za kritično misel*, 3 (XXII), 33–44.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naerti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Državlanska in domovinska vzgoja ter etika. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naerti/obvezni/UN_DDE_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naerti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Umek, M. in Raztresen, M. (2014). Izzivi za nadarjene pri družboslovju – jaz in drugi. V M. Juriševič (ur.), *Spodbudno učno okolje: ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli* (155–175). Pedagoška fakulteta.
- Zakon o osnovni šoli. (2016). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#>

- Žagar, D., Artač, J., Bežič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
- Žagar, D., Artač, J., Bežič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci

DIE ZUKUNFT DER ELEMENTAREN SPRACHERZIEHUNG IST DIE VIELSPRACHIGKEIT ALS „MUTTERSPRACHE(N)“

WOLFGANG LEOPOLD GOMBÓCZ

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Philosophie, Graz, Österreich
gombocz@uni-graz.at

Der Artikel argumentiert, dass jeder Mensch neben dem Recht auf Bildung, das wir zwar als Schulpflicht verstehen, aber nicht als Zwang wahrnehmen, auch das Recht auf einen mindestens zweioder dreisprachigen Unterricht in der Grundschule hat. Er unterscheidet zwischen simultan zweisprachigen Menschen und sukzessiv zweisprachigen Menschen. Im Grunde lernen zweisprachige Kinder beide Sprachen auf die gleiche Weise, wie die Kinder, die nur eine Sprache hören und sprechen. Die meisten Expertinnen und Experten sind sich einig, dass Kinder von Geburt an zwei Sprachen lernen sollten, wobei das Zuhören allein bei der Mutter nicht ausreicht. Darüber hinaus muss das Lernen beider Sprachen strukturiert sein, d. h. es muss klar sein, wann welche Sprache gesprochen wird, in welcher Situation welche Sprache verwendet wird usw., was dem Kind hilft, die beiden Sprachen klar zu unterscheiden. Der Autor verteidigt die These, dass funktionale Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, insbesondere bei nationalen Minderheiten, unvermeidlich ist, und bietet sechs Argumente an, die Teil seiner umfassenderen Sichtweise zu diesem Thema sind. Diese könnten als Appell verstanden werden, dass das Ziel jedes Schulsystems darin bestehen sollte, Menschen auszubilden, die mehrere Sprachen sprechen und somit mehrere Kulturen kennen, was zu größerer Toleranz in der Gesellschaft beitragen wird.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.6)

ISBN
978-961-299-082-4

Schlüsselwörter:
Mehrsprachigkeit,
Muttersprache,
Zweisprachigkeit,
Toleranz,
Nationale Minderheiten



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.6](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.6)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:

večjezičnost,
strpnost,
narodnostne manjšine,
dvojezičnost,
materni jezik

PRIHODNOST OSNOVNEGA JEZIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA JE VEČJEZIČNOST KOT »MATERNI JEZIK(I)«

WOLFGANG LEOPOLD GOMBÓCZ

Univerza Karl-Franzens v Gradcu, Inštitut za filozofijo, Gradec, Avstrija
gombocz@uni-graz.at

Članek zagovarja stališče, da ima vsak človek poleg pravice do izobraževanja, ki jo sicer razumemo kot šolsko obveznost, čeprav je ne dojemamo kot prisile, tudi pravico do vsaj dvojezičnega ali trojezičnega pouka v osnovni šoli. Loči med simultano dvojezičnimi ljudmi in sukcesivno dvojezičnimi ljudmi. V bistvu se dvojezični otroci oba jezika učijo na isti način kot otroci, ki slišijo in govorijo zgolj en jezik. Večina strokovnjakov se strinja, da naj bi se otroci učili dveh jezikov že od rojstva, pri čemer pa poslušanje zgolj matere ni dovolj. Poleg tega mora biti učenje obeh jezikov strukturirano, tj. jasno mora biti, kdaj se govori en in kdaj drugi, v kateri situaciji se uporablja en in v kateri drugi itd., kar otroku pomaga, da jasno loči en jezik od drugega. Avtor v obrambo trditve, da se funkcionalni večjezičnosti v družbi ne moremo več izogniti, posebej ko gre za narodnostne manjšine, ponuja šest trditev, ki so del njegovega širšega pogleda na to temo, povzeli pa bi jih lahko kot apel k temu, da mora biti cilj vsakega šolskega sistema izobraziti ljudi, ki govorijo več jezikov in ki tako poznajo več kultur, kar bo pripomoglo k večji strpnosti v družbi.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Niemand im mitteleuropäischen Großraum

der alten österreichisch-ungarischen Monarchie, also in einem geografisch zusammenhängenden & wesentlichen Bestandteil der heutigen EU von 27 Staaten **empfindet** -- mehr als zwei Jahrhunderte nach ihrer Einführung -- die „allgemeine Schulpflicht“/“*solska obveznost*“¹ als einen Zwang; niemand versucht heutzutage sein schulpflichtiges Kind vor dem Schulbesuch zu verstecken bzw. vom Unterricht fern zu halten. Und nicht nur das, nein, man spricht von einem Menschenrecht auf Elementar-Schulerziehung, welches als in jedem Neugeborenen wesentlich „vorhanden“ gedacht wird und auch leibliche Eltern und die Erstsozialisationsgemeinschaft bindet, ja in die Pflicht nimmt. Quer durch alle Bevölkerungsschichten existiert darüber hinaus eine mehrheitliche Zustimmung von Eltern & Kindern zum Erlernen von Fremdsprachen, seien es Zweitsprachen, seien es Drittsprachen. Allerdings: Alle Kinder von *Sprachminderheiten* sind von Anfang an mit einer „zwangsweisen“ mehrsprachigen Sozialisation konfrontiert, und wenn nicht von Geburt und von der Mutterbrust an, dann mit dem Kindergartenbesuch (in Österreich inzwischen auch pflichtig) oder mit dem Schuleintritt innerhalb des Systems des Mehrheits- bzw. des „Staats“volkes. Immer wieder habe ich in den letzten dreißig Jahren bei Volksgruppentagungen zum Problem der Mehrsprachigkeit im Sinne der Förderung funktioneller Bi- & Trilingualität Stellung genommen, regelmäßig die neuesten in- & ausländischen Pädagogen- und Wissenschaftlerstimmen dazu gehört, den didaktischen Fortschritt diskutiert usw. Für den großen Volksgruppenkongress im Juni 2000 in Szentgotthárd/Monošter/Sankt Gotthard in Ungarn, an welchem neben

¹ Die derzeit rechtsgültige „Schulpflicht“ ist für Österreich als so genannte „Unterrichtspflicht“ im *Schulpflichtgesetz 1985* festgeschrieben. Diese Pflicht des Schulbesuches beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden ersten [1.] September, umfasst neun Schuljahre und gilt für jeden Erdenbürger, der im Gebiet der Republik Österreich dauernd aufhältig ist. Sie kann unter Anderem durch Besuch einer öffentlichen Schule erfüllt werden oder auch durch Teilnahme an einem gleichwertigen Unterricht (in Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht, im häuslichen Unterricht oder in einer im Ausland gelegenen elementaren Bildungseinrichtung). In Österreich kann demnach ein erwachsenes Kind die Unterrichtspflicht auch durch die Teilnahme an einem häuslichen Unterricht erfüllen, falls dieser jenem an einer zur Befriedigung der Schulpflicht geeigneten Schule gleichwertig ist. Voraussetzung ist wie bei Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht die Ablegung einer Externisten-Prüfung am Ende jedes Unterrichtsjahres vor einer (staatlichen) Kommission, die festzustellen hat, ob der Lehrplan erfüllt wurde. Aus diesem Grund wird die Schulpflicht in Österreich, wie auch in anderen Ländern, die solche Möglichkeiten zulassen, auch als *Bildungs-* oder *Unterrichtspflicht* bezeichnet. - Diese Unterrichtspflicht wurde von Kaiserin Maria Theresia am 6. Dezember 1774 (anachronistisch gesprochen) für Österreich, für Slowenien und für alle unter habsburgischer Herrschaft stehenden Länder durch Unterzeichnung der „Allgemeine{n} Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserlichen Königlich Erbländern“ generell eingeführt (damalige Dauer der Schulpflicht: sechs Jahre). Mit Inkrafttreten des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 wurde die Unterrichtspflicht (die auch heute in Österreich zutrifft) von sechs auf acht Jahre erhöht.

Pädagoginnen und Pädagogen von „Fremdarbeiterkinder-Schulen“ u. a. Vertreterinnen und Vertreter der slowenischen Minderheit aus Ungarn & aus der (österreichischen) Steiermark, der Magyaren aus Slowenien und Ungarn, der Rätoromanen aus der Schweiz und der Sorben aus Deutschland teilnahmen, wurde ich (als ein Angehöriger der slowenischsprachigen Bevölkerung der österreichischen Steiermark und damals auch als Vorstandsmitglied des „Artikel-VII-Kulturvereines für Steiermark“) schon Monate vorher zu einem Schlussvortrag eingeladen und vertrat bei diesem „Finale furioso“ unter anderem die wohl allgemein als provokant empfundene Auffassung, dass jeder Mensch nicht nur ein Menschenrecht auf die „Schulpflicht“ hat, sondern sogar ein Menschenrecht auf mehrsprachigen, mindestens bi- bzw. besser trilingualen Elementarunterricht.

Auf Grund meiner eigenen Herkunft aus einer Familie mit zweisprachigem (historisch sogar dreisprachigem) Hintergrund, auf Grund meines Lebens und Aufwachsens während meiner ersten elf Lebensjahre in einem zweisprachigen Dorf im Radkersburger Winkel {Radgonski kot}, und sehr bald schon durch (in den Fünfziger- und Sechzigerjahren auch persönlichen) Kontakt mit „anderssprachigen“ Klassenkameraden in Volks- und Hauptschule, mit Flüchtlingen überhaupt sowie mit so genannten „Volksdeutschen“, später auch mit „Fremdarbeitern“ und Arbeitsmigranten erfuhr ich immer mehr, dass ein signifikanter Prozentsatz von Kindern in Österreich, in Slowenien, in Kroatien, in Ungarn und im Großraum Mitteleuropa überhaupt zweisprachig, ja nicht selten sogar dreisprachig aufwächst. Ich habe Vorschulkinder & Taferlklassler kennengelernt, welche manifest über reichhaltige Sprachkenntnisse verfügten, die es ihnen erlaubten, in beiden Sprachen zu kommunizieren, ja gelegentlich auch zu dolmetschen.

Sehr bald stieß ich jedoch, nicht zuletzt wegen der autobiographischen Einbindung, in ein Erstsozialisationsbiotop mit slowenischer Dorf- bzw. Umgangssprache und mit ausschließlich deutscher Unterrichtssprache in der Pflichtschule auf Ängste, Widerstände und auch auf außergewöhnliche Vorkommnisse im eigenen Klassenzimmer, welche aus der frühkindlichen Mehrsprachigkeit bzw. aus dem Umstand einer nichtdeutschen Muttersprache meiner Mitschülerinnen und Mitschüler resultierten. Eltern, Großeltern, Kindergärtner, Lehrerinnen, Katecheten, Erzieher und schließlich der Berufsstand der Logopäden wurden zu Trägerinnen und Trägern entsprechender Aktivitäten zu Gunsten (wie sie meinten)

sonst Schaden nehmender Heranwachsender. Eine der Folgen dieser Probleme war eine Zunahme von Zweifeln, Unsicherheiten und Ablehnungsaktionen.

2 Welche Kinder, welche Erwachsene, werden von mir als zweisprachig (gegebenenfalls als dreisprachig) bezeichnet?

Die Lebensbedingungen, unter welchen junge Menschen mit mehr als einer Sprache groß werden, sind vielfältig. Ich traf auf sehr variantenreiche Formen von Mehrsprachigkeit. Aber trotz der Vielzahl variierender mehrsprachiger Lebenssituationen entstanden in der Wahrnehmung des jungen Erwachsenen in mir grosso modo zwei sich selbst voneinander abgrenzende Spezies von multilingualen Kindern, welche sich in ihrer sprachlichen Äußerungsart wie auch in ihrer Entwicklung von einander signifikant unterschieden:

Erstens: simultan bilinguale Kinder

Als *simultan bilingual* bezeichne ich diejenigen erwachsenden Erdenbürgerinnen und Bürger, die sehr früh - während der ersten zwei bis drei Lebensjahre - mit zwei Sprachen aufwachsen, oft schon von der Mutterbrust an die eine und erste hören und erlernen, und dann bald eine/die zweite des Vaters oder eines Teils des Familienverbandes udgl. Häufig geschieht dies dadurch, dass die leiblichen Eltern unterschiedlichen Muttersprachen angehören, welche sie bewusst, bevorzugt und konsequent mit dem Kind sprechen. In solchen Umständen wächst das Kleinkind geradezu selbstverständlich, um nicht zu sagen automatisch, zweisprachig auf - allerdings nur unter der Voraussetzung, dass es jede Sprache regelmäßig und ausreichend oft hört und übt. Einen Richtwert wird man hier wohl so ansetzen müssen, dass für echte Bilingualität für jede der zu erlernenden Sprachen ein Anteil von 25% der Gesamtzeit nicht unterschritten werden darf.

Zweitens: sukzessiv zweisprachige Kinder

Sukzessiv zweisprachige Kleinkinder hören und lernen innerhalb der ersten zwei-drei Lebensjahre zunächst nur eine Sprache - ihre Erstsprache als Muttersprache. Ab dem Alter von drei oder vier Jahren kommt dann eine weitere Sprache hinzu. Häufig ist dies (in Österreich dann) der Fall, wenn muttersprachlich nicht-deutsche Kinder ab drei Jahren eine deutschsprachige Kindertagesstätte besuchen.

3 Wie verläuft die Sprachentwicklung von simultan bilingualen Kindern?

Simultan zweisprachige Kleinkinder lernen die beiden Sprachen im Großen und Ganzen genauso wie jene Kinder, welche nur eine Sprache hören und lernen, also monolingual aufwachsen. Beide Gruppen von Kleinkindern sprechen spätestens um den ersten Geburtstag herum ihre ersten Worte aus, formulieren mit etwa 18 Monaten bereits Zweiwortsätze und können mit drei Jahren auch schon überaus lange Sätze bilden, die sich durchaus korrekt anhören. Allerdings gibt es zwei wichtige Besonderheiten bei bilingualen Kindern, die völlig normal sind. Zum einen beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig bei der Aussprache. So rollen zum Beispiel russisch-deutsch-sprachige Kinder (und auch Erwachsene) das R auch dann, wenn sie Deutsch sprechen. Zum anderen treten häufig Sprachvermischungen auf. Das können einzelne Wörter („Mrs. Carr half mir beim Spelling“; „Ich gehe zum Swimming-Pool now“) aber auch grammatische Elemente sein („I have Daddy gehelpt“; „I have my friend Stefanie gesawt“). Während man traditionell glaubte, derlei Sprachvermischungen seien deutliche Zeichen dafür, dass alle Erwachsenen mit zwei (und erst recht mit drei) Sprachen überfordert sind und keine der Sprachen richtig lernen, weiß man heutzutage, dass Sprachvermischungen eine sehr kreative Nutzung der gesamten sprachlichen Kompetenz sind. So haben die Kinder zum Beispiel die Möglichkeit, Wortschatzlücken in der einen Sprache mit Wörtern aus der anderen Sprache zu füllen und können somit die Verständigung aufrecht erhalten - aber natürlich nur dann, wenn der Gesprächspartner ebenfalls beide Sprachen versteht. Die bilinguale Kompetenz eines jungen Erwachsenen bleibt aber nur so lange erhalten, wie er beide Sprachen auch tatsächlich regelmäßig und oft genug im Alltag benutzt. Sobald eine Sprache nicht {mehr häufig} mit dem Kind gesprochen wird, verlernt es diese wieder.

4 Wie verläuft die Sprachentwicklung von Erwachsenen, die (Deutsch oder z. B. auch Englisch als) Zweitsprache erlernen?

Kinder und Jugendliche, die eine Fremdsprache² lernen, also sukzessiv bilingual aufwachsen, haben vorgängig (im Falle meiner eigenen Tochter Magdalena etwa fünf Jahre lang) bereits hör- und sichtbare Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in ihrer Erstsozialisierungssprache/Muttersprache ausgebildet. Diese Kenntnisse unterstützen sie dabei, sich die ersten Vokabel der zweiten Sprache ökonomisch anzueignen. Allerdings sind Geschwindigkeit und Erfolg, mit welchen sukzessiv bilinguale Kinder eine Fremdsprache erlernen, unerwarteten Unterschieden unterworfen. Dabei gilt: Je früher ein Kind eine zweite Sprache erwirbt, je öfter es diese in einer guten Qualität (von Muttersprache sprechenden Menschen) hört, je attraktiver dieser neue Sprachunterricht für das Kind gestaltet wird und je mehr die Zweisprachigkeit von den Bezugspersonen des Kindes (Familie, Erzieherinnen, Lehrerinnen) geschätzt wird, desto schneller bzw. desto besser lernt der Erwachsene dieses Idiom. Oft lässt sich ein Zweitspracherwerb in folgender Weise bzw. mit einem derartigen Verlauf beobachten: In den ersten Tagen des Fremdsprachkontakts und -regelmäßig - sogar wochenlang anhaltend schweigen die Schülerinnen und Schüler und versuchen, sich über nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten (Hände, Blicke, Mimik) mitzuteilen. Wenn sie sich in die Laute der neuen Sprache eingehört haben, versuchen sie zunächst häufige Sprachroutinen (Guten Morgen!, Good morning!, How do you do?, Wie geht's dir?, Where is the bathroom?, Ich habe Durst) zu benutzen. Nach und nach lernen sie einzelne Worte, welche sie dann ab einer Wortschatzgröße von etwa 50 Vokabeln in Zwei- und Mehrwortsätzen zu kombinieren beginnen. Bereits nach 7 bis 10 Monaten Sprachkontakt können die meisten sukzessiv zweisprachigen Kinder sich gut mit anderen unterhalten und verstehen fast alles, wenn man das Gesagte mit Gesten oder Bildern auch noch unterstützt. (Meine Tochter hat im „Versuchsjahr 1977“ bis Weihnachten (Dezember), also fast vier Monate lang, kein englisches Wort in der Schule gesprochen, aber ab Mitte Jänner 1978 anstandslos mit bereits gutem Englisch kommuniziert, d. h. dieses Schul- bzw. Umgangsendenglisch verstanden und

² Ich verweise hier auf meine damals fünfjährige TOCHTER MAGDALENA (*10. Mai 1972), welche mich im August 1977 für ein akademisches Jahr nach Boulder, Colorado, USA, begleitete, wo sie wegen der dortigen gesetzlichen Schulpflicht ab dem vollendeten fünften Lebensjahr „eingeschult“ werden musste und in eine rein englischsprachige Kindergarten-Klasse mit 16 Schülern eingeteilt wurde; sie erhielt gemeinsam mit einem Einwandererkind (mit kroatischer Muttersprache) Förderunterricht in amerikanischem Englisch. (Manche meiner damaligen Beobachtungen fließen hier ein.)

in der Regel hat sie auch verständlich geantwortet.) Um jedoch ohne Schwierigkeiten im Schulalltag mitzukommen, müssen die jugendlichen Erwachsenen über diese grundlegenden Sprachfähigkeiten hinaus die grammatischen Besonderheiten des neuen/zweiten Idioms erlernen. Dies nimmt oft eine Dauer von bis zu drei Jahren in Anspruch. Und manche Fehler (im Deutschen oft der falsche Artikel bzw. eine falsche Mehrzahlform, aber auch eine falsche Zeitengebung) bleiben bis ins Erwachsenenalter bestehen.

5 Welche Bedeutung bzw. Signifikanz hat die Muttersprache von Migrantenkindern?

Im Wege der Muttersprache wurde bzw. wird nicht nur sprachspezifisches Wissen vermittelt (Wortschatz, Grammatik, etc.), sondern über sie tauchen die Kinder in die emotionale und kulturelle Welt ihrer Umgebung bzw. ihrer zeitgleichen Erstsozialisation ein. Dass eine möglichst intuitive und echte Eltern-Kind-Beziehung entsteht, welche für die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden überaus wichtig ist, sollten Eltern und Familienangehörige stets darin unterstützt werden, ihre eigene Muttersprache (beziehungsweise diejenige Sprache, in der sie sich zu Hause fühlen bzw. welche sie dominant zu Hause sprechen) mit dem Kinde zu verwenden. Natürlich ist es darüber hinaus wichtig, dass der junge Mensch durch die Kommunikation mit anderen Menschen möglichst früh in die Sprache des Landes, in dem er lebt, eintaucht. Denn: Je früher die Kinder die Umgebungssprache lernen, desto weniger sind sie zu Schulanfang bzw. zum Beginn der Alphabetisierung bildungsbenachteiligt. Deshalb sollte der entscheidende Förderschwerpunkt in Kindertageseinrichtungen, also in Kindergärten und Elementarschulen, auf dem pflichtigen **Angebot zweier Sprachen** - für alle Kinder - liegen. Oder mit anderen Worten ausgedrückt: Mit dem Eintritt in den Kindergarten (spätestens aber mit 5 Jahren) erfährt jede Schülerin und jeder Schüler verpflichtenden Unterricht in wenigstens zwei Sprachen.

6 Was werden Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen tun, um die mehrsprachige Entwicklung aller Kinder zu unterstützen?

Die meisten Spezialistinnen und Spezialisten und fast alle Ratgeber sind sich darüber einig, dass Kinder sehr früh, am besten von der Mutterbrust an, zwei Sprachen hören und erlernen. Der mütterliche Monolog allein wird allerdings keine ausreichende

Grundlage bilden können; es muss gesprochene Sprache gehört werden, d. h. hören und mit Erfolg lernen stützt sich auf ein Gespräch dritter Personen. (A fortiori gilt dies dann ebenso für sukzessiv eine zweite Sprache Erlernende mit dem ersten Tag des Eintrittes in die entsprechende Betreuungs- bzw. Bildungseinrichtung.) Im Familien- bzw. im Erstsozialisationsverband wird jeder Elternteil konsequent die eigene Muttersprache mit dem Kind sprechen, und wenn es eine davon verschiedene gemeinsame Familiensprache gibt, werden andere Familienmitglieder gleichbleibend & konsequent immer dieses zweite oder gar ein drittes Idiom verwenden, also in eventu sich auch in zwei Idiomen zu Gehör bringen. Dieses Prinzip nennt man in der Fachwelt "One person - one language". Allerdings lässt sich der Alltag nicht immer so klar nach diesem Prinzip einteilen. Es ist aber jedenfalls für die zweisprachige Entwicklung des Kindes sehr wichtig, wenn es eine Familien- und eine Umgebungssprache gibt oder aber (zumindest) zwei Sprachen in verschiedenen Situationen eingesetzt werden (Meine Tochter sagte 1978 in den USA zu mir: "Beim Kuscheln reden wir Deutsch und beim Einkaufen und im Kino Englisch."). Egal in welcher Konstellation die verschiedenen Sprachen im Alltag des Kindes auftauchen, entscheidend ist immer: Es sollte eine klare Struktur, eine klare Zuordnung zu Sprechern und Situationen geben, damit das Kind die beiden Sprachen deutlich voneinander trennen kann. Und sollten beide Elternteile (oder mehrere Familienmitglieder) auch die andere Sprache sprechen, muss für den sukzessiv Bilingualen immer klar sein, welche Sprache wo und von wem gesprochen wird. Dies auch deshalb, um in der Regel den kompetent Sprechenden gegenüber dem Kinde „seine“ Sprache verwendet. Darüber hinaus ist es wichtig, dass ein Kind beide Sprachen regelmäßig und so häufig hört, dass es im Wochendurchschnitt auf mindestens 25-30% der Zeit kommt (Nicht nur einmal pro Woche!).

7 Wie können Pädagoginnen und Pädagogen und Logopädinnen und Logopäden (Spracherzieherinnen und Spracherzieher) die (deutschen) Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern fördern?

Es gibt seit Jahren in Österreich, in Slowenien, in Ungarn und auch in Deutschland, reichhaltige Sprachförderprogramme für (vorschulische und auch für pflichtschulsimultane) Kindertageseinrichtungen, die mit dem Ziel eingesetzt werden, Kinder mit einer fremden Muttersprache beim Zweitspracherwerb zu unterstützen. In Österreich und in Deutschland sind dies Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. Diese besondere Förderung ist sinnvoll - vor allem bei denjenigen

Kindern/Jugendlichen, die erst kurz vor der Einschulung systematisch mit der deutschen Sprache in Berührung kommen. Aber es sollte nicht dabei bleiben, einzelne Kinder für maximal 30 Minuten pro Tag aus der Gruppe herauszunehmen, um ihnen bestimmte Sprachstrukturen nahe zu bringen. Vielmehr sollte der Schwerpunkt auf der sprachförderlichen Gestaltung des Kindergarten- bzw. des Tagesschulalltages liegen. Dabei wird das Sprachlernen nicht in einen „Sprachunterricht“ verpackt, sondern die Kinder lernen im natürlichen und alltäglichen Miteinander. Dabei ist es vor allem wichtig, dass die Erzieherinnen und Erzieher bemüht sind, so viele Alltagshandlungen wie möglich sprachlich zu begleiten, viele Wiederholungen zu verwenden und den Spaß an der zweiten Sprache zu wecken. Bei den Kindern, die gerade erst am Anfang des deutschen Spracherwerbs stehen, sollte nonverbale Kommunikation (Gestik und Mimik) eingebunden werden, um den Bedürfnissen der Kinder entgegen zu kommen.

8 Fazit

An einer funktionellen Multilingualität (in der Regel mindestens Trilingualität) in der Zukunft der Sprachminderheiten führt kein Weg vorbei; dass diese Mehrsprachigkeit nicht mehr und nicht weniger als eine besondere Form allgemein anzustrebender funktioneller³ Multilingualität *aller Menschen* sein soll, ist meiner Meinung nach die Folge einer diesbezüglichen menschenrechtsartigen „Eigenschaft“ aller Menschen. Diese Auffassung formulierte ich damals am 3. Juni. 2000 in neun Thesen aus, von welchen ich hier und heute, 20 Jahre später, jene auswähle, die ich gerade im Kontext dieser Festschrift für Rudi Kotnik wegen ihrer substanziellen Basikalität wiedergebe:

Erste These: *Anzustreben ist Zweisprachigkeit mit dem Ziel funktioneller Bilingualität (besser noch: Trilingualität) aller Menschen!* Zweisprachigkeit, sei sie natürlich, sei sie eine Folge der erzwungenen Erlernung der Staats- oder Unterrichtssprache, ist grundsätzlich nur durch bilingualen Elementarunterricht sinnvoll möglich und führt nur so zu einer vollen Sprachkompetenz. Dabei ist die Mehrsprachigkeit (ich verweise als ein Beispiel auf den anfänglich prinzipiell *dreisprachigen Elementarunterricht* bei den Dolomitenladinern im Gadertal im Osten Südtirols) gleichwertig zu entfalten,

³ Hinter dem Ausdruck „funktionell“ verbirgt sich die Idee, dass zwei oder drei Sprachen vollkommen und gleich gut beherrscht werden!

ausgeglichen zu fördern, zugleich zu benützen und zu lehren. Um es zu wiederholen: Das Entscheidende ist der ausgeglichene bzw. gleichwertige Unterricht der Sprachen selbst und eine reziproke Verwendung aller Sprachen auch als Unterrichtssprachen. Man darf in diesem Zusammenhang nicht die Augen davor verschließen, dass Regiolekte unter bestimmten Umständen die Hochsprache ersetzen können bzw. eventuell sogar müssen, insbesondere auch dann, wenn sie wie das Slowenische im Porabje/Raabgebiet Ungarns oder das Ungarische im Prekmurje/Übermurgebiet Sloweniens sprach- und kulturbezogene Sonderentwicklungen über mehrere Generationen (üb)erlebt haben und wenn Teile der nachkommenden „sprachzugehörigen“ Generation die Muttersprache der Eltern ganz eigentlich erst mit dem Schulbesuch zu erlernen beginnen. Einen Sonderfall stellen die sich seit 1992 wieder organisierenden autochthonen Gottscheer in der Republik Slowenien dar, da hier bei nichtmehrsprachiger Erstsozialisation Muttersprache (das archaische Gottscheberische) und familiäre Erstsprache auseinanderfallen, weil durch die quantitative Kleinheit der kompakt siedelnden Betroffenen im monolingualen Fall die Umgebungssprache Slowenisch die Erstsozialisation bestimmt.

Zweite These: Die multilinguale Alphabetisierung ist prinzipiell und alle Kinder (auch die Sprösslinge der Mehrheitsbevölkerung bzw. der Migranten- und Flüchtlingsfamilien) umfassend der einsprachigen Einschulung/Erziehung vorzuziehen! Funktionelle Multilingualität als Ziel muss am Anfang der Elementarschule bzw. in Slowenien und Österreich jetzt nach neuesten gesetzlichen Regelungen auch vom ersten Tag an in den verpflichtenden Kindergartenjahren stehen. In einem solchen Modell einer Mehrfachalphabetisierung fällt auch das Problem weg feststellen zu müssen, welche Sprache im Falle der Unklarheit der „tatsächlichen“ Erstsprache als Alphabetisierungssprache gewählt werden soll. Die zweite These ist über die Einsprachigkeit hochzuhalten, weil die bilinguale Grundschule wesentlich vorteilhaftere Folgen nicht nur im Sprachkonfliktfall zeitigt (Im Spannungsfeld von „tatsächlicher“ und „emotionaler“ Erstsprache den Unterricht in der „besser beherrschten“ Sprache und damit monolingual zu erteilen, würde in der Regel bedeuten, Konflikte fortzuschreiben.).

Dritte These: Die elementare Zweisprachigkeit bis zum zehnten Lebensjahr, also durch wenigstens fünf Jahre führt zur verwirklichungswürdigen Möglichkeit der Erlernung einer dritten Sprache, nach Möglichkeit einer Großsprache, ab der fünften oder wenigstens ab der sechsten/siebenten Schulstufe. Zieht man den engeren „pannonischen“ Kontaktraum magyarisch, slowenisch, kroatisch und deutsch sprechender Bevölkerungsgruppen

in Betracht, dann wird man an Englisch, Deutsch, Italienisch, Französisch; Kroatisch (Kroatoserbisch, Serbokroatisch), Ungarisch, Slowenisch, Russisch und Spanisch (etwa auch in dieser Reihenfolge) als Drittsprachen bzw. *Großsprachen* denken, nicht jedoch - um hier sich selbst „erklärende“ Beispiele anzuführen - an Dänisch, Finnisch, Sorbisch oder Rätoromanisch. Die eigene(n) Sprache(n) „kürzen sich“ bei „Staatsvölkern“ aber auch bei Volksgruppen mit einem „Mutterland“ heraus, womit im Falle der *Trilingualität* immer wenigstens eine Großsprache übrig bleibt, welche nach Wahl auch stets Englisch sein kann.

Vierte These: *Die These von einer allgemeinen vielsprachigen Alphabetisierung legt nahe, die Zweisprachigkeit ins Elternhaus hinein zu reklamieren. Das aber muss gelernt sein!* Zwei Eltern – zwei Sprachen, zwei Generationen – also zwei Sprachen, sind überall dort, wo sie natürlich auftreten, brauchbare Modelle. Dass eindeutig einsprachige Kinder zunächst in „ihrer“ Sprache abgeholt werden müssen, ist selbstverständlich. Aus dem Umstand monolingualen Kindergarten- bzw. Schuleintritts – *eine und nur eine* Sprache ist immer die besser beherrschte Sprache! -- aber folgt sogleich, dass es eines Alphabetisierungsschubes hin zur Bilingualität bedarf und das vom ersten Tag des Kindes im Kindergarten bzw. in der Grundschule an. Die vorsätzliche Bilingualität des Unterrichts bedient sich beim einsprachigen Kind der tatsächlichen Erstsprache als eines Zugangs, da der Ausfall des Elternhauses erst weggemacht werden muss. Die Sprache eines „geborenen Monolingualen“ wird immer und bei aller Erziehung eine der Alphabetisierungssprachen bleiben (müssen). — In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass es hier häufig darum geht, dem Elternwunsch entsprechend dem *einsprachigen* Kindergarten- bzw. Schulkind die „ehemalige bzw. die *emotionale* Muttersprache“ beizubringen. Notwendigerweise stellen sich hier Entscheidungskonflikte ein, wenn man wie z. B. bei den Gottscheern neben dem Slowenischen die „ehemalige“ Muttersprache der Volksgruppe anstrebt: Soll man zuerst der deutschen Hochsprache oder zuerst dem im autochthonen Siedlungsgebiet noch rudimentär gesprochenen gottscheberischen Idiolekt den Vorzug geben? Ein ähnlicher Fall liegt dort vor, wo die Staatssprache als tatsächlich gesprochene Umgebungssprache der assimilierten Volksgruppenkinder die Neuerlernung der Muttersprache der Elterngeneration insofern begünstigt, als sie sich bzw. *wenn* sie sich konkurrenzlos als zweite Sprache anbietet. Dabei kann aber das kindliche Erlernen der Hochsprache erst recht die (Enkel) Kinder der Altvorderengeneration entfremden, wenn der Regiolekt der Vorfahren bzw. die

Idiolekte der Eltern sich vom gesprochenen, aber aushäusig erlernten Idiom der Kinder so sehr unterscheiden, dass es eines „Übersetzers“ bedarf.

Fünfte These: *Die allgemeine Schulpflicht ab dem sechsten Lebensjahr ist kein kleinerer Zwang als eine allgemeine zwei- oder dreisprachige Alphabetisierungspflicht!* Was heißt das? Die allgemeine Schulpflicht (einschließlich einer pflichtigen vorschulischen Kindergartenperiode) ist nicht nur Zwang oder Tyrannei, sie stellt sogar ein parasitäres Menschenrecht (nämlich des Rechts auf Bildung) dar. Aufgrund der *Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948* ist ohne Weiteres davon auszugehen, dass jede Freistellung von der Schulpflicht eine Menschenrechtsverletzung sui generis darstellt. Prinzipiell möchte ich argumentieren, dass ein allgemeines Menschenrecht auf funktionelle Bilingualität bzw. Multilingualität besteht, welches alle Eltern lebendgeborener Kinder ganz eigentlich ebenso in die Pflicht nimmt wie die allgemeine Schulpflicht (in eventu einschließlich einer vorschulischen pflichtigen Kindergartenperiode). A fortiori gilt diese Verpflichtung dann auch für die Gesellschaft bzw. für den Staat.

Sechste These: *Zwei- bzw. Dreisprachigkeit meint auch Zweifach- bzw. Dreifachkulturalität, Multikulturalität!* Obschon man sehr wohl funktionelle Multilingualität anstreben und auch erreichen kann, wird man zugeben müssen, dass eine gleichermaßen „funktionelle Multikulturalität“ mehr Ziel als tatsächlicher Endpunkt einer Entwicklung sein wird bzw. bleiben muss. Derlei Multikulturalität kann indes nur in Graden exemplifiziert werden. Und natürlich wird es auch immer Menschen geben, die neben ihren „natürlichen“ weitere Sprachen mit voller funktioneller Kompetenz erlernen, aber auch solche, die neben diesen Sprachen Fremdsprachen mit gewissen elementaren Kenntnissen und eben nur diesen „beherrschen“.

Siebente These: *„Ich muss zuerst ein braver Bilingualer/Trilingualer sein, bevor ich ein guter Kroat, Slowene, Ungar, Serbe, Deutscher sein kann!“* Wie es das Motto des Beitrages nach dem Wort von Andreas Heintze (Berlin) formuliert hat, sieht man als Anhänger solcher Thesen die Zukunft der Muttersprache in der funktionellen Mehrsprachigkeit.

Literaturhinweise

- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (Eds.). (2002). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4th rev. ed.). Francke.
- Egger, K., & Lardscheider MacLean, M. (2001). *Dreisprachig werden in Gröden: Eine Studie zum Spracherwerb in der frühen Kindheit*. Institut Pedagogisch Ladin.
- Elgin, S. H. (2000). *The language imperative: How learning languages can enrich your life*. Westview Press.
- Gombócz, W. (2003). Neun Thesen zur „Theorie“ des Minderheitenschulwesens bezüglich des Elementarunterrichts. In G. Ruda (Ed.), *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht* (pp. 55–65). Verlag Dr. Kovač.
- Gombócz, W. (2004). Für das allgemeine Menschenrecht auf mehrsprachige Alphabetisierung als nächster Phase der Schulpflicht. In M. Sertl, G. Khan-Svik, & J. Zuber (Eds.), *Integration? Migration – Rassismus – Zweisprachigkeit* (pp. 78–80). Studienverlag.
- Gombócz, W. (2004a). Das „allgemeine Menschenrecht“ auf mehrsprachigen Elementarunterricht. In H. Arlt (Ed.), *Das Verbindende der Kulturen* (Vol. 1, pp. 292–293). INST.
- Gombócz, W. (2004b). Das allgemeine Menschenrecht von Kindern auf mehrsprachigen Grundschulunterricht als Reformweiterung der allgemeinen Schulpflicht. In H. Arlt (Ed.), *Das Verbindende der Kulturen* (Vol. 1) [CD-ROM]. INST.
- Grüter, T., & Paradis, J. (Eds.). (2014). *Input and experience in bilingual development*. Benjamins.
- Gutownig, M. (2001). *Zeit für Mehrsprachigkeit*. CIFEM.
- Gutownig, M. (2002, December). Zeit für Mehrsprachigkeit. Warum sich Eltern für multilinguale Kinder entscheiden. *CIFEM News*, 2002(4), 8–10.
- Hermanik, K.-J., & Promitzer, C. (Eds.). (2002). *Grenzenlos zweisprachig: Die Erinnerungen des Keuschlersohnes Anton Šantel (1845–1920)*. Leykam.
- Janich, N., & Greule, A. (Eds.). (2002). *v in Europa: Ein internationales Handbuch*. Narr.
- Kohnert, K., & Derr, A. (2004). Language intervention with bilingual children. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 311–338). Brookes.
- Langner, M. (2001). Fremdsprachenvermittlung an einer zwei-/mehrsprachigen Universität. In K. Adamzik & H. Christen (Eds.), *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*.
- O'Reilly, C. C. (Ed.). (2001a). *Language, ethnicity and the state: Vol. 1. Minority languages in the European Union*.
- O'Reilly, C. C. (Ed.). (2001b). *Language, ethnicity and the state: Vol. 2. Minority languages in Eastern Europe post-1989*.
- Pallauf, K. (2005). *Kinder haben Menschenrechte* [Unpublished diploma thesis]. Universität Graz.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., & Rice, M. K. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(2), 113–127.
- Riedel, R. (2003). Die nationale Minderheit der Sorben und ihr Schulwesen. In G. Ruda (Ed.), *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht* (pp. 126–133). Verlag Dr. Kovač.
- Ruda, G. (Ed.). (2003). *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht*. Verlag Dr. Kovač.
- Siguan, M. (Ed.). (2000). *La educación bilingüe: Veinte años del seminario sobre lenguas y educación*. Pórtico Librerías.
- Skutnabb-Kangas, T. (1999). Education of minorities. In J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of language and ethnic identity*. Pórtico Librerías.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Francke.
- Varga, J. (2003). Zweisprachiger Unterricht in Slowenien. In G. Ruda (Ed.), *Minderheitenschulen – Zweisprachiger Unterricht* (pp. 9–25). Verlag Dr. Kovač.
- Wetzel-Kranz, B. (2001). Biel zwanzig Jahre danach. In K. Adamzik & H. Christen (Eds.), *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*.

COSMO-MULTICULTURALISM: TOWARDS COSMOPOLITAN SOLIDARITY

NENAD MIŠČEVIĆ

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia

Cosmopolitanism and multiculturalism are the main routes of escape from nationalism-populism. They can be combined, since there is no deep conflict between the two; moreover, their combination is consistent and desirable. It would be the global homeland of various vernaculars rather than a land of unitary Esperanto. The paper proposes relatively simple heuristics for passing from the usual multicultural conception to a cosmopolitan one. It lists the generally accepted requirements of multicultural solidarity and sketches the main lines of a cosmopolitan extension of them. Since a function of cosmopolitan norms is precisely to promote multicultural interests, this conception is conceptually coherent and morally progressive; one might hope that it is also politically feasible. This yields simple requirements on the cosmopolitan institutional structure needed to accommodate cultural pluralism.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.7)

ISBN

978-961-299-082-4

Keywords:

cosmopolitanism,
multiculturalism,
solidarity,
cultural pluralism,
education



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.7)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
kozmopolitizem,
multikulturalizem,
solidarnost,
kulturni pluralizem,
izobraževanje

KOZMOMULTIKULTURALIZEM: NAPROTI KOZMOPOLITSKI SOLIDARNOSTI

NENAD MIŠČEVIĆ

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija

Kozmopolitizem in multikulturalizem sta glavna načina bega pred nacionalizmom – populizmom. Lahko ju združimo, saj med njima ni globokega konflikta; poleg tega je njuna združitev konsistentna in zaželena. To bi bila globalna domovina različnih ljudskih jezikov in ne dežela enotnega esperanta. Prispevek predlaga razmeroma preprosto hevrstiko za prehod od običajne multikulturne zasnove h kozmopolitski. Navaja splošno sprejete zahteve večkulturne solidarnosti in oriše glavne smernice njihove kozmopolitske širitve. Ker je funkcija kozmopolitskih norm ravno spodbujanje večkulturnih interesov, je ta koncept konceptualno koherenten in moralno napreden; lahko bi upali, da je tudi politično izvedljiva. To prinaša preproste zahteve za kozmopolitske institucionalne strukture, potrebne za prilagoditev kulturnemu pluralizmu.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

In teaching philosophy to future philosophy teachers, Kotnik has been discussing urgent political issues, and, among others, expressing attitudes in favour of migrants and refugees; in this respect he was promoting cosmopolitan education of future educators (see his 2017 paper, he wrote for my Festschrift – I am happy to return the favour with my contribution!).¹

Here, we address the two faces of cosmopolitan attitudes, quite forgotten in the literature on cosmopolitanism in general but present in the work on cosmopolitan education. The first face is the one of theory, moral and political, the second is the “existential” face, the promotion of cosmopolitanism as an existential attitude. The paper discusses the ties between the two, questioning the isolationism of the mainstream theoretical cosmopolitan literature, which totally abstracts from the other, existential face. In the course of the discussion, it also refers to the issues of Slovenian reactions to the refugee problem, thus continuing Kotnik’s engagement with topics close to him and to his and our students. Our general topic is how to manage ethno-cultural diversity and retain elements of solidarity between diverse groups. It is a burning question on the present-day political scene, as testified by Chandran Kukathas:

“If any issue dominates contemporary political theory, it is how to deal with cultural diversity and the claims – moral, legal, and political – made in the name of ethnic, religious, linguistic, or national allegiance (Kymlicka, 2001, p. 17). Today, governments are confronted by demands from cultural minorities for recognition, protection, preferential treatment, and political autonomy within the boundaries of the state. Equally, international society and its political institutions, as well as states themselves, have had to deal with demands from various peoples for political recognition as independent nations, and for national self-determination” (Kukathas, 2004, p. 250).²

It is implicit in many international documents; for example in Article 27 of the *International Covenant on Civil and Political Rights*:

¹ The main ideas of the paper have been presented at the Department of Philosophy at the Faculty of Arts in Maribor, on Dec. 16, 2021; thanks go to all participants, in particular Friderik “Fridi” Klampfer, Bojan Borstner and Danilo Šuster, for their discussion.

² The quotation from Kymlicka is from his 2001 book.

“In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language.” (Adopted by the United Nations’ General Assembly on December 19, 1966.)³

Here, we shall be offering a minimalist sketch, merely indicating the direction in which to go. Let us start with the existence of three pure options in matters of political management of ethno-cultural diversity, nationalism, multiculturalism, and cosmopolitanism. Of course, there are intermediate options combining the pairs of the three pure ones; we shall be interested in one such option and in one pair constituting it.

Cosmopolitanism and multiculturalism are the main routes of escape from nationalism-populism. They can be combined, since there is no deep conflict between the two; moreover, their combination is consistent and desirable. Here, we shall be developing an intermediate option: a combination of multiculturalism and cosmopolitanism. Twenty years ago, I pointed out the availability and desirability of research in this direction, without explicitly giving it a name, in my book *Nationalism and Beyond: Introducing Moral Debate about Values*, published by CEU Press in 2001. Here is a taste of what I said then:

“In discussing political alternatives to nationalism in chapter nine we have sketched a model which rests upon both the practical necessities of the cohabitation of various ethno-national groups within a single state and across state boundaries, and the moral value of understanding and toleration. It is a moderately cosmopolitan model which welcomes macro-regional integrations that weaken the role of the state, as well as micro-regional diversity that often cuts across state borders” (Mišćević, 2001, p. 285).

Let us also mention Simon Caney and his “Cosmopolitanism, Culture and Well-Being: A Cosmopolitan Perspective on Multiculturalism.” We very much agree with his Thesis 1:

³ Noticed by philosophers, and commented by Jeremy Waldron, (1992).

“Cosmopolitan principles and institutions require, for their realization, a certain ‘cosmopolitan political culture’ (the political constraint) and the requisite political culture is permissive and flexible but does place limits on the extent to which political bodies should support cultural minorities” (Caney, 2009, p. 23).

This is the direction we shall take in the paper. Interestingly, some prominent authors seem to deny the popularity of this direction, without, however, denying its relevance. Pauline Kleingeld and Eric Brown in their (2019) entry on “Cosmopolitanism,” in the Stanford Encyclopedia of Philosophy, list the main multiculturalists as being against cosmopolitanism. They note that “there has been a good deal of debate over cultural cosmopolitanism, with disputes over multiculturalism in educational curricula and with resurgent nationalisms.” And they rightly point out that “the cosmopolitan position in these disputes rejects exclusive attachments to a particular culture. So on the one hand, the cosmopolitan encourages cultural diversity and appreciates a multicultural *mélange*, and on the other hand, the cosmopolitan rejects a strong nationalism.” But then comes a strange turn: “In staking out these claims, the cosmopolitan must be wary about very strong ‘rights to culture,’ respecting the rights of minority cultures while rebuffing the right to unconditional national self-determination. Hence, recent advocates of ‘liberal nationalism’ (e.g., Margalit and Raz, Tamir) or of the rights of minority cultures (e.g., Kymlicka) generally seem to be anti-cosmopolitan.”

We shall document the sympathies of Kymlicka toward cosmopolitanism, denied by Kleingeld and Brown, and argue that the combination from our title is natural and acceptable. Unfortunately, because of space limitations, we must set aside the burning issue of feasibility of the relevant options (my thanks go to Friderik “Fridi” Klampfer), multiculturalism (see e.g., Jopke), cosmopolitanism, and their combination, cosmo-multiculturalism.

Here is the preview. We begin with what we see as the goal of the relevant political development: a global cosmo-multicultural structure. The general motivation for it, besides the classical pacifist one, is solidarity in the face of diversity. With the latter, two desiderata come together: respect for cultural diversity and the need to extend this respect globally, within a suitable institutional framework. The institutional structure has to leave a place for cultural variation, and no single state-like framework is needed. (We shall be quoting several contemporary authors who point in the relevant direction). In specifying the desiderata for the structure considered, we shall

distinguish two kinds of interaction of culturally distant groups. First, the proximal interaction between the neighbouring ones, which is the less demanding of the two. Second, the interactions between geographically quite distant groups and cultures – these point to the need for a truly cosmopolitan institutional structure.

We then move to the issue of the path to the goal: how can one pass from the present-day world to the cosmopolitan multiculturalist one? How realistic are the hopes of a multicultural world? The sketch has two parts, the general and the individual-existential one that brings us also to the work of Kotnik. The general idea relies on the de facto global connection and new proximities that phenomena like migration and pandemics are creating. The individual-existential part turns to the “existential” dimension, the role of multicultural interaction in the life of individuals participating.⁴

2 The goal: global cosmo-multicultural structure

2.1 The motivation and the method

So, let us start with the classical cosmopolitan motivation that comes from the need for peace. In its most classical form, in Kant’s project, it was already pointing to the norm of respecting others, which might come from our surroundings in different ways, based on the particular host country. The idea has been famously developed by Hanna Arendt (1958; 1968), and given a rather radical form in Derrida (2005). Let me illustrate this kind of motivation by two interestingly different phenomena, both pointing to pacifist and diversity-friendly motivation.

The first comes from the interaction of culturally different, possibly distant actors, which may be unpredictable, but very demanding in its consequences. A classical older example is the problem of the American Japanese people in the context of the Pearl Harbor attack. Overnight, the attack made the American citizens of Japanese origin highly suspect, and this resulted in their mistreatment and persecution. No global mechanism that could prevent or at least mitigate it was present. The present-day version comes from migrations and, very recently, pandemics. The global

⁴ For the issue of cosmopolitan identity and its historical origins and contemporary relevance see the paper with this title by Marin Beroš (2016).

institutions centred around the UN are simply too weak to properly react to the problems generated and manage global non-state interaction.

The second comes from global state interactions, potentially threatening the given world order. A recent, highly relevant example are the interactions characterizing the new multi-polarism of today's world involving political and cultural contrasts of a global variety. In the week I am writing this, the media tell us about the states of Russia and China, represented by Putin and Xi Jinping talking to each other and conspiring together against "the West."

In most cases of relevant situations, both components are crucial – the nature of global structures at hand on the one side and ethno-cultural contrasts on the other. Institutional structure: cultural variation, no state-like framework. Proximal interaction is somewhat less demanding, whereas distal interaction raises the need for a truly cosmopolitan institutional structure.

Let us then borrow from Daniele Archibugi (2005) the metaphor about the characteristics of the future structural goal: should its medium be "vernacular or Esperanto"? He notes that Will Kymlicka has argued that "democratic politics is politics in the vernacular." And he asks the rhetorical question of whether this implies that democratic politics is impossible in a multilingual community, whether at the local, national, regional or global level – his answer is, of course, negative. He rightly maintains that democratic politics should imply the willingness of all players to make an effort to understand each other. And suggests that "any time that there is a community of fate, a democrat should search for methods that allow deliberation according to the two key conditions of political equality and participation" (2005, p. 537). I shall not follow Archibugi in his sympathies for a possible unitary solution, illustrated by the imagined role of Esperanto, and by the actual role of English in the early Indian state. So, I shall opt for vernacular, or, even more precisely, for vernaculars in the plural as the medium of cosmopolitan communication; this will be the multiculturalist aspect of the view proposed (more is to come in the sequel).⁵

⁵ Another author I very much agree with is Matthias Risse (2012a, 2012b), who talks about "pluralist internationalism" (2012a, 193 ff.).

If you need a brief characterisation of multiculturalism, here is one coming from Nathan Glazer: "Multiculturalism, then, is a term that describes one particular way of responding to ethnic diversity. 'It is a position that rejects assimilation and the "melting pot" image as an imposition of the dominant culture, and instead prefers such metaphors as the "salad bowl" or the "glorious mosaic," in which each ethnic and racial element in the population maintains its distinctiveness" (1997, p. 10).

In the sequel, we shall follow relatively simple heuristics in order to briefly sketch the cosmo-multiculturalist perspective on global politics. We start from extant multiculturalist program(s), listing the generally accepted requirements of multiculturalism and then continue from these relatively well-established suggestions to the cosmopolitan perspective. Along the way, we point to the differences in framework, the statist as against the cosmopolitan one. We shall take the requirement of multicultural solidarity from Banting and Kymlicka, (2003), (noting that similar requirements are present generally in the multiculturalist literature), and sketch the main lines of cosmopolitan extension of them. This will yield simple requirements on cosmopolitan institutional structure; Kymlicka, the leading multiculturalist thinker, might agree with this line of thought. For him, multiculturalism goes with liberal nationhood, the wider genus prominently including multiculturalism, and with cosmopolitan norms as well.

"As against those who see cosmopolitanism and liberal nationhood as inherently in tension, I want to argue that one conception of the nature and function of cosmopolitan norms is precisely to promote (a tamed form of) liberal nationhood, and that this conception is conceptually coherent, politically feasible, and morally progressive" (Kymlicka, 2006, p. 133).

So, we shall try to imagine global institutional structure(s) that will allow the global implementation of measures similar to those listed in the canonical multiculturalist program (e.g., Banting & Kymlicka, 2003).

We shall be counting with variations in geographical distance and levels of size. First, we shall discuss proximate groups, either immediately connected or separated by a small intermediary distance. The proximate-immediate groups are mutual neighbours, say within a town (Roma and Slovenians in a town in Slovenia), or groups from neighbouring regions (say neighbours from Slovenia and Hungary, or, more narrowly, Štajerska and Hrvatsko Zagorje). Others are the proximate non-

immediate collectives (say those of Slovenia and Serbia, with Croatia in between). Then we pass to more global distances and to distant communities, like Slovenia and Afghanistan (with the possibility of Afghan refugees coming to Slovenia).

In all cases, we shall distinguish the levels of size. First, micro-structures like town and village, then mezzo-structures like sub-state and state (e.g., Istria, Styria, Slovenia), and finally, the quite different macro-structural level especially relevant for cosmopolitanism, say the trans-state, continental or sub-continental EU level, and then intercontinental connections within the global whole.

2.2 Openings: proximal and distal

Let us start, very briefly, with a multicultural scheme for proximal opening. The central case here are present-day sub-state national groups. The issues are classical for multiculturalism, and there are no big new issues for cosmopolitanism, except for the fading of the state-level, which stops being dominant and may lose its importance to a large extent! If you need an example, consider the local wider area, encompassing Slovenia, Austria, Croatia, Hungary, and Italy, and areas in Slovenia bordering each of these.

So, consider the usual multicultural demands (from Kymlicka & Banting) at the mezzo-level of sub-state communities:

- 1. Federal or quasi-federal territorial autonomy for any given group.

Hungarians in the Slovenian region bordering Hungary, the Prekmurje, should be given some territorial autonomy; the same for Slovenians living in Hungary region bordering Slovenia.

- 2. Official language status, either in the region or nationally

Hungarian should be one of the official languages in the bordering region, the multiculturalists claim.

- 3. guarantees of representation in the central government or in Constitutional Courts

- 4. public funding of minority language at universities/schools/ media

This, for instance, is implemented in Slovenia as far as elementary schools go; the big issue would be to have a subject at the University taught in Hungarian.

All these demands should be implementable within a wider transnational or cosmopolitan structure; interestingly, the first steps in this direction have already been taken within the Austro-Hungarian monarchy. But in a more cosmopolitan setting, the arrangements would be more radical. Take federal or quasi-federal territorial autonomy; here, of course, in a cosmopolitan context, the area in question is more strongly “sub-regionalised,” and the state plays a minor role.

Or take no. 3, guarantees of representation in the central government or in Constitutional Courts. In the most demanding cosmopolitan variant, the group, say Hungarians in Prekmurje, would have their representations at a every higher level: of the “state,” of the continental union, of the global world council. Similarly with courts, at all levels. Multiculturalists also mention “constitutional or parliamentary affirmation of “multinationalism,” and that would in principle be implemented at each level, in a way much richer within a cosmopolitan structure than it is in the present-day statist or even trans-statist (say EU) framework! Interesting issues arise with another multicultural demand, which is according international personality to the relevant groups or regions, for instance, allowing the sub-state region to sit on international bodies, sign treaties, or have their own Olympic team; for instance, our micro-region of Slovenian Styria might have its own Olympic team, the Central European region encompassing Slovenia, Austria and Italy might have another Olympic team, and the EU a third one (Borstner has asked what about the patriotism of the fans; how do we multiply the fan clubs in order to have one for the group at each level?). Doesn’t this demand too many instances of ‘international personality’? The answer might concentrate on the plasticity of belonging; perhaps we don’t need one Olympic team for our micro-region of Slovenian Styria, or for the Central European region; a lesser number of such teams might do as well. So much for proximal openings.

We now move on to the much more challenging group of demands, having to do with distal opening and with truly cosmopolitan multiculturalism. The crucial dramatic difference has to do with global distances of the relevant groups. Consider

any mezzo-regional contact at a great distance, for instance, the Slovenian Primorska (or Styria) accepting Pashtoon refugees from Afghanistan. Note the often dramatic importance of interaction and the relevance of proximisation offered by phenomena like migrations and pandemics. The crucial matter for the cosmopolitan approach is the availability of an institutional structure covering global distances. As Simon Caney in his highly relevant (2009), already quoted, the paper proposes:

“/.../ in order to realize certain principles of justice and to ensure the successful functioning of political institutions, we need to have a certain kind of supportive political culture. Neither principles of justice nor political institutions are self-supporting. Ideals of justice and the institutions that uphold them need, therefore, to be undergirded by some social support, and require a culture of cooperation and compliance” (Caney, 2009, p. 25).

“A cosmopolitan political culture would, I believe, include support for cosmopolitan *principles of justice* (such as, say, civil liberties and a global difference principle), cosmopolitan *policies* (such as, say, the eradication of tariffs employed by developed countries) and cosmopolitan *institutions* (such as, say, a strengthened International Labour Organization)” (Caney, 2009, p. 26).⁶

Let us go back to multicultural demands and consider the way they can be extended on the global scale. The crucial matters concerned the services offered. For constitutional, legislative, or parliamentary affirmation of multiculturalism, at the central and/or regional and municipal levels, the cosmopolitans should clearly say at exactly how many levels this is to be implemented. For instance, to illustrate this with the Afghan-Slovenian example, the issue concerns the existence of a government ministry or secretariat or advisory board to consult with ethnic communities, and/or of a minimal supra-state ministry (say a union of neighbouring countries, like Slovenia, Hungary, Austria and Croatia), or a relevant body of the EU, or a possible inter-continental, Euro-Asian one. How many levels are needed? We

⁶ Here is more: A cosmopolitan political culture is, then, a culture that supports cosmopolitan principles, policies, and political institutions. Note here that this does not require abandoning local commitments or ties. A cosmopolitan political culture is compatible with persons' having attachments to state or sub-state, or transnational communities. (Caney, 2009, p. 27)

I believe, however, that although such a culture is incompatible with some cultural traditions it does, nonetheless, accommodate a tremendous amount of cultural variety. It would, moreover, sanction a number of the demands made on behalf of cultural groups. (Ibid.)

suggest that in the general form this might be the central problem of the shape of multicultural-cosmopolitan institutional structure!

Consider other cases of the enhanced hospitality to guests from distant countries. What about the adoption of multiculturalism in school curriculum? Home country kids learn about foreign countries and their cultures. But there is a problem of pluralism. Should they learn about Afghan culture, then the Pakistani one, the Iranian one, and so on? The obvious solution would be a more general one, for instance that our kids learn a lot about Muslim and Arab-inspired culture. And then, if needed, also learn about the particular culture of the most numerous immigrants (Pashtuns, in our example). What about exemptions from dress-codes, Sunday-closing legislation etc.? The same with the media: what is needed is the inclusion of ethnic representation/sensitivity in the mandate of public media or media licensing. Once the guests are here, we face the need for allowing dual citizenship, or some other form of dual basic belonging, the funding of ethnic group organisations or activities, the funding of bilingual education or mother-tongue instruction and affirmative action for disadvantaged immigrant groups.

Some authors propose measures that go halfway in the direction of cosmopolitan solidarity (thanks go again to Friderik “Fridi” Klampfer for drawing my attention to the title to be mentioned here). *Dissent Magazine*, has, in the Winter of 2017 edition, an article by Atossa Araxia Abrahamian entitled “An Economist’s Case for Open Borders,” telling its readers about an interesting proposal: “Amid today’s xenophobic tide, economist Branko Milanovic has made a controversial case for opening the borders – but without offering migrants full rights as citizens. Would such an arrangement reduce inequality, or only exacerbate the problems that have brought us to this point?” How good are such solutions?

However, we have to go back to the general issues. In this general context, the most discussed issue raises the following question: what about elements of the immigrant culture in conflict with human rights? (Danilo Šuster and Bojan Borstner have raised it immediately, in the discussion of the presentation, and I thank them). As Simon Caney puts it: “Protecting cultures should be rejected when, and because, those cultures do not further people’s well-being (the well-being constraint).” (Caney, 2009, p. 23)

To summarise, we need a crucial widening of multicultural arrangement, a global cultural network that would enable and support it. Cosmopolitans urgently have to develop an answer of how multiculturalism would work within a truly cosmopolitan, global network. They should analyse the relevant plurality of levels, combined with the relative unimportance of the state level, plus the plurality of reaches-impacts from one culture to another on the global scale.

3 The road to the goal

3.1 The general directions

We shall not discuss here in any detail the issue of feasibility, much discussed by Klampfer in the discussion of this paper. We shall just very briefly indicate that with the recent processes of migration and pandemics, some general directions have been sketched in the official international document. It seems to us that the road to distal opening is there, and it brings proximation in its wake.

The need to accept and treat migrants in a hospitable, and in this sense, cosmopolitan way is already enshrined in international documents, and some of its aspects are even being implemented in practice. Here are two examples, a compact and a court decision.

First, *The Marrakech global compact* that derives the relevant duties from the human rights obligations, and notes that “refugees and migrants are entitled to the same universal human rights and fundamental freedoms,” with refugees enjoying “the specific international protection” (Objective 4, here “O” will stand for “Objective”). It requires “availability and flexibility of pathways for regular migration” (O.5); a requirement that now sounds like a far-away ideal for the future. And acceptance involves bringing together families that have been separated (Marrakech, O.7, e, f), the opposite of what was done to Mexican immigrant families by the Trump administration in December 2018. It requires further search for missing migrants (O.8), and declares war on smugglers (O.9, 10). Finally, it demands certainty and predictability in migration, of crucial importance to both sides in the encounter, the refugees and the border controls (and allows detention only as an exceptional and short-term measure).

The Marrakech Compact seems to suggest this option. It encourages all sides to do the following: “(19) Create conditions for migrants and diasporas to fully contribute to sustainable development in all countries. The following remark in the Compact can illustrate the way it sees the ways for this objective to be realised (the present text keeps the letters marking each paragraph):

e) Develop targeted support programmes and financial products that facilitate migrant and diaspora investments and entrepreneurship, including by providing administrative and legal support in business creation, granting seed capital-matching, establish diaspora bonds and diaspora development funds, investment funds, and organize dedicated trade fairs.

Consider first, the preparation for inclusion; here, offering decent work to refugees is the *conditio sine qua non*. This third set of duties seems to open a dramatic dilemma for more leftist-oriented intellectuals: very often, poor newcomers compete with the poor or low middle-class workers in the host countries. If we want to keep the hardly earned levels of lives the host country workers have, how do we deal with the massive competition of the newcomers? The dilemma is often discussed in the literature; it was also expressed in a wonderful talk by Philippe van Parijs, entitled “Just Migration, Within and Into Europe,” on January 18, 2019.

The Marrakech Compact is very much on the pro-active side of the dilemma, as can be seen from the following quotations:

- (18) Invest in skills development and facilitate mutual recognition of skills, qualifications and competencies.
- And it assumes that all of the following is needed for implementing the human rights of migrants!
- 19) Create conditions for migrants and diasporas to fully contribute to sustainable development in all countries.

In other words, those who wish to stay in countries like Slovenia or Croatia should be allowed to stay (and there should be a quota for each member-state). In the longer term, staying should involve opportunities for work and training. Also, refugee culture should be accommodated as much as possible (in elements that do not threaten elementary human rights). Note that our tradition contains sufficiently

many multicultural features (the presence of Islam, for instance, in countries of former Yugoslavia) that might serve as a bridge.

Finally, our second example that suggests respect for the principles is already there. For instance, recently, the former immigration minister in Denmark Inger Støjberg was sentenced to two months' incarceration after being found by a court to have illegally ordered the separations of married migrant couples in which at least one person was underage. (New York Times, Dec. 13, 2021). She was also voted out of parliament after her conviction and impeachment.

In short, the roads to the cosmopolitan multicultural structure are there; they should be taken and not avoided.

3.2 The “existential” dimension: cosmopolitanism as a philosophy for life

Until now we have been following the mainstream line of discussion of cosmopolitanism in present-day theoretical literature, which concentrates upon its political features. Now we turn briefly to its other aspect, central in the work of Kotnik and famously put forward in philosophical tradition, starting with Cynics and Stoics and proceeding in our times all the way to thinkers like Martha Nussbaum – the aspect of cosmopolitanism as a way of life. To quote a present-day proponent of the approach, David T. Hansen, “Cosmopolitanism constitutes an orientation for life” (Hansen, 2013, p. 45). And he talks of “the tradition of philosophy known as the art of living (Hansen, 2010, p. 5).⁷ It nicely fits with the question of what it means to be cosmopolitan here and now. My colleague Marin Beroš uses in this context the verbal-conceptual contrast between “Cosmopolites” and “Cosmoanthropos.”⁸ He reminds the reader of J.J. Rousseau and the fact that “his educational goal was *not to create good citizens, but good humans*,” and then asks the crucial question: “Should we be more interested in making cosmo-humans and not cosmo-citizens?”, to which he gives a positive answer.

⁷ See also David T. Hansen (2013).

⁸ Marin Beroš (2021) *Cosmopolites or Cosmoanthropos? – Questioning the Educational Needs of Cosmopolitan Society*, ppt. presentation; a paper is in preparation.

To put it briefly, there is a strange disjunction governing the present-day philosophical writing about cosmopolitanism. The main authors like Held, Moellendorf, Pogge, and Cabrera systematically avoid the issue we are talking about here, namely what it is to be cosmopolitan here and now, and what role cosmopolitanism can play in the course of human life. The latter issue is discussed by authors interested in cosmopolitan education, like Nussbaum, Hansen, Pappastephanou, and others. To paraphrase Marianna Pappastephanou, ordinarily, cosmopolitanism is taken to be a way of life and a kind of selfhood (2021).⁹ The two groups seem not to communicate much with each other, and the resulting writings document a dramatic disjunction between the view of cosmopolitanism as a general moral-political doctrine and cosmopolitanism as a way of life. We want to avoid this disjunction, so we have chosen to conclude the book by turning to the latter and connecting it with our moral-political view of the shape of cosmopolitanism that fits our time. So, how should we address the duality?

Bear in mind the way we characterised cosmopolitanism, both morally and politically, stressing the relevance of connections that go beyond state borders. Now, what can transform the attitude of an individual into a cosmopolitan attitude? The simplest and most direct way is that the individual explicitly accepts the basic tenets as formulated in the literature. But what about non-explicit, non-reflected attitudes that go in the same direction?

On the non-reflective level, the cosmopolitan attitudes would be the ones of sympathy for the non-co-national and for the stranger, readiness to help, and the like. Proposals along these lines can be found in recent literature on cosmopolitan education (see for instance, Amy Stornaiuolo, T. Philip Nichols, 2019, 11ff.). Such attitudes would go well with “official” cosmopolitan political doctrines, in the same way in which primitive, spontaneous nationalism goes well with doctrinal nationalism.

⁹ And here are a few further references by the same author: M. Pappastephanou (ed.). (2016), M. Pappastephanou (2005; 2011).

Attempts to answer the question of here-and-now cosmopolitanism should take this continuity seriously. This will help us to see cosmopolitanism's relevance for human actions and everyday life that authors like Nussbaum stress as central.¹⁰ Our approach to the present-day political scene suggests an understanding of cosmopolitanism articulated along the contrast we stressed in our approach, in particular in chapter Six. We talked on the one hand about immediate help, and on the other about the need to ameliorate the more distant situation, acting on distant causes of present-day troubles. All these elements point to cosmopolitanism as a way of life. Let us then follow the same structure here.

We first look at cosmopolitan attitudes towards more distal matters. Let me distinguish more passive, "reactive" attitudes, from the pro-active engagement, and briefly address both kinds.

Start with general, traditionally philosophical matters. The authors writing about "the education of the *kosmou polites*" – to use the phrase due to one of the best among them, namely Martha Nussbaum (1997, p. 62) – count as cosmopolitan the attitudes of respect for others as humans and for other ways of living, interest in multiculturalism, diversity, and cultural pluralism that goes together with pursuit and maintenance of peaceful interaction and acknowledgement of the universality of certain basic human needs.¹¹

Nussbaum herself goes further and links this interest with the Socratic picture of reflective, examined life:

"The education of the *kosmou polites* is thus closely connected to Socratic inquiry and the goal of an examined life. For attaining membership in the world community entails a willingness to doubt the goodness of one's own way and to enter into the give-and-take of critical argument about ethical and political choices. By an increasingly refined exchange of both experience and argument, participants in such arguments should gradually take on the ability to distinguish, within their own traditions, what is parochial from what may be commended as a norm for others,

¹⁰ For instance, Matthew J. Hayden writes: The primary characteristics of cosmopolitanism are, on the one hand, largely behavioural pathways indicating how to live with other people and, on the other hand, actions by and through which to live with other people. (Hayden, 2012, p. 49).

¹¹ Kleingeld, Pauline. (1999), Kleingeld, Pauline, and Eric Brown. "Cosmopolitanism." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Matthew J. Hayden (2012).

what is arbitrary and unjustified from that which may be justified by reasoned argument” (Nussbaum, 1997, p. 62).

So much about the general picture. Where does it fit our story of contemporary political situations, namely our view of the demands of the new playground, with its explosion of populism, the crisis of migration and pandemics, and the like? Well, one should look at the public sphere and consider both the attitudes of “private” individuals towards the relevant demands figuring in the public sphere and the attitudes of individuals engaged in the sphere.

We have situated the cosmopolitan orientation in relation to the new playground by dividing the demands of the new situation: on the one hand, the proximal, Samaritan imperative of helping the needy foreigners at our doors, and on the other, the importance of interest in distant situations, geared to prevent the causes of the proximal crisis. The pressing issue of prevention of the causes of unwanted migration, most spectacularly of violence in countries of origin, clearly shows the need for such distally oriented cosmopolitan activity; we noted that violence can be prevented only by international control that can be implemented by a more tightly organised international community.

Distinguish again more passive, “reactive” attitudes from the pro-active engagement. A symptom of cosmopolitan orientation common to both might be the following: the care invested by the individual to a given problem is at least somewhat proportional to the weight of the problem itself, and not only to its vicinity to the individual. I might be worried about the effects of climate change on my native country, Croatia, and on the maritime region where I live. The cosmopolitan attitude would involve my caring as well for its effects on Greenland, at least in some proportion to the actual force of the effect, the proportion not being annulled by the distance from Croatia to Greenland.

Now to the political sphere. One can manifest one’s cosmopolitanism simply by voting for a more cosmopolitan candidate on the home scene, preferring media which show more interest and kindness in global matters, etc.

Of course, it is easier to recognise proactive interest in distant global matters in the cases of actual public behaviour and engagement, say public support of global solutions to the new playground problems (and of course, globally oriented

measures, of UN and similar agents), as well as in wider personal activism. Let me start with activism. A very clear case is the one of Greta Thunberg:

“You have stolen my dreams and my childhood with your empty words. And yet I’m one of the lucky ones. People are suffering. People are dying. Entire ecosystems are collapsing. We are in the beginning of a mass extinction, and all you can talk about is money and fairy tales of eternal economic growth. How dare you!”

Next, let me point to activities in media and public communication and allow me to mention two examples from my region, worthy of being popularised among the intellectual public. First, the Slovenian journalist Boštjan Videmšek, now 45 years old, who has spent years in the most dangerous areas in the Middle East, systematically informing Slovenian newspaper readers of the sufferings of ordinary people in this region.¹²

I would say he is the most cosmopolitan journalist from our wider region. On the side of filmmakers, let me mention Nadina Maličbegović, a Bosnian documentary maker combining local and global matters. In her wonderful movie “Go Game,” created for Al Jazeera in 2019, for example, she tells the story of a large Afghan family staying in an awful refugee camp in Bosnia and trying to smuggle themselves into Croatia and continue towards Germany.

The next type of cosmopolitan activity to be mentioned concerns political activism, which is essential for present-day public life. We have noted, for instance, that many cosmopolitan projects led by the UN crucially depend on cooperation of NGOs; and indeed a lot of work done by the latter is done by individual activists. The typical scenario is the one characterising the awarding of the Nobel Peace Prize for 2020. One candidate, the winning one, indeed, was the United Nations World Food Programme (WFP), but among the candidates there was also Greta Thunberg. (Note that in 2014 the Prize was awarded to Malala, another impressive activist, fighting for global rights of women to get education.)

¹² You can learn about his achievements by looking at a volume of his reportages translated into English, *21st Century Conflicts: Remnants of War(s) – Field Report from Afghanistan, Pakistan, Iraq, DR Congo, Somalia and Sudan*, Bookbaby, New York, 2012.

Each of the global problems we mentioned earlier in the book has been prompting relevant activism. We just mentioned climate change (and we could have also pointed to Attenborough's recent movie as an example of global ecological activism), but the wider issues of distribution, of various other goods, from material goods to health, public goods and work and work opportunities, together with closely connected issues of severe poverty (in the present and future generations), of exploitation and the like, have inspired a BUJICU of activism; each of the tokens of such activism deserves to be seen as being cosmopolitan.

Similarly, the issues of conflict and violence, including prominently war and terrorism have inspired cosmopolitan pacifist reactions; for the recent reaction see the Papal encyclical, *Fratelli tutti*, released at the beginning of October 2020. Again, close to the UN initiatives, non-governmental human rights activism has been flourishing these years, in conjunction with the fight against global discrimination (including gender-focused kind), racism, and mistreatment of cultural and religious minorities.

Let me illustrate. Take the paradigm work of sophisticated cosmopolitan doctrine, *The Oxford Handbook of Global Justice*, edited by Thom Brooks in 2020. Here are some titles. Carol C. Gould writes about "Motivating Solidarity with Distant Others: Empathic Politics, Responsibility, and the Problem of Global Justice." It is easy to think of ordinary public activities motivating solidarity with distant others; we propose to label them as cosmopolitan as their sophisticated counterpart, who wrote the chapter, is.

Nicole Hassoun has a chapter titled "Aiding the Poor in Present and Future Generations: Some Reflections on a Simple Model." Aiding the poor strangers in one's generation should be seen as cosmopolitan as writing positively about it, as intellectuals like Hassoun do.

Alison M. Jaggar defends "Global Gender Justice." If this is a theoretical idea, any practical act in the same direction, done with some global motivation, and every practical disposition thus to act should count as cosmopolitan.

Even close to our topic, Kok-Chor Tan writes about “Personal Responsibility and Global Injustice.” Well, personal responsibility as such really does exist, and targets each person of the specified kind. I will leave other chapter titles from the book for another occasion.

We have to take a step further. What about concrete activities, implementing the central cosmopolitan ideals? We have talked about the duties required on the new playground marked by migration, pandemic, and populist hysteria. In chapter Six, we listed duties of immediate help, acceptance, and integration – calling them “Samaritan,” in order to contrast them with duties tied to more distant situations.

Acts of immediate help can be, and often are, cosmopolitan in spirit. They are not literally cosmopolitan in the sense of being related to transnational institutions, but they are cosmopolitan in being motivated in the right way. Helping an Afghan refugee implies treating a non-compatriot from a distant country as “one of us,” to a certain extent. I hope that we have, in chapter six, sufficiently illustrated this cosmopolitan aspect of “trans-national” help directed to the present and spatially close strangers.

But we need to make a distinction. Let us start with an example. Suppose Helen is aiding a poor stranger from her generation, thinking, say:

“Poor woman, she is not one of us, she doesn’t even speak my language. But I still want to help her, and, even worse, I would do the same if ten such poor, homeless foreigners come and ask.”

Helen’s motivation might be purely sympathetic-humanitarian, without any important connection to the fact that the woman is a foreigner. This is the minimal relevant motivation, not-yet-cosmopolitan, but close to the cosmopolitan one.¹³ The next, moderately cosmopolitan motivation would be to act out of sympathy specifically for a stranger: “She is not one of us, so I want to help her since foreigners need and deserve help.”

¹³ Thanks go to Viktor Ivanković and Tamara Crnko on insisting on this distinction in a discussion.

Finally, the strongly cosmopolitan motivation might be to act out of the feeling of duty, specifically to help foreigners. Kant's remarks about the foreigner having a right to hospitality might be pointing to such a duty. And this is a suitable first step towards manifesting "the ability to see oneself as human beings bound to all other human beings." (Nussbaum, 1997, p. 10)

Here, however, we prefer to point to duties to the foreigners, as crucial for the cosmopolitan way of life. Let me remind the reader of a few kinds of relevant "Samaritan" duties. Start with providing food, drinks, warmth, and the like. Distinguish the minimal, non-interfering, but also not personally helping attitude, from participation in actual helping, all the way to organising help, financially supporting it and the like. Ironically, these attitudes and activities are often not seen as "cosmopolitan," with cosmopolitanism being more associated with high, somewhat snobbish cultural concerns. But the irony turns against the ironist – helping strangers in need is often the most cosmopolitan activity one can engage in.

Very urgent related and analogous duties concern health care. Physical needs are numerous and clearly demanding. Additional needs come from psychological trauma, for instance post-traumatic stress disorder (PTSD), common to men and women who are coming from war-ridden countries. The recent challenge of pandemics has made some of the issues even more dramatic. The politicians are warning the relevant organisations that "Asylum procedures have to be open and in place even during the pandemic situation, as in COVID and it can't be justified to not process the requests for protection."¹⁴ Medical help for individuals in such circumstances is even more urgent.

Considered now immigrants and refugees, and the cosmopolitan duties we have towards them, mentioned or alluded to in Marrakech Compact. First, the duty of accepting them. Next, we noted that once migrants have entered a safe country to stay, similar, but more complex demands enter the scene. It is not just letting migrants in but accepting them within one's society. Again, helping them in this direction is a truly cosmopolitan activity.

¹⁴ Interview of Drahošlav Štefánek, Special Representative of the Secretary General of The Council of Europe on Migration and Refugees, available at <https://www.coe.int/en/web/portal/covid-19-migrants-refugees-and-asylum>

But is this characterisation correct? Let me develop my terminological remark from above. Imagine that Jane, a local head of a restaurant is happy to give a job to the foreigner in need, since she thinks that immigrants should be helped and given a chance for a decent life. In ordinary parlance, one would not describe Jane as being “cosmopolitan.” The ordinary parlance prefers the meaning of “cosmopolitan” tied to higher, more culture-oriented attitudes. But this is not the meaning relevant to our context. Given the way we characterised cosmopolitanism, Jane’s action certainly is cosmopolitan.

Here is the next step. The Marrakech Compact mentions the task of offering decent work to refugees. Note that this set of duties seems to open a dramatic dilemma for cosmopolitans, since very often, poor newcomers compete with the poor or low middle-class workers in the host countries. We hope that the dilemma is not unsolvable, that indeed for the last few decades the immigrants have been really responding to a demand for labour generated by host countries’ companies and families. Of course, variations are significant: my home country, Croatia, needed chefs and waiters for a longer time, but with the COVID epidemic the main need is for medical nurses; chefs and waiters are jobless or almost jobless in times of lockdown.

A wider need is the need for integration, ideally with retaining portions of the original culture important for one’s identity and self-concept. The person who is ready to offer help in integration, at the micro-level of everyday interaction, would be acting in a cosmopolitan manner. Again, we should keep in mind our understanding of being cosmopolitan. According to it, there are cosmopolitan attitudes on the non-reflective level that would go well with “official” cosmopolitan political doctrines and should be counted as cosmopolitan, analogously to non-reflective pro-nationalist attitudes that are classified as manifesting nationalism even in the absence of any doctrinal manifestation.

In short, we hope that our view of cosmopolitan tasks in the present-day situation goes further than the traditional one, offers a helpful account of the present-day most urgent tasks of cosmopolitanism as a way of life, and thus connects the two faces of cosmopolitanism, the political and the existential one. Kotnik wrote nicely about the latter in his “Thought Experiments in teaching: TE as a suppositional real story,” so I gladly dedicate the present paper to him!

4 Conclusion

In teaching philosophy to future philosophy teachers, Kotnik has been discussing urgent political issues, and, among others, expressing attitudes in favour of migrants and refugees; in this respect, he was promoting cosmopolitan education of future educators.

Here, we address the two faces of cosmopolitan attitudes, quite forgotten in the literature on cosmopolitanism in general, but present in the work on cosmopolitan education. The first face is the one of theory, moral and political, the second is the “existential” face, the promotion of cosmopolitanism as an existential attitude. The paper starts with a sketch of a multiculturalist perspective on cosmopolitanism, motivated by normative requirements of solidarity in the face of diversity. It points to the need for a truly cosmopolitan institutional structure. Multiculturalism can be, and probably should be, extended to a global, cosmopolitan scale, since, to paraphrase Kymlicka, a function of cosmopolitan norms is precisely to promote multi-cultural interests; there is no deep conflict between the two components, so this conception is conceptually coherent, politically feasible, and morally progressive. And this is a burning task for political philosophy raising interesting methodological demands on cosmopolitan philosophizing.

The paper next discusses the ties between the general and more existential demands, questioning the isolationism of the mainstream theoretical cosmopolitan literature, which totally abstracts from the other, existential face. In the course of discussion, it also refers to the issues of Slovenian reactions to the refugee problem, thus continuing Kotnik’s engagement with topics close to him and to his and our students.

References

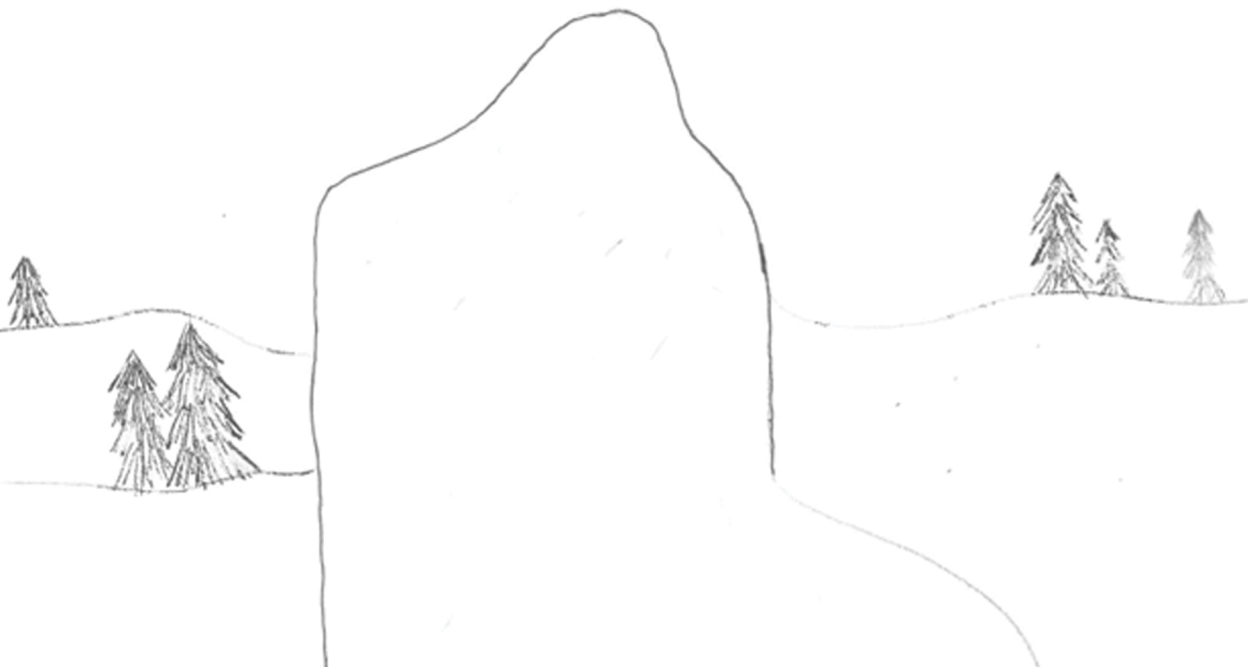
- Archibugi, D. (2005). “The Language of Democracy: Vernacular or Esperanto? A Comparison between the Multiculturalist and Cosmopolitan Perspectives,” *Political studies*, 53(3), 537–555.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1968). *The Origins of Totalitarianism*. Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Banting, K. and Kymlicka, W. (2003). “Do multiculturalism policies erode the welfare state?” In P. Van Parijs (ed.), *Cultural Diversity Versus Economic Solidarity: Is There a Tension?* (227–284). De Boeck, Francqui library.
- Beroš, M. (2016). “Cosmopolitan Identity – historical origins and contemporary relevance.” *Tabula: časopis Filozofskog fakulteta, Sveučilište Jurja Dobrića u Puli*, 14, 197–211.

- Brunkhorst, H. (2005). *Solidarity from Civic Friendship to a Global Legal Community*. The MIT Press (Engl. 2005, German 2002).
- Caney, S. (2009). "Cosmopolitanism, Culture and Well-Being: A Cosmopolitan Perspective on Multiculturalism." In N. Holtug, K. Lippert-Rasmussen and S. Lagaard (eds.), *Nationalism and Multiculturalism in a World of Immigration* (21–52). Palgrave Macmillan.
- Derrida, J. (2005). *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Routledge.
- Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*. Harvard University Press.
- Hansen, D. (2010). "Cosmopolitanism and Education: A View." *Teachers College Record*, 112(1), 1–30.
- Hansen, D. (2013). "Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time." *Encounters in Theory and History of Education*, 14, 35–47.
- Kotnik, R. (2017). "Thought Experiments in Teaching: TE as a Suppositional Real Story." In B. Borstner and S. Gartner (eds.), *Thought Experiments between Nature and Society: A Festschrift for Nenad Mišćević* (390–405). Cambridge Scholars Publishing.
- Kleingeld, P. and Brown, E. (2019). "Cosmopolitanism." In E. N. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved: <https://plato.stanford.edu/entries/cosmopolitanism/>
- Chandran, K. (2004). "Nationalism and multiculturalism." In G. F. Gaus and C. Kukathas (eds.), *Handbook of political theory* (250–264), Sage.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (2006). "Liberal Nationhood and Cosmopolitan Justice." In Benhabib, S., Post, R. (eds.), *Another Cosmopolitanism*. Oxford University Press, pp. 128–144.
- Kymlicka, W. and Walker, K. (eds.) (2012). *Rooted Cosmopolitanism: Canada and the World*. UBC Press.
- Mišćević, N. (2001). *Nationalism and Beyond, Introducing Moral Debate about Values*. CEU Press.
- Papastephanou, M. (2021). Cosmopolitanism and the Philosophy of Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1270?sessionid=D50C0310296CCA7D60421669BBE272BB>
- Papastephanou, M., (ed.) (2016). *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical and Historical Perspectives*. Springer.
- Papastephanou, M. (2017). Cosmopolitan dice recast, *Educational Philosophy and Theory*, 49(14), 1338–1350.
- Papastephanou, M. (2011). "The 'Cosmopolitan' Self Does her Homework." *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 597–612.
- Papastephanou, M. (2005). "Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Educational Ideal." *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 533–551.
- Risse, M. (2012a). *Global political philosophy*. Palgrave Macmillan.
- Risse, M. (2012b). *Global justice*. Princeton University Press.
- Stornaiuolo, A. and Nichols, T. P. (2019). "Cosmopolitanism and Education." In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.252
- Turnberg, G. (2019). »Transcript: Greta Thurnberg,s Speech At The U.N. Climate Action Summit. Retrived: <https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit>
- Waldron, J. (1992). "Minority Cultures and the Cosmopolitan Alternative." *Journal of Law Reform*, 25(3). 751–793.

II:

Od filozofije
poučevanja do
poučevanja filozofije

Zakaj? Kaj? Kako?



ACTING OUT PHILOSOPHY

MATEVŽ RUDL

II. gimnazija Maribor, Maribor, Slovenia
matevz.rudl@druga.si

In this paper, the nature of teaching philosophy is analysed. The teaching of character-forming subjects should be neutral. The teacher should present opposing theories with equal passion. The views that claim that the goal of teaching philosophy was carving out a human form are false. The teacher should not decide which theory is true. He must not guide the students. This normative claim is justified with two observations. First, there are many incompatible philosophical theories. Second, there are many ideas about when a person becomes actualised. It has to be left to the student to come to terms with all the theories. Some concepts associated with the concept of Bildung imply a disputable role of the teacher because they limit the freedom of students and may lead to an authoritarian and/or totalitarian society. Such is the concept of discursive thinking as a natural development of thought. Mill's criterion of truth in human sciences is presented.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.8)

ISBN

978-961-299-082-4

Keywords:

teaching philosophy,
human nature,
plurality of philosophical
theories,
impartiality,
truth



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.8)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
poučevanje filozofije,
človeška narava,
raznolikost filozofskih
teorij,
nepristranskost,
resnica

IGRATI FILOZOFIJO

MATEVŽ RUDL

II. gimnazija Maribor, Maribor, Slovenija
matevz.rudl@druga.si

Analizirana je narava poučevanja filozofije v gimnaziji. Značaj oblikujoči predmeti se morajo poučevati nepristransko. Učitelj mora nasprotujoče teorije predstaviti enako strastno. Pedagoške teorije, ki trdijo, da je cilj poučevanja filozofije v gimnaziji oblikovanje človeške forme, so zmotne. Učitelj nima pravice odločati o resničnosti različnih filozofij. Enako ne sme vsiljivo usmerjati dijakov. Ta normativna zahteva izhaja iz dveh empiričnih spoznanj. Prvič, obstajajo številne nezdružljive teorije o človeški naravi. Drugič, obstajajo raznolika prepričanja o tem, kdaj nekdo razvije človeško naravo. Potemtakem obstajajo nezdružljiva pojmovanja dobrega življenja. Dijaki se morajo sami boriti s pluralizmom idej. Nadalje je prikazano, da nekateri pojmi skupaj s pojmom Bildung implicirajo sporno vlogo učitelja, ker njihova uporaba neutemeljeno oži svobodo dijakov. Vodi lahko v avtoritarno in/ali totalitarno družbo. Takšen je pojem diskurzivnega mišljenja kot naravno nujnega mišljenja. Prikazano je Millovo pojmovanje kriterija resničnosti v družboslovnih disciplinah in filozofiji.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

Plato considered his philosophical work of immense importance as he deemed himself being acquainted with Truth in contradistinction to the sophists, who were satisfied with a semblance of Truth only. Thus the dispute was between a truth-loving philosopher and truth-disregarding, truth-distorting and – even worse power-grabbing lovers of political manipulation. The misleading teachings of the sophists were definitely to be nipped in the bud lest the human chaos will go on forever.

Plato's sentiments are to be found throughout philosophical debates. Those who willingly turn a blind eye to the obvious, defending evident falsehoods, should be ridiculed, if not – in the worst case, of which there are many – silenced. The evil must not be allowed to speak up. Illustrations can be found in abundance, so I ask the reader to look for them. In fact, this point might possibly be demonstrated by looking into one's own experience.

So, the question arises as to how a philosophy teacher in the secondary school shall deliver the content of his or her subject. The answer is neither trivial nor inconsequential. For one thing, in the course of secondary school, the nature of a person seems to be significantly determined by the character building subjects, and for another, philosophical ideas are a major contributor to the outcome of this process. It is as if a person's essence was defined by the philosophy she endorses. On the one hand, it seems that a person chooses the philosophy which befits her innermost subtle leanings, implying that "the history of philosophy is to a great extent that of a certain clash of human temperaments" (James, 1987, p. 488).

On the other hand, the impact also takes place in the opposite direction. Namely, the philosophies read and listened to mould the future combatant standing up for truth and justice. Therefore, it matters whether a student listens to a philosophy teacher who puts his effort into demonstrating that Marx is right and Hayek is mistaken about the causes of (in)efficiency of modern economies, or whether he has to master course requirements of an antithetical philosopher who is convinced in the opposite truth. Chances are that the two students will stand for clashing ideals, the first fighting for some form of governmentally enforced collective solidarity and positive freedom, and the second relegating distributive justice from the realm of enforceable moral duty to individual emotions and charity, thus limiting the power of government in communal matters and advocating negative freedom.

The indicated early influence of philosophical ideas on cognition and affections carries far-reaching consequences both for the life of the individual and for how fundamental institutions of society are structured and operative. Namely, while it is true that the human has the potential for critical- and evidence-based thinking, cognitive and emotional activity of the average person is also heavily loaded with pre-existing opinions. This means that the content of a person's education may have a huge impact upon her self-understanding and the kind of society she deems desirable. Thus, the trouble is that she will shut down her critical faculties and act in a blinkered way for good or ill. As a matter of fact, this hypothesis is well-confirmed for moral-political judgments. Ample research shows that adopted convictions are staunchly defended even in the face of overwhelming evidence to the contrary. For example, M. Lodge and C. S. Taber argue that "citizens overly value supportive evidence while finding reasons to dismiss out of hand evidence that challenges their prior attitudes," thus being guilty of (dis)confirmation bias and motivated reasoning. This is not to say that people would not care about truth and accuracy. On the contrary, they try hard to accomplish "*accuracy goals*, which motivate them to seek out and carefully consider relevant evidence so as to reach a correct or otherwise good-enough conclusion, /.../, but they are typically unable to control their preconceptions, even when encouraged to be objective" (Lodge, Taber, 2013).

Bear in mind that these empirical findings are about the average person, meaning that she – on the assumption that she finished secondary school (i.e., the European continental gymnasium) – came across philosophical conceptions of various topics, which were presented by her philosophy teacher. Therefore, whatever the teacher's outlook on assorted aspects of the human condition, the philosophy classes are preparing ground for later fundamental philosophical theories, which will serve as an interpretative tool for a plethora of facts and values. In other words, philosophical ideas give the very fundamental, conceptual framework for self-understanding and understanding of reality, meaning that they get – let me jokingly add – reversely sublimated into everyday life, politics, science, or arts. This holds true even for abstract philosophical conundrums like the mind-body problem or the properties of scientific explanation. To illustrate with an example from the former, it does matter if the teacher passionately defends Patricia Churchland's materialism (Churchland, 2013) or powerfully presents the knowledge argument against physicalism as put forward in Frank Jackson's anecdote about Mary's Room (Jackson, 1982).

As both theories appear convincing if advanced with the right tools of rhetorical trade, the adoption of the one or the other will induce antithetic perceptions, cognitions, emotional attitudes, and activities. A psychologist, for example, who was in his school years convinced in favour of either theory, will also later tend to explain behaviour as caused either by physical causes or some intrinsically conscious agent. If he happens to become a behaviourist, he will systematically condition pigeons to behave as, say, table tennis players. He will not attempt to conduct experiments that might bring to light consciousness as a non-localised entity. The thrust of philosophical ideas upon cognition and emotions is even stronger in the case of all-encompassing theories of human condition. To illustrate, what can be more powerful than Hegel's objective idealism, which strangulates individual spontaneity and whim, or Freud's portrayal of human as an irrational beast, entrusting reason with the role of a servant to the libidinal energies only, or Rawls's interpretation of Kant's notion of moral duty, according to which a person exercises reasonableness when he or she willingly gives up part of her income and wealth out of selfish reasons, dismissing ethical individualism as unreasonable? Therefore, a student who listens to a devoted Freudian philosophy teacher, has good chances to become a trained psychoanalyst, stumbling upon human irrationalities on every step she takes. If somebody is told that a theory is "the best of all theories," then it is safe to bet that his understanding of all sorts of phenomena will be dominated by this theory.

The psychological fact that philosophical ideas impart a sense of importance and mission is in itself not a problem – it is good to have a mission. The problem is that there are many incompatible truths on offer. Many felt missions, as it were. Therefore, we can conclude that a lot of bogus philosophical beliefs are being hankered after. We may assume that it is not only benign falsehoods about the nature of mathematical reality, laws of nature, or the fundamental building blocks of consciousness, but also far-reaching delusions which many hold about moral principles, justice, freedom or the laws of historical development, often with dire consequences. How could this then be prevented?

For one thing, it is not far-fetched to suppose that a lot of humbug and chaos originates from badly designed lessons. So, it seems plausible that the problem of philosophical falsehoods would be mitigated if only the teacher was willing to overcome her disorder and laziness with diligence and good will. Hard work on finding the truth appears to be the solution. Another harmful philosophical activity seems to be consciously making "the weaker argument the stronger." For many,

such a relativistic denial of truth sadly enough does not follow the path of character building. On the contrary, they see it leading into a dissolution and collapse of human reality. Such is the case of the Greek philosopher Gorgias, whose rhetorical strivings are considered by some as an objectification of “a vicious attitude of the mind” (Maritain, cited in Higgins, n. d.). If such a philosophical attitude is practised in the classroom, the prospects of finding the truth are not great, in particular because maliciousness is harder to be dealt with than indolence. It is not manifest right off the bat how to change the corrupted mind of a teacher so that the youth would be given passable directions for life. Therefore, the challenge of according the youth adequate philosophy acumen appears to be only halfway soluble. If secondary school students are lucky, a genuine philosopher – if only a lazy one – will equip them with the right sort of fundamental insight. If they meet a disingenuous crook, the chances are they themselves will become crooked. The school may help to build the character, but it may also not. Or so we thought.

Let us take a step back. So, what is it all about? It is a vision of the noble goal to help an aspiring human to develop his or her potentialities to the fullest. This can allegedly be accomplished only by separating the wheat from the chaff. It is claimed that only if the students are taught the Truth and the falsehoods are red-flagged, then there are good prospects to advance into a full-fledged human being. That is to say, the teacher of philosophy has to expound the right sort of theories. No sophists are allowed in the philosophy classroom.

At first sight it sounds plausible. However, this view is a bone of contention as several claims are controversial. Are false philosophical theories really such a danger for the youth as Plato was convinced? Should the philosophy teacher instil correct knowledge into his students? Can he avert the catastrophe allegedly brought about by deceptive philosophical thinking? Is he entitled to chase off the so-called philosopher who preaches false doctrines?

In modern times the tradition of Neohumanism gives affirmative answers. Schiller, Fichte, Schelling, Hegel and their disciples deem education as a process of right and proper cultivation, a procurement of culture and literacy, which is referred to as *Bildung*. It is “the creation, formation and development of those dimensions and shapes which are common (*universal*) to all people. This *universal* refers to /.../ a specific *human* shape /.../ which is expressed in the dimensions of the good and beautiful” (Medveš, 2010). Essential in the process of *Bildung* is “the unity of human

reason as opposed to the heterogeneity of the world and cosmos” (Medveš, 2010). The result of adequate *Bildung* is, in some sense, perhaps a simplifying characterisation, a flourishing individual and a balanced society. To illustrate, Plato’s depiction of the tripartite nature of the soul and the state suits well. A just soul and a blameless polis conceived as a harmony of opposites under the guidance of reason can be established only if the youth is administered proper education. To be sure, philosophy assumes a central role in the formative mechanism that helps the individual to actualise his essential human potentials.

Such a benevolent guidance seems to be a commendable ambition and, in fact, in one way or another many philosophy teachers take the stand that their professional end is to equip students with conceptual tools for critical thinking. This does not mean just skills of analytic decomposing of claims into their tacit assumptions, but also making the right choices regarding the correct view of cosmos, society, and man. Moreover, the adequately philosophically educated will be armed with conceptual weapons to fight the worldly wrongs. After having completed the philosophy course, participants should have the capacity to see through the deceptions of the ideologically compromised common sense and vicious interests of the powerful few.

However, as laudable as this undertaking could be, there are some caveats that have to be taken seriously. To begin with, the exact content of a critical analysis of popular misconceptions remains to be seen. The outlined concept of “universal human nature,” as proposed by Medveš, is unhelpfully abstract. Which philosophical theory is to be advised so that the aim of the *Bildung* is realised? Is it platonism or formalism about mathematical objects? Shall the secondary school students be enthralled with physicalism or dualism when they are to determine the nature of intentionality? Is it Rawls’s focus on equity, commanded by reasonable care for those least well-off, or is it Nozick’s argument in favour of procedural justice, which is constituted when the government is limited to enforcing rights as side-constraints of freedom? Hence, it is not clear which philosophy should be internalised so that the youth is carved out as a fully actualised and flourishing instance of humankind. In short, it is not clear which of the many opposing and mutually exclusive theories is true.

Now, the truth not granting to be fixed in the classroom is less a theoretical problem in pedagogy of philosophy as it is a real-life difficulty for the practising teacher of philosophy. It is not a theoretical pedagogical trouble for the simple reason that the

philosophy teacher does not have the authority of making decisions about the correctness of a theory. Whatever the disputed issue is, whether the classroom debate is about Rawls's or Nozick's understanding of justice, Descartes' or Skinner's theory of consciousness, Kant's or Rand's view of the fundamentals of morality, the teacher has to remain silent about who is right. At the same time, it is an everyday and down-to-earth personal psychological issue for the teacher, because of the described biased attitude towards either cherished or hated philosophical theory he is giving voice to. Namely, the (dis)confirmation bias is even more pronounced and intense among professional philosophers than it is in ordinary people. This can be inferred from observations in political psychology, which show that educated and informed citizens more stubbornly clench the accepted opinions than a less well-read person. Empirical research shows "that motivated biases are greatest for sophisticates" (Lodge, Taber, 2013).

In consequence, it can easily happen that the teacher passionately and in a partisan manner talks about conflicting theories. This is even more the case because of a rather loose connection between philosophical theories and observational data. Furthermore, philosophers and some social scientists are keen on justifying the adopted theory purely "theoretically," meaning that they consciously take a purely theoretical stand against empirical evidence. If this happens, then all observational underpinning of theoretical modelling of the human condition is explained away. This is vividly presented in a documentary on the so-called Norwegian equality paradox, in which a gender scientist rejects empirical evidence which is adduced by the proponents of the hypothesis that gender differences partly stem from biological causes on completely theoretical grounds. This theoretician advocates a universal social determinism regarding gender characteristics and rejects the possibility that her theory could be falsified or questioned by observational data. On the contrary, she is worried that some scientists stockpile the empirical type of data. She is biting her nails because findings of empirical research suggest a biological explanation of some gender idiosyncrasies (Eia, 2010, 34:30).

This is not, in any case, a cognitive matter anymore. It is an emotionally biased partisanship. Therefore, the question of truth (or Truth) becomes a detached and rather poetic affair, giving leeway to subjective emotional preferences without much, if any, cognitive check with facts. As such unsound episodes take place in empirical sciences, we may validly draw the conclusion that they are also present in a non-empirical discipline like philosophy. As a result, what happens in the classroom tends

to be a verbatim emotionally laden moulding of students in just one, “theoretically correct” direction. The bottom line is that, contrary to the good intentions of the teacher, only God knows whether the theory that he is defending really describes the unifying, universal and beautiful human form which is the assumed, ultimate goal of *Bildung*.

Long story short, the role of a philosophy teacher is to give a strictly impartial account of all philosophical ideas. Bigotry and illiberality do not have a legitimate place in a philosophy classroom. This fact is logically related to the nature of truth in philosophy. Contrary to what one might expect, the criterion of truth in philosophy as a foundational discipline does not unmistakably distinguish truth from falsehoods. The human is fallible not only when engaged in the construction of knowledge in empirical sciences, but also when moving along the outer borders of all knowledge. As said above, one aspect of this is the multiplicity of philosophical theories about every aspect of human existence. By way of illustration, a famous textbook in its seventh iteration has the title *Thirteen Theories of Human Nature* (Stevenson et al., 2018).

Rest assured that each of the thirteen philosophers together with their supporters think that they were in possession of an evidently true philosophical account of the human condition. Can we make a logically clear-cut decision on who is right? The answer is negative, because we are not aware of an indisputable meta-criterion of truth that would decide between non-simultaneously realisable philosophical models of human condition. So what can we do? The only solution is discussion. Let the giants fight for our souls.

By now it should have become obvious that I am arguing in favour of John Stuart Mill’s concept of truth as it pertains to the fields of study that are concerned with human matters. He claims, firstly, that in moral questions, it is only warranted belief that can be achieved, not absolute certainty (Mill, 1991).

It may be added that the same holds true for human sciences and all philosophical theories. Hence, Mill embraces a falsificationist view of theories about human nature. However, social sciences spell out the conditions of falsification with some difficulties. Philosophical reasoning is even more afflicted with this predicament. This is why in philosophy, the theoretical modelling and observational data are not tightly conjoined through the practice of drawing observational predictions from

theoretical assumptions. By implication, observations in philosophy provide a rather lax arbiter between competing theoretical proposals. Moreover, if we are cognisant of the fact that even in natural sciences a crucial experiment does not decide between models in a logically unequivocal and straightforward manner, because it leaves room for *ad hoc* efforts to bring home the salvation of the beloved theory, we may feel confident that advocates of adverse philosophies will not go eagerly for a logically clear confirmation or disconfirmation of any philosophical conviction. This empirical indeterminacy of philosophical theories, which is caused by the limitations of human thought, is amplified by the psychological fact of theoretical partisanship described above. As philosophers only reluctantly give up accepted theories, inevitably the question of how to implement falsification as a criterion of the truth of philosophical theories arises. Again, Mill's solution comes to mind. Only on the battlefield of ideas, in an ongoing process of fight, will the truth be extracted from contending proposals. To state the point from a different perspective, the liberty of discussion is the very test of truth as it is accessible to the knowledge faculties of humans. In this vein, Mill claims that "the beliefs which we have most warrant for, have no safeguard to rest on, but a standing invitation to the whole world to prove them unfounded. /.../ This is the amount of certainty attainable by a fallible being, and this is the sole way of attaining it" (Mill, 1991).

Furthermore, Mill contends that some other aspects of knowledge acquisition by way of human nature require total freedom of thought, nearly total freedom of expression, and a continuing presence of discussion. To explain, first, without passionate argument our beliefs turn into a dead dogma. If we do not face the objections our postulates remain prejudice-infested blindness and "but one superstition the more," even if ultimately true (Mill, 1991). What is more, the absence of a fight of opinions leaves the superstitious individuals ignorant not just about the grounds of their opinions, but at the same time deprives them of understanding the meaning of their judgements. While the second estimate appears harsh at first glance, the first is confirmed by empirical evidence presented above.

How is the fight of opinions to be carried out is an important and difficult question that cannot be handled in any detail in this paper. Let me just briefly point out two essential aspects of how an individual may find a semblance of his or her essence in the marketplace of ideas. For one thing, we have to approach the incompatible theories without preconceptions. We have to pretend as if philosophy would not have any impact upon our self-understanding and how we relate either with other

people or reality in general. Psychological facts promise hard work to accomplish this; however, it is inevitable for forming a picture of the human condition as clearly as is possible. Secondly, disinterested readings of conflicting theories do not mean that we should not step into the theory's shoes, as it were. On the contrary, every philosophy should be imagined as passionately as possible. It is the same attitude that Nietzsche deems necessary for his writings to become "‘readable’ – something for which one has almost to be a cow and in any case *not* a ‘modern man’: *rumination*" (Nietzsche, 1989).

By the same token, unshakable confidence in oneself cannot serve as a vehicle for dissemination of truth in the classroom. The philosophy teacher cannot assume the obligation to impart to his students the true human form by tutoring them on what is philosophically correct or misleading. If a teacher understands his job as moulding a previously undifferentiated possibility blob, then he commits several fallacies, even morally problematic acts. First, as a genuine fight of opinions is not allowed, he is making "an assumption of infallibility" (Mill, 1991), which is clearly false. What is more, such an "undertaking to decide /.../ question/s/ for others" (Mill, 1991) presents an undue coercion, which in Mill's opinion causes harm to those who are thus silenced. The analysis above shows that Mill is right. By implication, pedagogical theories like the one proposed by Medveš are inaccurate. It is impossible to benevolently immerse high school and university students into the so-called discursive thinking, understood as some sort of development of concepts, like Hegel's idealist or Marx's materialist dialectical unfolding of thought and history, which as a result would unify the dispersed manifold of human thought wanderings. Even if a philosopher, say Hegel or Marx, accurately explains the political woes of modern society, it has to be left to the student to find the truth free of emotionally intrusive and value-laden classes delivered by the teacher. As ideas willy-nilly exert physical force upon the individual and society, there is no other way but to give the youth freedom to make philosophical choices for themselves, unless we allow for the real possibility of totalitarian and authoritarian defenders of truth and justice coming to power. Indeed, liberty does not guarantee an acceptable result. Yet, "deciding for others" by necessity of human nature sooner or later brings about disastrous consequences. We must not forget that all catastrophes in human history came about in the name of the good and virtuous, only to be realised after a lot of pain that the obvious was not that obvious after all.

Let's finally have a brief look at the implications of the above findings for some pedagogical concepts. To begin with, in Europe for some time now the so-called Bologna process is setting the standards of higher education. It is a new paradigm, which is focusing on the results which students should achieve, that is, on their ability to carry out a task. This means that the content has to be adapted to this targeted outcome. In contrast, the traditional paradigm is focusing attention to the intentions of the teacher regarding the content of her teaching. The student then has to show mastery of the contents delivered by the teacher. The new paradigm is typically called "competence-based approach" (Kotnik, 2013, p. 12–13), as the effort of education is directed at development of the students' abilities.

In the view of many, the concept of competences is loaded with problems because it is "unreflected behaviourist understanding /.../ which is unbecoming and even dangerous" (Kotnik, 2013, p. 14). The critics of the competence-based approach to education oppose the idea of "trained behaviour." Instead, they propose that the individual would have "a role in the construction of meaning," thus learning would be "a creative process." They fear that "the standards of competence were driven by strong political forces which see this as a way of training workers for a globally competitive economy" (Kerka, quoted in Kotnik, 2013, p. 15). A further negative aspect of the competence-based approach is that it is "supported by the ideology of the new right" (Armstrong, quoted in Kotnik, 2013, p. 15).

A suggested alternative to the behaviourist concept of competence relevant for teaching philosophy is a "holistic idea" of education, which incorporates "three dimensions: informative-cognitive, formative-functional, and social-ethical-personal" (Medveš, 2010), thus supplanting "imitation and mechanical training" (Medveš, 2010) with the totality of human nature. According to this view, an essential element of education should be furthering the creation of the universal and unifying human form as mentioned above. Such a holistic and total approach should be adopted already in vocational education and certainly in character-building subjects.

In contrast, I think that the state of affairs in philosophy and the opposition between 'a trained behaviour' and 'the totality of human nature' is somewhat paradoxical. On the one hand, it is true that philosophical ideas are fundamental to all human understanding. Therefore, they are character-building, unifying, and essential for being human. Yet, for reasons, which I have delineated, the role of the teacher in

the process of becoming human is rather limited. He has to be strictly neutral in relation to all philosophical theories, not only in terms of reasons that speak for or against a position, but also in the manner in which he delivers philosophical problems to the students. As I described, adopting a philosophical standpoint is a thoroughly emotional affair with far reaching consequences for the fact-based, that is, observationally underpinned and realistic thinking. As the teacher himself is fallible and the only efficient measure against false beliefs is a wide-ranging fight of opinions, he has to emulate the debate. This can happen only if the teacher presents opposing theories and views equally passionately, repeatedly giving an effective performance in favour of the discussed theory. Thus, he or she has to play the role of a talented actor in the theatre of ideas.

As a consequence, the educational goal of the teacher of philosophy is the formation of cognitive competences only. The students have to acquire knowledge of philosophical theories and the ability to carry out a comparative analysis. They should also evaluate the theories epistemologically and axiologically, but without an ostensive patronage of their teacher. It is not up to the latter to devise a concept of the human condition that would mould the individual into his proper form. The teacher must only make sure that the students get to know a variety of philosophical theories.

Finally, some thoughts on the assessment process are due. For sure, not following a specific conception of the human form does not exclude any element of Bloom's taxonomy. Thus, speaking about the cognitive domain, the teacher surely can and should assess the aptness of analysis, synthesis, and evaluation as constituents of an essay. What she cannot do, however, is assess whether an evaluation fits the background of some objective truth. Similar points hold true for the affective domain and to some extent even for the action-based domain. In a word, regarding the specific effects of a student's acquired cognitive competences the teacher has to stay silent.

To conclude, whatever professor Kotnik's writings seem to suggest regarding the question of competence-based approach in education as opposed to the goal of finding the one and only objective Truth, in his practice as a teacher of future philosophy teachers, his advice is in line with my understanding of the function of philosophy in the classroom: here is the problem, let the students find the answer.

References

- Churchland, P. S. (2013). *Touching a Nerve: The Self as Brain*. W. W. Norton & Company.
- Eia, H., Ihle, O. (2010). *Hjernevask, a video documentary*. Retrieved from https://archive.org/details/Hjernevask_Brainwash_EngSub/ (Accessed on 20 April 2021).
- Gorgias (483–375 B.C.E.). in: *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://iep.utm.edu/Gorgias> (Accessed on 14 May 2021).
- Jackson, F. (1982). "Epiphenomenal Qualia," in: *The Philosophical Quarterly*, Vol. 32, No. 127, 127–136.
- James, W. (1987). *Pragmatism*, in: *Writings: 1902–1910*. Library of America.
- Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?*. Filozofska fakulteta Maribor in Subkulturni azil Maribor.
- Lodge, M., Taber, C. S. (2013). *The Rationalizing Voter (Cambridge Studies in Public Opinion and Political Psychology)*. Cambridge University Press.
- Medveš, Z. (2010). "Obča, splošna in poklicna izobrazba," *Sodobna pedagogika*, 4/2010, 52–72.
- Mill, J. S. (1991). *On Liberty and Other Essays*. Oxford University Press.
- Nietzsche, F. (1989). *On the Genealogy of Morals, Ecce Homo*. Vintage Books.
- Stevenson, L., Haberman, D. L., Wright, P. M., Witt, C. (2018). *Thirteen Theories of Human Nature*. Oxford University Press.

NEHAJMO FILOZOFIRAT IN ZAČNIMO DELAT!

TONI KLIS

II. gimnazija Maribor, Maribor, Slovenija
toni.klis@druga.si

Naslov, ki bi bil pomensko bolj zgrešen, si težko predstavljam. A nekaj kljub temu sporoča: namreč o izmikajoči se opredelitvi filozofije. Verjetno je ni vede, ki bi med svoja področja zanimanja štela tudi raziskovanje same sebe oz. tega, kaj sploh je in s čim se ukvarja. Podobno kot pri katerikoli vedi, a pri filozofiji še posebej poudarjeno, se kot učitelji filozofije lahko vprašamo, ali poučevati o vedi ali pa vedo kar izvajati v njeni metodologiji: eksperimentirati, poskušati, brskati po arhivih, opazovati ... In enako velja tudi obratno: po kateri od obeh poti se jo učiti? Pri filozofiji je ta dilema še toliko bolj aktualna, ker filozofske pozicije še toliko bolj kot pri drugih znanostih niso dokončne in zmeraj puščajo prostor, da so zgolj možne hipoteze ali ideje. V tem smislu filozofske pozicije zgolj spodbujajo k nadaljnjemu premisleku, ne dajejo pa dokončnega odgovora na izhodiščno vprašanje. Ali se je torej smiselno učiti zgolj te poskuse, če jih tako imenujem, oz. jih poučevati? Je vse, kar je v filozofiji gotovega, zgolj tisto izhodiščno vprašanje? V sestavku se skušam z iskreno samorefleksijo svoje dosedanje poklicne poti približati odgovorom na ta vprašanja in dileme.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.9)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

filozofija,
filozofiranje,
filozofija kot način
življenja,
filozofija kot veda,
didaktika filozofije



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.9](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.9)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

philosophy,
philosophizing,
philosophy as a way of life,
didactics of philosophy,
philosophy as science

LET'S STOP PHILOSOPHIZING AND START WORKING!

TONI KLIS

II. gimnazija Maribor, Maribor, Slovenia
toni.klis@druga.si

A title that would be more misguided is hard to imagine. Nevertheless, it emphasizes the elusive definition of philosophy. Probably, there is no science that would consider researching itself: of what it is and what it deals with. As with any other science, but especially with philosophy, as teachers of philosophy, we can ask ourselves whether to teach about that particular science or just do it: experiment, try, browse the archives, observe, etc. And the same goes for the question of learning it: which ways or approaches do we choose to learn the science by ourselves? In philosophy, this dilemma is even more pronounced because philosophical positions are all but final: they always leave room to be nothing more than mere possible hypotheses or ideas. In this sense, philosophical positions merely encourage further reflection, but do not provide a definitive answer to the initial question. Does it make sense to learn these experiments, or to teach them? Is everything that is certain in philosophy just that initial question? In this essay, I attempt to address these questions and dilemmas through an honest self-reflection on my teaching career.



University of Maribor Press

1 Uvod

Moje prvo srečanje s filozofijo je bilo v gimnaziji. Osnovnošolskih predmetov, ki bi dišali po filozofiji, v mojih časih še ni bilo. Tako da, čeprav bi rad, ne morem iskreno reči, da bi se predmeta posebej veselil, saj nisem imel predstave, kaj pričakovati. No, morda bi bilo bolj korektno reči, da sem imel neko predstavo, a je bila tako zgrešena, da sem jo pokopal po nekaj tednih srednješolskega pouka filozofije, zdaj pa mi je preveč nerodno, da bi jo priklical iz pozabe in omenil tukaj. Opazil sem namreč, da imajo to enako predstavo, kot sem jo imel sam, tudi današnji gimnazijci, ko jih prvo uro filozofije vprašam po njihovih predstavah o vsebini predmeta in pričakovanjih v zvezi z njim. Zdi se mi tako naivno zabavna (a prikupno simpatična), da mi je prav iz tega razloga nerodno priznati, da sem imel sam enaka.

Pa naj bo, bom zapisal: pričakoval sem, da bom pri filozofiji izvedel, zakaj sem na svetu. Kaj je smisel življenja in kako naj ga živim? Kako in kam naj se umestim? Vemo sicer, da je pri nekaterih filozofinjah in filozofih moč najti tudi poskuse odgovorov na tovrstna vprašanja. A težko je reči, da nas ti odgovori, ki se pojavljajo bolj kot stranska vloga v igri filozofije, zadovoljijo, pomirijo in ustaliijo. A sam sem kot sedemnajstletnik pričakoval, da bom prav te odgovore dobil, in to niti ne od filozofov neposredno, pač pa od profesorice, ki je filozofske misli o tem premlela in nam jih bo servirala v najčistejši, destilirani, tisti res pravi in resnični obliki. Zato razumem, da imajo mnogi dijaki ta enaka pričakovanja in sem v vlogi njihovega preroka in guruja zdaj jaz sam. Ta pripisana vloga me ne prestraši, saj jo lahko ovržem v zelo kratkem času in nadomestim s tem, kar lahko srednješolska filozofija zares ponudi. Ugotavljam, da dijakov to ne moti; prav nasprotno, z veseljem objamejo drugo podobo filozofije in sprejmejo drugačno vlogo učitelja, kot so si jo samoiniciativno zamislili na začetku.

Kako skušam dijake voditi po poti filozofije? Zagotovo se vsak filozofski premislek začne s problemom, ki nas prebudi iz samoumevnosti in »dogmatskega dremeža«, če parafraziram Kanta. Ob učenju filozofije moramo ta problem začutiti. Začutiti in o njem razmišljati. Ko ugotovimo, da smo se zaleteli v zaprta vrata, preberemo kaj iz filozofske tradicije in vrata se odškrnejo. Potem jih lahko spet zapremo; je pa v tem času nekaj svetlobe padlo na našo stran vrat. Lahko pa stopimo skozi in to je trenutok, ko nekega filozofa vzamemo za svojega, saj je prav on namesto nas odgovoril na problem in nam da rešitev.

Ob poučevanju filozofije pa morajo problem začititi tisti, ki jih poučujemo. Če je filozofija študij rešitev teh problemov iz zgodovine filozofije, potem bomo te odgovore odkrivali skupaj z njimi. Če je filozofija spoznavanje, razumevanje, analiziranje in vpijanje rešitev teh problemov iz zgodovine filozofije, potem nam bodo odgovore odkrivali filozofski velikani pred nami. Če pa je filozofija način življenja, potem filozofske tradicije morda niti ne potrebujemo? Je potem dovolj, da tistim, ki jih učimo, zgolj zamajemo njihova ustaljena prepričanja, prebudimo zavedanje o problemih in jih naučimo o tem razmišljati?

2 Moja srečanja s filozofijo v gimnaziji

Kako sem torej ob svojem prvem srečanju s filozofijo v gimnaziji razumel, kaj počne, kaj mi govori in kaj naj si s tem počnem? Razumel sem, da (najbrž) modri možje pišejo o nečem. Česar pa nisem razumel, in to je ključno za razumevanje mojega takratnega precejšnjega razočaranja nad filozofijo (in za razumevanje mojega pristopa do učenja filozofije zdaj, ko sem učitelj), je bilo to, da nisem razumel, *zakaj* pišejo o tem. Takrat nisem zmozel videti, kako nečemu, o čemer razmišljajo filozofi, predhodi problem, o katerem je vredno razmišljati. Ne trdim, da je za to kriva moja tedanja profesorica. Morda je, morda pa se mi tisto, kar naj bi razumel kot problem, tedaj, v najstniških letih, res ni zdelo niti omembe vredno, kaj šele, da bi lahko bil problem. Spominjam se še, kako sem nekoč v nekem spisu osupnil svojo tedanjo profesorico slovenščine z osebnim obračunom s Prešernovim svetoboljem. Pač nisem razumel. Ne vem, če je najstništvo opravičilo, zagotovo pa je razlaga. Morda se mi je pač zdelo, da odrasli po svoji stari navadi zapletajo tam, kjer to ni potrebno. Morda preprosto nisem bil dovolj zrel. To je še en razlog, zakaj danes pristopam k poučevanju filozofije na določen način: najstniška leta morda so, morda niso opravičilo, morda so ali pa morda niso pojasnilo, zagotovo pa ne smejo biti izgovor.

Dopuščam tudi možnost, da je bilo morda krivo to, da smo obravnavali predvsem antično filozofijo, predvidevam, da zaradi afinitete učiteljice do antične filozofije in pa tudi zato, ker sem bil v klasičnem gimnazijskem programu, ki predvideva več antičnih vsebin. Še danes nisem najtesnejši prijatelj antičnih odgovorov na filozofska vprašanja in morda je bil del mojega ne preveč navdušenega odnosa nad predmetom tudi to. Se vam res zdi, da se učbeniško predstavljen *apeiron* najstniku zdi prepričljiv odgovor na vprašanje, kaj biva, seveda ob predpogoju, da ta najstnik sploh začuti, da to je (lahko) problem?

Filozofije se v srednji šoli nisem učil nič drugače kot kateregakoli predmeta: pred ocenjevanjem sem se naučil zapiskov v zvezku, ne da bi se mi zdelo posebej pomembno, da razumem, kaj se učim in kaj bom govoril: dovolj je bilo, da pač znam povedati, kaj je o nečem rekel Platon. A to so bili časi drugih šolskih paradig in drugih učnih načrtov. O tem, ali smo jih do danes res že prešli, bom tukaj molčal. Za gimnazijska leta tako težko rečem, da sem razumel o filozofiji karkoli od tega, kar razumem zdaj. Sem jo pa imel zaključeno 4 in to mi je bilo dovolj.

3 Kako se učiti filozofije in kako jo učiti?

Filozofije sem se ponovno začel učiti na fakulteti v okviru študija. Prvenstveno sem se odločil za študij zgodovine. A ker takrat to še ni bil enopredmetni študij, sem moral izbrati še en predmet: geografija pa se mi je zdela pač preveč naravoslovna. Filozofija se mi je zdela dobra dopolnitev študija zgodovine, naj mi filozofiji oprostijo: nekako pomožna zgodovinska veda, humanistično-družboslovno piljenje razumevanja zgodovine. Nisem slutil, da bo kmalu postala enakovredna zgodovini na mojem intelektualnem obzorju.

Še vedno mi, seveda, ni bilo jasno, kaj točno naj bi pri študiju filozofije počeli. Edina izkušnja, ki sem jo do tedaj imel, je bila srednješolska. In tam sem se, kot rečeno, pač »naučil snov«. Enako, kot bi se naučil snov zgodovine ali biologije. Pri filozofiji je to konkretno pomenilo, da sem se naučil, »kaj je o nečem rekel Platon.« S to popotnico sem okvirno razmišljal, da to zdaj pač pomeni enako, le da se bom moral naučiti več tega, »kar je o nečem rekel Platon«.

Sprememba se je začela dogajati, ko nam je brucem profesor zastavil vprašanje, *kaj mislimo*, ali je duša lahko ločena od telesa ali ne? Ta »*kaj mislimo*« je bil zareza v moje dotedanje razumevanje filozofije. Sicer me je, zdaj, ko gledam nazaj, to vprašanje sprva prestavilo v sicer neko drugo, a prav tako neustrezno razumevanje filozofije. Za filozofijo je torej dovolj, da poveš, kaj misliš! Še zdaj od dijakov velikokrat slišim, da bodo imeli filozofijo tako ali drugače vsi 5, saj vendar lahko samo povedo, kaj mislijo. Ker to je pač filozofija.

Za odgovor na vprašanji »Kako se učiti filozofije?« in »Kako učiti filozofijo?« je torej ključno razumevanje pojma »filozofija«. Ko sami pri sebi razčistimo razumevanje filozofije, lahko začnemo razmišljati o tem, kako se je učiti in kako jo učiti. Zato verjamem, da na ti vprašanji ne moremo gledati ločeno, saj gre za dve plati istega

kovanca: ko učitelj oblikuje svoje pojmovanje filozofije, ki mu bo vodilo na njegovi profesionalni poti, je s tem vzpostavil obe plati hkrati: kako se je bo vedno znova učil on sam in kako bo poučeval filozofijo druge. To pa bo določilo tudi, kako se je bodo učili njegovi dijaki ali študentje sami. Odgovora na vprašanja bom torej nujno obravnaval prepleteno in soodvisno drugo od drugega.

4 Kako iz dijakov narediti π krave?

»Dve kravi se paseta na pašniku. Prva se obrne k drugi in reče: „Si vedela, da čeprav število π ponavadi okrajšujejo na 5 številke, gre dejansko v neskončnost?“ Druga krava se obrne k prvi in reče: „Muuu.“«

Zgornjo šalo povem dijakom pri prvi uri filozofije. Zavedam se, kako smešno (in to ne mislim v pomenu »smešno« kot posledico duhovitosti šale) ob tem izpadem. Šala sama po sebi res ni niti najmanj zabavna, ob tem me dijaki še ne poznajo in običajnemu strahu pred novim in neznanim predmetom in učiteljem se pridruži še potrditev skrbi in strahu, da pred njimi stoji res pravi čudak: kaj pa bi drugega lahko tudi pričakovali od učitelja filozofije? In njihovi najbolj skriti strahovi glede filozofije se vsaj v tem prvem trenutku uresničijo.

Po prvem šoku šalo sicer pojasnim (hvala lepa za vice, ki jih je treba razlagati), a se nekako še vedno ne prime. Iskreno povedano: razumljivo. Šele v teku tednov in mesecev, ko se v določenih situacijah pri pouku vedno znova sklicujem na, kot jih začnem imenovati, *mu* in *pi* krave, začenjajo dojemati, kaj šala v resnici pravi – in kaj počnemo pri pouku filozofije. Ljudje se delimo na *mu* in *pi* krave. In moja naloga pri pouku filozofije je, da iz dijakov napravim *pi* krave. Kar naj bi gimnazija tudi počela, namreč razvijala samostojno kritično mišljenje in presojanje. Brez vsebine in refleksije, ki jo nudi filozofija, po mojem trdnem prepričanju splošni in temeljni cilji gimnazijskega programa kot takega ne morejo biti doseženi. Če k temu dodam še svojo drzno tezo, da prav vsak gimnazijski predmet na višjih taksonomskih stopnjah znanja postane filozofski v smislu premišljanja lastnih temeljev, prepričanj in predpostavk, je moje stališče še toliko bolj jasno.

5 Pa gremo po vrsti

Filozofija se nam najprej kaže kot premišljanje vsakdanjega izkustva in prepričanj, na katera naletimo v vsakdanjem življenju in jih štejemo za samoumevna. Dijakom v prvih urah rad dam primer, ko včasih nehote prisluhnem kakšnemu klepetu, v katerem eden od sogovornikov poskuša prepričati drugega, da je bil nek film res *dober*. Drugi to zanika in trdi, da *dober* pa res ni bil. Problematizacija temeljnega pojma, namreč »dober film«, se filozofu ponuja sama po sebi; a kako naj dijake prepričam, da tovrstna problematizacija ni samo filozofiranje v vsakdanjem slabšalnem pomenu te besede (»nič ne bomo filozofirali, ampak zavihali rokave!«) in nepotrebno »kompliciranje« (»tu ni neke filozofije«), temveč nujna refleksija, če se želita naša sogovornika smiselno pogovoriti o njunem dožemanju filma? »Filozofski izziv v Sokratovem duhu je nek problem, ki se skriva v najbolj vsakdanjih pojmi, ki jih imamo za nesporne, dokler ne začnemo o njih razmišljati in jih pretresati.« (Šuster, 2019, 61).

V naslednjem koraku se moramo, če želimo začeti s filozofijo, dvigniti na pojmovno, abstraktno raven. Od konkretnosti in posameznosti se najprej dvignemo do splošnejšega pojma »dober film«, še višje pa se je moč dvigniti s samim pojmom »dobro«. Z zadovoljstvom ugotavljam da, čeprav je primer seveda banalen, doseže namen: že prvo uro lahko opazim striženje z ušesi pri nekaterih dijakih in tisti odmik oči, ki sledi začudenemu strmenju vame, učitelja: odmik, ki kaže na to, da se je v dijakovih mislih zgodil nek premik in se mora za trenutek zazreti v prazno, da ga premisli: od konkretnega k abstraktnejšemu, od samoumevnega k problematizaciji samoumevnega, od *mu* do *pi* krave.

Ko nam tovrstno premišljevanje pride v navado, postane filozofija sokratovski način življenja, seveda pa se moramo ob tem sprijazniti, da bomo s tem v očeh mnogih, če ne na žalost kar večine, obveljali za čudake. Ob tem je treba imeti v mislih še to, da v tem primeru najverjetneje zagovarjamo, da filozofija ali le odkriva resnice, ki so skrito že prisotne v umu, in je cilj pouka filozofije odkrivanje le-teh, ali pa je pomoč pri izgradnji teh resnic in privzemanje samostojnega mišljenja, ne pa učenje danih in obstoječih vsebin.

Možna pa je še ena opredelitev, in sicer da je filozofija pač branje in študij filozofov, torej premišljanj nekoga drugega – kot lahko recimo berem zgodovinske knjige, obvladam zgodovinsko snov, jo poučujem, a zato še nisem zgodovinar. To bi

pomenilo, da prebiram odkritja nekoga drugega (filozofov) o nečem (torej, berem filozofijo), kar bi morda sicer lahko spoznal tudi sam, če bi filozofiral. S to opredelitvijo filozofije ni morda nič narobe, a nekako se zdi, da bi to pomenilo, da potem ekvivalentno biologija pomeni seznanjanje z biološkimi raziskavami, zgodovina branje zgodovinopisnih člankov ... Kot opredelitev učnega predmeta to morda lahko drži, kot opredelitev vede (spoznavanju katere naj bi predmet pravzaprav služil) pa zagotovo ne.

Ključno dilemo učitelja filozofije tako lahko predstavim takole: če »ukvarjati se s filozofijo« pomeni postavljati vprašanja o vsakdanjem človekovem izkustvu in se nato spoprijeti s temi vprašanji, se lahko torej večina ljudi načeloma nauči filozofirati. To pa bi pomenilo, da se lahko filozofija kaže na dva načina: kot praksa filozofskega preiskovanja s sklicevanjem na obstoječi kanon filozofskih del in filozofsko tradicijo in po drugi strani kot praksa filozofskega raziskovanja brez sklicevanja na filozofsko tradicijo. Recimo, da v prvem primeru »poučujem filozofijo«, v drugem »učim filozofirati«.

S formulacijo »poučevati filozofijo« torej mislim na prakso, kjer dijakom razložim ali pa skupaj preberemo, kako so o nekem filozofskem vprašanju oziroma problemu razmišljali tisti, ki jih danes štejemo za velike filozofe, ki so prestali test časa. To prakso naj povežem z imenom Wulffa Rehfusa, čeprav seveda še zdaleč ne obsega samo tega, kar sem zajel v zgornji povedi. S formulacijo »učiti filozofirati« pa mislim na prakso, ko z dijaki sami s pomočjo diskusije rešujemo filozofska vprašanja (vsaj sprva) brez sklicevanja na filozofsko tradicijo in že obstoječe rešitve v zgodovini filozofije. Slednja praksa je tesno povezana s konceptom »doing philosophy« Ekkeharda Martensa, katerega bistvo morda najboljše zajame navedek Rudija Kotnika v zborniku *Filozofija v šoli*: »Da bi se izognili pouku, ki bi bil le »podoživljanje« (Martens) teorije, doktrine ali filozofovega razmišljanja o določeni temi, je dobro premisliti, kako naj uvedemo dijake in dijakinje v samostojno razmišljanje o problemu, ki ne bo preveč pogojeno z vnaprej danimi vzorci. Ena od možnosti je, da začnemo najprej s problemom /.../.« (Kotnik 1996, 13).

Lipman, Rehfus in Martens

Sokrat je na cesti opazil suličarja, ki je tekkel za nekim človekom.

»Primi ga, primi!«, je klical suličar, toda Sokrat se ni zmenil. »Kaj si gluh?!«, se je jezil suličar.

»Zakaj nisi zaustavil morilca?!«

»Morilec? Kaj meniš s to besedo?«

»Človek božji, kaj neki naj bi mislil, od kod si se pa ti vzel? Morilec je človek, ki ubija!«

»Aha, torej loviš mesarja?«

»Bedak stari! Morilec je človek, ki ubije drugega človeka!«

»Zakaj pa loviš vojaka?«

»Nee, tepec, tak, ki ubija v mirnem času!«

»Torej rabelj?«

»Osel! Tisti, ki te ubije na tvojem domu!«

»Zakaj pa loviš zdravnika?!«

Prepričan sem, da je za učinkovito poučevanje filozofije nujno, da dijaki najprej začutijo problem. Raje uporabim izraz »začutijo«, ne pa npr. »razumejo«, saj gre pri »razumevanju« za nekaj čisto razumskega in miselnega, z izrazom »čutiti« pa se mi zdi, da nekako zajamem tudi tisti intuitivni ali pa morda celo čustveni uvid (slednje npr. v primerih etičnih dilem), zakaj je nekaj res problematično in tega ni mogoče kar odmisлити z zamahom roke. Ta pogoj »začutenja« problema je nujen, ne glede na to, če bomo poučevanje filozofije nadaljevali v smeri poučevanja oz. razumevanja rešitev iz filozofske tradicije ali pa v smeri filozofiranja samega. Šele takrat namreč lahko v razredu delamo tako, da bodo dijaki razumeli, kaj in zakaj počnemo in samo tako se lahko filozofije tudi učimo kako drugače kot le v smislu memoriranja telefonskega imenika ali pa morda tega, kaj je o nečem rekel Platon.

»Filozofija se vedno začne kot nek »zakaj?« in »kako je to sploh mogoče?«. Kot pravi Avguštin: »Vem, kaj je čas, dokler me o njem nihče nič ne vpraša, ko pa me vpraša, sem v zadregi.« Tako dolgo, dokler vsaj nekega vprašanja, nekega pojmovnega neskladja sami ni »začutimo« kot problem, ki nas vleče na različne strani in nas sili, da začnemo o njem razmišljati, bomo ostali »zunaj« filozofije in ne bomo došli, v čem je njena posebnost.« (Šuster 2019, 5)

Ko dijaki začutijo problem, jim je to sprva le zabavno. In to je predpogoj, da imam sploh možnost uspešno začeti s poukom; za dijake pa predpogoj, da bodo pri pouku sploh lahko sodelovali. Na začetku se zadovoljim s tem, da jim je zgolj *zabavno*; šele kasneje v teku šolskega leta upam, da bodo začeli dojemati, da je razmišljanje o problemu tudi *nujno*, če želijo biti ozaveščeni in aktivni člani razsvetljene človeške družbe. Problem dijaki najlažje začutijo iz kakšne vsakdanje, morda povsem banalne situacije. Kar je pravzaprav srečno naključje: kot že rečeno, filozofski premislek tako ali tako raste iz vsakdanjega, običajno nereflektiranega izkustva. In če je to hkrati

tudi način, da dijaki dojamejo, s čim se bomo pri filozofiji sploh ukvarjali, je zadetek dvojen. Še en primer: dijake povprašam, zakaj mislijo, da jim starši v rosní mladosti *lažejo*, da obstaja Božiček? Seveda dijaki odgovorijo, da zato, da bi jih razveselili, naredili božič bolj magičen, pravljičen ... Nadaljujem z vprašanjem, če je kdo od njih bil vzgajan v duhu, da lahko laže? Ali pa je bila prepoved laži ena od prvih lekcij, ki so jih dobili od staršev? Seveda so bili vsi vzgojeni v duhu *ne-laganja*. In kako zdaj to gre skupaj? Starši počno nekaj, kar sicer otrokom predstavijo kot prepovedano? Dijaki po navadi odgovorijo, da je v primeru Božička ta laž povsem sprejemljiva, saj gre za olepšanje praznikov njihovemu otroku. Seveda nadaljujem z vrtanjem, da je torej *prav*, kadar počnemo nekaj *ne-pravega*, če bo le rezultat magično družinsko vzdušje? Seveda smo samo trenutek od točke, ko bo prvi dijak vzkliknil, da pač moramo najprej razčistiti, kaj pomeni, da je nekaj *prav*, in od kod ta norma o *prav* sploh pride? To je povsem enostaven primer prehajanja na abstraktno pojmovno raven problematizacije, ki izhaja iz povsem vsakdanje situacije oz. dogodka, ki bi sicer zagotovo ostal nereflektiran. Prav zaradi te običajnosti jemanja za samoumevno nekaj, kar je sicer ob premisleku zelo problematično, se filozofije in filozofov drži stigma čudakov, ki zapletajo tam, kjer to sploh ni potrebno. Ki so *pi* krave, ko je dovolj reči samo *mu*. Ta trenutek, ko dijaki spoznajo, kako temeljna, vsakdanja in lastna vsakemu razumskemu bitju so filozofska razmišljanja, je trenutek v razredu, ki dela poučevanje filozofije tako čudovito.

Prvič sem tovrsten pristop k poučevanju filozofije doživel pri didaktiki filozofije v času študija, ko je profesor kot strela z jasnega vprašal, če poznamo kak problem mladega Harryja Stottlemeierja. Sprva nam seveda ni bilo nič jasno; sam sem najprej mislil, da govori o nekem svojem problematičnem sosedu – mulcu, priznati pa je treba, da nam pravzaprav še tudi kar nekaj mesecev kasneje ni bilo jasno, kaj za vraga ima ta Harry opraviti z našim nadvse resnim študijem filozofije, žlahtnih in težkih avtorjev.

Govorim seveda o konceptu filozofije za otroke ameriškega filozofa Matthewa Lipmana, s katerim je razvil program, ki otrokom na nevsiljiv način pokaže filozofski način razmišljanja, ki zraste iz problematizacije vsakdanje samoumevnosti. Na ta način program presega svoje ožje poslanstvo, to je filozofirati z otroki, ki se, drugače kot odrasli, ne ustrašijo spraševati in podvomiti o utečenem razumevanju nečesa. Program je zastavljen tako, da z njegovo pomočjo dosegamo višje kognitivne ravni oz. v didaktičnem jeziku taksonomske stopnje, ne nujno vezane na specifičen predmet, saj gre za razvijanje temeljnega instrumentarija višjih kognitivnih

zmožnosti. Osnova programa je skupno branje in poslušanje zgodb, ki služijo kot temelj za spodbujanje pogovora o prebranem, iz česar pa vznikne resen (četudi otroški) premislek o problematičnosti (kot takšno se seveda pokaže šele skozi pogovor) prebranega ali slišane v zgodbi. In to je princip, ki sem ga opisal v zgornjih odstavkih kot temelj svojega pristopa k poučevanju filozofije. Mirne duše pa priznam, da sem pomen profesorjevega vprašanja o Harryju dojel šele po nekaj letih učenja, ko sem kot učitelj ponotranjil to nujno povezavo med začetno vsakdanjo situacijo, iz katere lahko vznikne problem, ki ga lahko premislimo in v naslednjem koraku vstopimo v filozofijo.

Od te točke sem v svoji dosedANJI učiteljski praksi zavil včasih po eni, včasih po drugi poti že omenjenih konceptov poučevanja filozofije: na Rehfusov ali Martensov koncept. Ta v grobem označujeta dve poglavitni tendenci v razmišljanju o poučevanju oz. učenju filozofije:

»Prva pojmuje filozofijo kot izobraževalno dobrino z lastno vrednostjo: z velikimi misleci in deli, glavnimi tokovi, temeljnimi problemi, osrednjimi pojmi in načini mišljenja. /.../ Druga poglavitna tendenca se zavzema za filozofiranje, naravnano k problemom in učencem. Na učenčevu raven naj ne bi posredovali le ene filozofije, še manj dokončno oblikovane filozofije, temveč naj bi učence, tudi ob pomoči tradicionalnih filozofskih dialoških prispevkov spodbudili in usposobili za filozofiranje.« (Martens 1996, 39–40).

Prva tendenca, omenjena v navedku, je Rehfusov koncept, druga je Martensov. Martensov koncept »doing philosophy« zahteva učitelja, med poukom razcepljenega na troje oziroma v trojni vlogi, kot ugotavlja že Michel Tozzi: en diskusijo moderira, torej ugotavlja, kdo se je prijavil k besedi in ureja vrstni red govorcev; drugi skrbi, da so izrečeni prispevki v diskusiji vsebinsko jasni, artikulirani in argumentirani; tretji je ves čas na preži za filozofsko relevantno vsebino, da bo iz nje v vmesnih korakih izpeljal sklepe oziroma na koncu sintezo diskusije (Šimenc 2018, 17). Ves ta trud in napor učitelja sta seveda smiselna zgolj, če je ta v sebi prepričan, da je filozofskost izrazito v sledenju metodi. Martensov koncept, izpeljan, kot je bil zamišljen, nedvomno razvija kompetence, povezane s filozofskim načinom razmišljanja in diskusijo. V dijakih vzpostavlja orodja, instrumentarij, metodologijo filozofije kot vede. Nauči jih filozofirati.

V svojem prvem letu priprav dijakov na maturo pa sem ob študiju vsebin in zahtev za maturo začel ugotavljati, da Martens morda ni v celoti preštudiral slovenskega izpitnega kataloga za maturo, ko je razvijal svoj koncept. V pojasnilo povedanemu navajam navodila za pisanje komentarja odlomka, ki ga dijaki dobijo ob pisanju mature:

»Odlomek je nadaljevanje Descartesovega razmisleka o bivanju in spoznavanju materialnih stvari.

Odlomka ne obnavljajte, temveč ga komentirajte v obliki RAZLAGALNEGA eseja, ki naj bo dolg vsaj

600 besed. V njem razložite tudi:

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

Pri komentiranju odlomka upoštevajte tudi kontekst celotnega dela.«

(Navodila za pisanje komentarja odlomka iz Descartesovih Meditacij, spomladanski rok 2020, 2. junij 2020, M20153111 (ric.si), zajeto 11. 4. 2021 ob 17.18.)

In še splošna navodila za dijake glede pisanja eseja:

»Napišite esej, ki naj bo dolg najmanj 600 besed. Bodite pozorni na analizo ključnih pojmov (in na problematizacijo njihove samoumevnosti) ter na razlago in argumentacijo stališč, ki jih boste v eseju predstavili. Pri razlagi in utemeljevanju uporabite konkretne primere, oprite pa se seveda na filozofske perspektive, ki ste jih obravnavali na pripravah. V eseju obravnavajte vsaj dva pogleda na dani problem, pri čemer se od zdravorazumskega premisleka poskusite dvigniti do filozofskega mišljenja, ki premisli tudi izhodišča posameznega pogleda.« (Navodila za pisanje eseja, spomladanski rok 2020, 2. junij 2020, M20153112 (ric.si), zajeto 11. 4. 2021 ob 17.19.)

V obeh primerih so jasno razvidne tudi zahteve po navajanju, uporabi, razumevanju vsebin iz filozofske tradicije: pri komentarju gre za komentar izbranega besedila znanega avtorja – filozofa iz filozofske tradicije, kar že samo po sebi vsebuje *poznavanje* njegovih idej, da jih dijak sploh lahko komentira. Vprašanja, ki jih še najdemo v navodilu, pa več kot očitno zahtevajo jasno določeno in specifično vednost o vsebinskih rešitvah izbranega filozofa. Enako opazimo pri navodilih za esej: dijak se mora res »od *zdravorazumskega premisleka poskusite dvigniti do filozofskega mišljenja, ki premisli tudi izhodišča posameznega pogleda*«, a v navodilih je tudi eksplicitno navedeno, da naj dijak »oprte pa se seveda na *filozofske perspektive, ki ste jih obravnavali na pripravi*«, in naj »v *eseju obravnavajte vsaj dva pogleda na dani problem*«. Ob pogovorih z ocenjevalci na maturi in kasnejši pridružitvi tem so bili moji »sumi« potrjeni, namreč da napisano v navodilih pomeni točno to: dijak vsekakor mora poznati filozofsko tradicijo, še več, tudi samo z natančnim prikazom razumevanja posameznega avtorja ali filozofske perspektive ob hkratnem, četudi manjšem, vložku svoje lastne filozofske problematizacije in argumentacije lahko dijak dobi odlično oceno.

Ta opažanja so me pripeljala do razmisleka o alternativnem pristopu oz. dopolnitvi Martensovega koncepta v razredu. Diskusija z dijaki je velikokrat zgolj razpršeno navajanje mnenj in stališč dijakov o nekem problemu, ki smo ga uvedli pri pouku. V tem primeru seveda sploh ne moremo govoriti o diskusiji v pravem pomenu te besede, a poudariti želim, da je potrebna izjemna spretnost in tudi strokovna podkovanost, da golo navajanje mnenj in stališč spremenimo v filozofsko relevantno diskusijo v pravem pomenu te besede. V tem primeru res izvajamo “doing philosophy”, a v nekem trenutku dijaki sami zahtevajo prispevek k diskusiji, ki izhaja iz filozofske tradicije, torej zanima jih konkreten filozof in njegova rešitev problema. Martens seveda ne zanika možnosti vpeljevanja filozofov in njihovih idej v dialog (z dijaki), prav nasprotno, navajam: »/.../ Ena od možnosti je, da začnemo najprej s problemom, filozofa ali teorijo pa uvedemo šele kasneje, kot eno od rešitev ali enega od mogočih načinov razmišljanja.« (Kotnik 1996, 13) ali pa »/.../ temveč naj bi učence, tudi ob pomoči tradicionalnih filozofskih dialoških prispevkov spodbudili in usposobili za filozofiranje«. (Martens 1996, 39–40).

A takoj, ko to storimo, potrebujemo (pre)drugačen koncept, ki ga ne moremo več opredeliti kot “doing philosophy”. Wulff Rehfus je bil ustanovitelj pristopa, katerega koncept je izobraževati dijaka s soočenjem s filozofsko tradicijo, torej z branjem besedil iz zgodovine filozofske misli. Rehfus je Martensov pristop kritiziral kot premalo usmerjenega k vedenju. Vedenje torej v tem kontekstu razumemo kot

poznavanje idej in perspektiv iz filozofske tradicije. Ob tem ne trdimo, da znanja na taksonomskih stopnjah, kot so analiza, sinteza, vrednotenje, ustvarjanje, zanemarjamo, le da jih dijaki ne usvajajo v diskusiji, izzvani neposredno z začetnim problemom, ampak v diskusiji, izzvani po študiju idej oz. branju danega filozofa. Vprašanje, ki se ob tem lahko postavi, je, ali je ob tem cilje, kot so kritično mišljenje, argumentacija, problematizacija, torej tisto, kar tvori Martensovo »doing philosophy«, moč dosegati enakovredno kakovostno. Moje izkušnje kažejo, da lahko.

6 Zaključek

V svoji praksi sledim po svojem prepričanju bistvenim elementom pouka filozofije, za katere ne skrivam, da so eklektični zbir konceptov in metodik, ki so znani in preučeni. Najprej morajo dijaki razumeti in začutiti problem, ki ima filozofsko dimenzijo v smislu, da preizprašuje in premišlja vsakdanje izkustvo ter podvomi in problematizira samoumevnost razumevanja predpostavk in temeljev razumevanja vsakdanjosti.

V drugem koraku lahko dijaki diskutirajo o problemu iz lastnega premisleka, pri čemer pazim na filozofsko relevantno v diskusiji, tehtnost, argumentacijo in jasno ter nedvoumno uporabo pojmov. Na podlagi svojih izkušenj si upam zagovarjati, da je ta del bistveno kakovostnejši, če je podkrepjen s poznavanjem obstoječih perspektiv iz filozofske tradicije. Velikokrat se zgodi, da diskusija sprva ne steče tako, kot bi si jo kot učitelj, obremenjen s cilji učnega načrta, kataloga za maturo in svojih konkretnih predstav ali ciljev, ki si jih je zadal za neko učno uro, želel. To se po navadi spremeni, ko dijaki spoznajo katero od idej in razmišljanj filozofov iz zgodovine filozofije. Kritično vrednotenje obstoječih filozofskih idej velikokrat spodbudi k diskusiji, ki v nadaljevanju postane tisto, kar smo si želeli že na začetku: kresanje dijaških utemeljitev in perspektiv.

Filozofija je vaja v avtonomnem in racionalnem premisleku, a ta je jasnejši, preciznejši in relevantnejši, če stojimo na ramenih velikanov. Če je filozofija vzgoja kritično razmišljujočega racionalnega posameznika, način življenja, odnosa do stvarnosti in gradnje boljšega sveta, v kar trdno verjamem, imata Lipman in Martens nedvomno prav. A iz moje izkušnje so ti cilji lažje dosegljivi, če se učimo tudi (in veliko) o filozofski tradiciji. In to pripelje v moj pouk gimnazijske filozofije tudi velik delež branja in analize filozofskega kanona.

Literatura

- Filozofija kot predmet na splošni maturi: www.ric.si/splosna_matura/predmeti/filozofija/ (Dostop 11. 4. 2021.)
- Kotnik, R. (1996). Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V Šimenc, M., Kotnik, R. (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije* (str. 5–20). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Martens, E. (1996). Didaktika filozofije. V Šimenc, M., Kotnik, R. (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije* (str. 31–65). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šimenc, M. (2018). *Nove prakse filozofije*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Šuster, D. (2019). *Kaj delajo filozofi?* Maribor, Kulturni center.

CAN CRITICAL THINKING BE LEARNED? CRITICAL EXAMINATION OF CRITICAL THINKING

NENAD SMOKROVIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka, Croatia
nenad@ffri.hr

The goal of this paper is to analyse the phenomenon of critical thinking and to examine the question of acquiring knowledge or the possibility to learn critical thinking. In particular, we want to examine which aspect(s) or element(s) of this phenomenon are subject to teaching and learning and which can at best be only slightly improved. In contrast to the unspecific and indiscriminate general view that critical thinking can be learned by nearly everyone, we argue that the answer depends on what is considered to be the nature and structure of critical thinking. In contrast to a more elaborate view that distinguishes two general parts of good reasoning, logical skills understood as the core of critical thinking, and intellectual virtues, and argues that only the former but not the latter can be subject to pedagogical teaching, we argue for the exact opposite.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.10)

ISBN

978-961-299-082-4

Keywords:

critical thinking, intellectual
virtues,
logical skills,
teaching,
learning



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.10)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
kritično mišljenje,
intelektualne vrline,
logične veščine,
poučevanje,
učenje

ALI SE LAHKO NAUČIMO KRITIČNEGA MIŠLJENJA? KRITIČEN POGLED NA KRITIČNO MIŠLJENJE

NENAD SMOKROVIĆ

Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvatska
nenad@ffri.hr

Cilj prispevka je analizirati fenomen kritičnega mišljenja in preučiti vprašanje pridobivanja znanja oziroma možnosti učljivosti kritičnega mišljenja. Predvsem želimo preučiti, kateri vidik(-i) oziroma element(-i) tega pojava so predmet poučevanja in učenja in katere je mogoče v najboljšem primeru malo izboljšati. V nasprotju z nespecifičnim in nediskriminatornim splošnim mnenjem, da se kritičnega mišljenja lahko nauči skoraj vsak, trdimo, da je odgovor odvisen od razumevanja narave in strukture kritičnega mišljenja. V tem članku dokazujemo, da teorija, ki deli dobro sklepanje na dva dela, tj. logične spretnosti, razumljene kot jedro kritičnega mišljenja, in intelektualne vrline, in trdi, da so lahko le prve, ne pa tudi druge predmet pedagoškega pouka, ne drži.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

I first encountered Rudi Kotnik at the beginning of the 20th century in one of my numerous visits to the University of Maribor. Although Rudi's field of expertise was relatively distant from my current interests, I have become aware of what a very important contribution to the development of the methodology of analytic philosophy in Slovenia he has made. Over time, we have become good friends and colleagues. I recently learned that one of Rudi's first tasks at the University of Maribor was to teach critical thinking. As I happen to have been involved in the topic of critical thinking in the last two years, it is my pleasure to contribute to his much-deserved festschrift.

The theme of critical thinking is nowadays widely used and discussed in many areas such as psychology, educational science, and logic (as the synonym for informal logic) but it is far from being a clear-cut concept, neither in its theoretical nor in its pragmatic sense. The goal of this paper is to analyse the phenomenon of critical thinking and to examine the question of acquiring knowledge or the possibility of learning critical thinking. In particular, we want to examine which aspect(s) or "element(s)" of this phenomenon are subject to teaching and learning and which at best can be only slightly improved. In contrast to the unspecific and indiscriminate general view that critical thinking is a single, indivisible human capability that can be learned by nearly everyone, we argue that the issue of its learnability depends on what is considered to be the nature and structure of the phenomenon we call critical thinking. On the other hand, in contrast to a much more elaborate view (Kotzee, Carter, Siegel, 2019), which distinguishes two general parts of good reasoning, logical skills as a core of critical thinking and intellectual virtues, and argues that only the former but not the latter can be subject to pedagogical teaching, we argue for the exact opposite, namely, if critical thinking can be taught at all, it can be done through intellectual virtues, which are an important ingredient of critical thinking.

A popular view in expert circles as well as in everyday parlance mentions critical thinking as indispensable whenever it comes to school curricula, argumentative discussion, as well as resolving different types of dialogical disputes or decision making. However, despite this ubiquity of critical thinking, its proper understanding is, we shall argue, insufficiently elaborated both in terms of its fundamental definition and in terms of its role and application. In the commonsensical usage of the term, it expresses an adamant confidence in reason, in its critical power, holding

that, when at work, it contributes to the improvement in all segments of human life. It is supposed to lead a critical thinker to truer beliefs and more correct decisions. Moreover, some are inclined to link optimistically good thinking and morality, as it is the case in Wittgenstein's dictum (*Philosophical Investigations*): Being a better person and being smarter are one and the same.

Whatever benefit one can expect from critical thinking (hereinafter: CT), the key idea is that it can be learned. But who is expected to be the subject of learning and who is supposed to teach it? The modern and popular use of the term, especially in the domain of education and pedagogy, assumes that this way of thinking is in principle available to all rational human beings (where we take 'rationally' in the broadest and vaguest sense), which includes (logically) uneducated people and school children, but also participants in scientific discourse, court hearings, etc. It is tacitly assumed that CT is something that is known, in principle and in detail (to experts), where those principles of CT should be expressed in terms of useful tools, which people should then be taught. Just like proper skiing, good driving, a successful business negotiation, and the like are taught. That CT is to be taught in terms of tools is illustrated by the note in John Shand's book, *Arguing Well*: "This book seeks to provide tools, logical and psychological, that prevent people from neglecting reason, or misapplying it, and applying them well is what they should do" (Shand, 2000, p. 3). If we teach people to apply the tools correctly, reason will be used correctly and many problems will be solved.

The point is that this presumes an all too simple understanding of CT, obscuring the need for its clarification. But that is exactly the problem. The naive understanding of CT in its avoidance of a deeper reflection on this issue threatens to become radically uncritical. This is evident in the part of the theoretical discourse that deals with this, especially in its educational-pedagogical aspect. We will illustrate this with the example of the explicit rejection of a clear definition. Davis and Barnett, in the Introduction of an otherwise informative collection of papers, emphasise: "Definitions of critical thinking are not central to areas such as critical pedagogy or critical feminism. Learning about such definitions does not help us develop a critical attitude about the society in which we live" (Davis and Barnett, 2015, p. 3).

On the other hand, the elaborate philosophical (epistemological) discourse provides a much more important and intriguing consideration of CT. Of particular importance here is a recent, highly qualified article by Kotzee, Carter, Siegel (2019)

(hereinafter: K, C, S). We shall briefly introduce their view in this introduction and come back to it for further analysis and criticism in the course of the paper.

The topic of interest of the above-mentioned paper is situated primarily in the field of education, contrasting the two, as authors see it, rival ideas. The theoretical scene is set so that two distinct concepts, intellectual virtue on one hand and critical thinking on the other, stay against each other as principle rivals. Their rivalry is seen in the two conflicting ideas: the idea of promoting intellectual virtues as a goal of education strongly contests the idea of promoting critical thinking as a primary goal of education. The authors argue that “the intellectual virtue approach does not have available a suitably effective pedagogy to help teach young people to develop better thinking skills, which, it is claimed, is a necessary ingredient of possession of an intellectual virtue” (K, C, S, 2019, p. 2).

As we are interested in epistemological rather than educational matters, the question that precedes the one concerning educational goals is how two opposing concepts, intellectual virtues and logical skills, taken to be the substantial parts of critical thinking, relate to each other. They can be considered either as coming apart, being distinct and independent, or as tightly interconnected. It seems that the authors (K, C, S), from their point of view, consider these two capabilities as distinct and independent. We will argue that critical thinking is a complex capability that includes both logical abilities and intellectual virtues. Concerning the pedagogical issue of learnability, intellectual virtues rather than logical skills are subject to teaching and learning. Moreover, the improvement in that part, in turn, can influence the enhancement in logical skills.

2 The origin of the concept of CT (and how it is understood?)

The very notion of CT is all but unambiguous, both in its historical use and in its modern understanding. The term CT in its modern definition has become widely used only relatively recently (in the last third of the last century). Let us precede the analysis of the modern understanding of CT with a few remarks concerning the meaning of this term over the last two centuries. The first half of the 20th century is characterised (mainly by authors belonging to the Frankfurt Critical Theory of Society, and later on by philosophers of the Zagreb Praxis School) by understanding of CT as a development of Marx’s “ruthless criticism of everything existing.” Invoking an even older understanding, Kantian definition of the critical approach,

we find the terms criticism, and accordingly critical thinking, understood as the study of the necessary epistemic conditions of any possible thinking. Both of these understandings will not help us in conceiving the contemporary meaning of this term. In its modern use, the meaning has undergone a fundamental shift from the previous epistemic context or the context of “revolutionary critique of the existing” to a narrower, cognitive-psychological definition of correct thinking and the ability to assess the correctness of personal or interpersonal cognitive episodes.

The severe and qualified characterisation of the meaning of CT was given by John Dewey, although he is not mentioning the term critical thinking but reflective thinking instead. He formulated the method of reflective thinking as: “Active, persistent and careful consideration of belief or presumed form of knowledge in light of reason which support it and the further conclusions to which it aspires” (Dewey, 1910, p. 9). By reflecting thinking, Dewey meant any rational inquiry, including scientific inquiry. However, Dewey’s definition is composed of two distinct parts. One part concerns the intellectual endeavour (active, persistent, and careful consideration) a reflective thinker is supposed to be able to perform. The other part specifies the criteria for performing intellectual work that should be done in light of reasons that support the relationship between belief(s) and the conclusion. The latter can be sanctioned either by the rules of formal logic, by the rules of probabilistic theory, or by those of informal logic. Dewey classified the first part as personal attitudes, and enumerated them as a) open-mindedness, b) whole-heartedness and c) responsibility (in facing consequences) (Dewey, 1910, p. 31–32). We are strongly inclined to identify these two parts as intellectual virtues and logical skills that together make the practice of reflective thinking. Moreover, Dewey himself, concerning pedagogical priorities of those two abilities, relates them in this way: “If we were compelled to make a choice between these personal attitudes and knowledge about the principles of logical reasoning together with some degree of technical skill in manipulating special logical processes, we should decide for the former” (Dewey, 1910, p. 34).

Concerning the rules that give normative strength to reasons that support the conclusion, newer theories of CT chose rules of informal logic. The pioneers in linking the rules of informal logic and CT are S. Toulmin, basing what he calls working logic (Toulmin, 1958), and C. Peleman, with a proposal for a new rhetoric (Peleman, Olbrechts-Tyteca, 1958). Contemporary authors, primarily R. Johnson

(2000) and D. Hitchcock (2007) also take on the idea of a close connection between informal logic and CT.

In order to better understand how they consider the relationship between informal logic and CT, let us take a look at how one of the most significant contributors to the contemporary theory of informal logic and CT, Ralph Johnson (2012), interprets the reasons for the emergence of both theories. Informal logic, Johnson testifies, arose from the dissatisfaction of teachers and students with the possibility of applying the teaching of formal logic to mastering current inferential problems. In the 1970s and 1980s, a number of different articulations of the idea of informal logic emerged, followed at the same time by the “critical thinking movement.” Within this movement, different definitions of CT appear. “The problem with this understanding is not simply that there are many definitions of critical thinking, but that some are incompatible with others” (Johnson, 2012, p. 6). It is also interesting to see how Johnson sees the relationship between informal logic and CT. He says, “Informal logic denotes the type of logic, while critical thinking denotes the type of intellectual practice as well as the educational ideal” (Johnson, 2012, p. 8), and continues a few paragraphs further, “then informal logic should make a significant contribution to achieving the goal of critical thinking” (Johnson, 2012, p. 9).

However, the question of the relationship between CT and informal logic and between formal and informal logic should be raised to put some more light on otherwise seemingly circular connections. Namely, CT is considered roughly as right or correct thinking (meaning the intellectual practice of “normal” human beings), while its correctness is sanctioned by rules of informal logic. However, informal logic, as we saw, is not determined by its intrinsic features, but emerges as auxiliary means for mastering reasoning in accord with formal logical rules, which an average student has great difficulties to learn. In this way, it turns out that rules of formal logic are being targeted when it comes to learning CT, and that these rules should sanction correct human intellectual practice. However, these rules cannot be easily learned. The huge gap between formal and informal logic seems to remain open. Theoreticians of informal logic and CT have widely recognised that “logical virtues” of formal logic (which is validity¹) are not the same as “logical virtues” of informal

¹ Validity here means classical logical validity. It means that if the premises are true, the conclusion cannot be false. This also implies another important property of formal logic, monotonicity. Monotonicity requires that when a thinker forms a piece of knowledge, understood as a set of known premises, deduces a conclusion as new knowledge, added information to an existing set of premises cannot lead to a loss of knowledge.

logic (which are something quite different² from validity) (see, Johnson, 2000, p. 141). Consequently, informal logic, having different “logical virtues,” cannot be of much help in learning formal logical rules, and in turn, formal logical rules cannot underlie the intellectual practice of CT, which is tightly connected with the rules of informal logic. It is not something that one cannot live with, but it is not quite clear whether CT theoreticians are fully aware of this.

3 How can critical thinking be structured?

Let us take a closer look at CT and say something more substantial about it. It seems plausible to claim that it is not a single, unstructured ability. To get a better understanding of its nature, it would be helpful to go back to Dewey’s definition of reflective thinking. It is obvious that Dewey sees it as a complex and structured ability. One salient element of its structure is obviously what recent cognitive science calls *reasoning*. In short, reasoning is understood as the process of derivation by which a thinker comes to a conclusion from a set of statements or propositions. The modern standard definition of reasoning in cognitive science says: “Reasoning is a transition in thought, where some beliefs (or thoughts) provide the ground or reason for coming to another” (Rips, Adler, 2008, Introduction). Although the definition talks about beliefs, it is important to notice that, in the epistemic sense, reasoning is a process whose principal aim is obtaining a new piece of knowledge (even when we only come to a new belief, what we are really aiming at is knowledge). Reasoning, as one ingredient of CT, is a form of transition in which a conclusion is supported by reasons. This support can have different forms (deductive, inductive, abductive, probabilistic, and so on). Whatever it is, it can be described as a structure containing a set of premises and the conclusion, which can be expressed as $\{\Gamma, \alpha\}$. In its dynamic aspect, it is a process in which a reasoner is supposed to recognise that if the transition from γ_1 to γ_n ($\in \Gamma$) represents good reasons for conclusion α , then it is justified to conclude α .

² What exactly rules of informal logic are and what forms of correct reasoning they validate or sanction is a highly contentious matter.

As it is the case in Dewey's definition, more recent theories of CT also distinguish its different aspects. Ralph Johnson (2000) for instance distinguishes the *illative core* and *dialectical tier* (understood as another tier beside the illative core)³. The illative core can be unambiguously equated with reasoning in its dynamic form.

We are now in the position to propose an idea of the structure of CT as a complex intellectual ability and explore the idea that theoreticians of CT should accept. The main division is between *reasoning* in the narrow sense (we borrow Johnson's term *illative core*) and intellectual virtues, which are implicitly or explicitly mentioned in many contributions to CT theories. We treat both elements of CT, the illative ability and intellectual virtues, as phenomenological or manifest levels of CT. Both manifested elements are founded by more basic, underlying elements that might be either mechanisms or dispositions. The structure can be shown in this way:

Manifest level	Illative abilities	Intellectual virtues
Underlying level	Cognitive mechanisms	Basing dispositions

Figure 1

We will present each of these aspects in more detail. The illative abilities and their underlying mechanisms are presented first, and the intellectual virtues and their dispositional base afterwards.

a) The first manifest ability is the ability to perceive the supporting relations between reason and claim, that is, premises and the conclusion in an argument. Observing the supportive relationship between reason and assertion involves both the ability to form one's own arguments that the subject himself judges as "correct" (such that premises are reasons for conclusion) and the ability to judge the "correctness" of others' arguments as well. Leaving the discussion concerning the nature of "correctness" aside, the ability in question is the ability to recognise illative relations. A part of illative abilities takes place on the reflexive, conscious level, while in its significant part it takes place on the level of implicit, sometimes automatic reactions to the task the subject is facing.

³ Although Johnson's discussion concerns the argumentative process as a multi-agents structure instead of a single-agent thinking, which is our concern in this paper, the emphasis is on his clear recognition of the complex structure of CT.

b) Whether it is a reflexive or a spontaneous level of reaction, the illative recognition is significantly determined by the underlying cognitive mechanism that governs the processes that take place on a sub-personal, more or less unconscious level. They are defined (in Stanovich, West, Toplak, 2016, p. 208) as follows:

“Cognitive abilities are types of cognitive processes studied by information processing researchers in search of a founding cognitive basis based on the performance in IQ tests. The speed of perception, the *accuracy of differentiation*, the *capacity of working memory* and the *efficiency of recalling information stored in long-term memory* are examples of cognitive abilities that underlie traditional psychometric intelligence” (my emphasis).

Although the cited section mentions general intelligence (as a significant segment of rationality), it is clear that cognitive abilities are positively correlated with the conduct of CT episodes, especially at the level of illative abilities. The better the cognitive mechanism works, the greater the ability to recognise correct illative relations. Given the problem of learning CT, we must assume that learning in the domain of CT is associated with the improvement of the cognitive mechanism, which, again, must be possible to be achieved through education. We are going to argue that this is not likely to be the case.

c) The other manifest element that takes part in performing episodes of CT is based on epistemic virtues. We take the basic meaning of the term from *virtue epistemology* (Zagzebski, 1996; Battaly, 2015; Baehr, 2011), which this discipline shares with *virtue ethics*. The very concept of *intellectual virtues* can be theoretically articulate in at least two different way. The *responsibilist* understanding of intellectual virtues (see K, C, S, 2019, p. 5) ascribes them “character traits such as *curiosity*, *open-mindedness*, *intellectual courage*, and *intellectual honesty* are all paradigmatic intellectual virtues” (my emphasis). According to the other, *reliabilist* tradition, advanced most notably by Ernest Sosa (2009; 2010; 2015) and John Greco (2003; 2010; 2012) “ /.../ intellectual virtues are best understood as reliable faculties such as memory, eyesight, introspection and the like” (K, C, S, 2019, p. 6).

d) The responsibilist intellectual virtues philosophers, particularly Baehr (2013), connect the manifestation of virtue character traits with a disposition to carry out a particular activity. Thus Baehr (2013, 249) in a somewhat more formal expression, claims that “for every intellectual virtue V, the subject S possesses V only if S: (a) is

disposed to express a particular activity or psychological characteristic of V (b) (and does so) out of love for epistemic goods.”

It is very interesting to notice that in the field of cognitive science, Stanovich, West, and Toplak (2016), talk about the dispositions of rational thinking instead of dispositions for intellectual virtues and illustrate them with examples that are quite similar to Behr's. It is hard to oversee the similarity between them. Here is how Stanovich, West and Toplak connect the forms of rational thinking with adequate dispositions:

“Dispositions of rational thinking are those that relate specifically to the adequacy of belief formation and decision-making. Examples of rational opinion dispositions include the disposition to evaluate (weigh) new records versus firmly rooted beliefs /.../, the disposition to devote a good portion (or short time) to a problem before giving up, or the disposition to evaluate the opinions of others when forming one's own” (Stanovich, West and Toplak, 2016, p. 208).

4 Learnability of CT

Coming back to the issue of learnability, the question arises as to what one should learn to successfully manipulate the performance of CT? Does the illative ability (including acquiring skills or knowledge of the rules) suffice for CT, or should something else be added to it? We are also asking the stronger question: can illative abilities as such be significantly improved by learning? Concerning the first question, one can be sufficiently persuaded with Dewey's claim. To remind ourselves, he said “If we were compelled to make a choice between these personal attitudes and knowledge about the principles of logical reasoning together with some degree of technical skill in manipulating special logical processes, we should decide for the former” (Dewey, 1910, p. 34). Concerning the first question, we are quite satisfied with his view. Regarding the stronger question, we are going to answer in the negative, and in the rest of this paragraph we will offer supportive evidence of this claim.

Illative abilities in our proposed structure of CT are basically inferential abilities and have been the subject of by far the most extensive study over more than four decades. Extensive psychological and cognitive literature created in this period have experimentally confirmed the extremely sceptical attitudes both with regard to the

inferential ability possessed by an average thinker and with regard to the possibility of improving (learning) these abilities. I am going to mention only the most famous researchers, whose results have been replicated countless times. It is primarily Wason's experiment, called the selection task, and the research of Kahneman and Tverski. Wason's experiment shows that people cope extremely poorly even with elementary deductive tasks (over 95% of respondents solved the task incorrectly), while the research by Kahneman and Tverski documents shows equally poor results in the field of induction (let us just mention the so-called Linda problem) and base-rate reasoning.

It is important to note that the mentioned researchers judge the human ability to reason according to the standards determined by the rules of formal logic (in the case of deductive reasoning) and formal rules (axioms) of probability theory (in the case of inductive and Bayesian reasoning). Given these standards, it turns out that people are, if not irrational, then at least sub-optimally rational. These results are by no means unexpected. Namely, the principles of classical formal logic are too demanding to measure human rationality. Its two basic principles, deductive closure and monotony, are extremely unintuitive as principles of (human) reasoning. Given these results, it seems helpless to insist on reconciliation of bounded, limited human reasoning powers and high normative standards. This is particularly the case when it comes to the question of learnability.

Of course, human inferential ability can be measured by different standards. Namely, already at the time of formulating Wason's task of choice, many critics noticed that the problem could lie in the formulation of the task rather than in human ability. Wason's original task was formulated in abstract terms of numbers and letters. The experiments that followed replaced the abstract numbers and letters in the task with concrete terms that are more familiar and relevant to the average respondent for making a conclusion. With the task formulated this way, the results improved drastically. Does this mean that human illative abilities are still reliable and that they can be learned? Unfortunately, that is not the case. Numerous experiments have shown that, while it is true that respondents infer better in a context that is familiar to them, what is important is that they remain extremely prone to errors in contexts that are more distant and unknown to them.

The value of critical thinking lies in the possibility of applying inferential skills to different familiar and unfamiliar contexts. The domain of the application of critical thinking cannot presumably be limited to a narrow area familiar to the thinker. The critical thinker should demonstrate the ability to think critically in a variety of contexts, not just those one is familiar with. The dominant opinion within cognitive theory concerning a wider domain of application is that it is unrealistic to expect improvements or ameliorative shifts in such an inferential domain in either deductive or inductive area. Particularly, it is unrealistic to expect this by learning the “correct” rules of reasoning and pointing to the so-called logical errors, as is often naively assumed in theories of critical thinking.

Let us return to Kotzee, Carter, and Siegel’s thesis. They strongly argue that critical thinking should be promoted as a goal of education, while intellectual virtues should not, because “the intellectual virtue approach does not have available a suitably effective pedagogy to help teach young people to develop better thinking skills” (K, C, S, 2019, p. 2). Let us take a closer look at their argument. In a nutshell, the teaching of correct thinking can be done either by giving a rule-like description or by teaching through examples. K, C, S hold that rule-like description is easily available in teaching critical thinking, while the teaching of intellectual virtues can be done only by examples. Let us see why: “What is virtuous is relative to the situation that one finds oneself in and is also relative to who is performing the action. A teacher can make clear what the virtuous thing to do is only by holding up an example of a virtuous action and encouraging young people to copy that example in practicing how to be virtuous” (K, C, S, 2019, p. 11). Linda Zagzebsky also claims: “We learn through narratives of fictional and non-fictional persons that some individuals are admirable and worth imitating /.../” (Zagzebsky, 2017, p. 15). After a careful and illuminating analysis, Kotzee, Carter, and Siegel express their dissatisfaction with the “exemplarist” approach in teaching intellectual virtues in this way:

“In sum, our worry about teaching of the intellectual virtues is this. Advising children to be intellectually honest, brave or rigorous if they want to become intellectually virtuous thinkers and enjoining them to imitate intellectual exemplars does not amount to specific advice regarding how they can improve their thinking. This is especially so if the student is, for the moment, quite far from being intellectually virtuous” (K, C, S, 2019, p. 20).

To summarise their argument in a very rough form, yet sufficiently well to point out where exactly we disagree with the authors, it could look like this:

- 1) Teaching of correct thinking can be done either by giving a rule-like description or by teaching through examples.
- 2) Concerning critical thinking, it can be efficaciously taught by rule-like description.
- 3) If intellectual virtues can be taught at all, it can be done only by examples.
- 4) Teaching by examples does not amount to pedagogical improvement of correct thinking.
- 5) Therefore, teaching intellectual virtues does not have sufficient pedagogical resources.

The premises 2 and 3 are those where we disagree with the authors. To explain our disagreement with a claim in premise 2, a more careful consideration is needed.

Talking about teaching critical thinking (in our terms, illative ability), it consists, the authors claim, in teaching “why it is good (and why uncritical thinking is bad),” and this teaching can be achieved “both in terms of general criteria sanctioned by logic (both formal and informal), probability theory, and epistemology, and of subject-specific criteria sanctioned by particular subject areas” (K, C, S, 2019, p. 20).

Let us compare the authors’ understanding of critical thinking with our analysis. According to our analysis, what they call critical thinking can be equated with illative abilities. Those abilities are manifested as the capacity to perceive the supporting relations between reason and claim (premises and conclusion). They, in turn, are enabled by underlying mechanisms that are very like what Stanovich, West and Toplak defined as the speed of perception, the accuracy of differentiation, the capacity of working memory, and the efficiency of recalling information stored in the long-term memory. All those mechanisms are sub-personal, which, as Reber (1993) noticed, “have low variability and do not show a significant relationship to analytic intelligence.” Hence, to expect that they can be easily learned by teaching what is good and what is bad thinking is rather too optimistic.

Concerning the general criteria that sanction good thinking, the authors say that they are both formal and informal. Regarding the formal ones, we saw that informal logic was introduced because students had great difficulties in learning formal rules.

Formal rules are too demanding to be taken as a criteria for good thinking. Regarding the informal ones, they have different “logical virtues” from the formal ones. As such, they are of little help, except locally, when reasoners perform inferences in familiar contexts.

Concerning premise 3, we partially disagree. We agree with the claim that teaching intellectual virtue by examples cannot significantly improve critical thinking. What we disagree with is the claim that it is the *only* way of teaching intellectual virtues. By intellectual virtues we mean the *responsibilist* ones that Baehr enumerates as inquisitiveness, open-mindedness, intellectual courage, and intellectual honesty. They cannot be taught through examples, but they can be acquired through argumentative practice. Argumentative practice can easily take place in the classroom. Through such practice, a student can, by a number of successive trials and errors, learn on their own example what the epistemic value of, for instance, intellectual courage or intellectual honesty is. It should be noted that we are not overly optimistic even in regard to this method of learning, but we believe that if critical thinking can be improved at all, this can be done in this way.

References

- Baehr, J. (2013). “The Cognitive Demands of Intellectual Virtue.” In T. Henning and D. P. Schweikard (Eds.). *Knowledge, Virtue, and Action: Putting Epistemic Virtues to Work* (99–117). Routledge.
- Blair, J. (2011). *Groundwork in the theory of argumentation*. Springer.
- Devis, M. & Barnett, R. (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. D.C. Heath.
- Johnson, R. (2000). *Manifest Rationality*. Lawrence Erlbaum.
- Johnson, R. (2012). “When Informal Logic Met Critical Thinking.” *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(3), 5–14.
- Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A. (1992). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. Harcourt Brace.
- Kotzee, B., Carter J. A., Siegel, H. (2019). “Education for Intellectual Virtue: a critique from action guidance.” *Episteme*, 18(2) 1–23.
- Pelerman, C., Olbrecht-Tyteca, L. (1958). *Traité De L’argumentation: La Nouvelle Rhétorique*. Press Universitaires de France.
- Rips, A. (2008). *Reasoning, Studies for Human Inference and its Foundations*. Cambridge University Press.
- Shand, J. (2000). *Arguing Well*. Routledge.
- Smokrović, N. (2015). “Argumentation as a means for Extending Knowledge.” *Croatian Journal of Philosophy*, 15(2), 223–231.
- Smokrović, N. (2018). “Informal Reasoning and Formal Logic.” *Croatian Journal of Philosophy*, 18(3), 455–469.
- Stanovich, K., West, R., Toplak, M. (2016). *The Rationality Quotient*. MIT Press.

Toulmin, S. (1958). *The Use of Argument*. Cambridge UP.

Wason, P. C. (1968). "Reasoning about a rule." *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20(3), 273–281.

TEACHING METAPHYSICS – DEATH AS A WAY INTO METAPHYSICS

MARIN BIONDIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka, Croatia
marinbiondic@yahoo.com

We can teach some classical metaphysical themes indirectly, through a field in which different metaphysical themes intersect. In that way, something that can be too abstract for young minds, if we put it in some context, can be very concrete and open for understanding and investigation. In this article, I will try to show what starting point for metaphysics is the death; how common-sense questions transfer into metaphysical questions; and how metaphysical theories determine our pre-philosophical attitudes. I will take three metaphysical fields – personal identity, nature of harm, and philosophy of time – and show how students deal with them through the discussion of the value of death for the person who dies. The main point is that students should see, and they actually do see, that there is no way to avoid hard metaphysical questions if they want to think of things which, at first sight, can seem clear, undoubtful, and commonsensical – but they are not.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.11)

ISBN

978-961-299-082-4

Keywords:

death,
nature of harm,
metaphysics of time,
personal identity,
teaching metaphysics



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.11](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.11)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:

smrt,
narava škodovanja,
metafizika časa,
osebna identiteta,
poučevanje metafizike

POUČEVANJE METAFIZIKE – SMRT KOT POT V METAFIZIKO

MARIN BIONDIĆ

Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
marinbiondic@yahoo.com

Nekatere klasične metafizične teme lahko poučujemo posredno, tj. na področju, kjer se različne metafizične teme prepletajo. Na ta način lahko nekaj, kar je za mlade ume preveč abstraktno, postane zelo konkretno in odprto za razumevanje in raziskovanje, če ga postavimo v določen kontekst. V tem članku bom poskušal pokazati, kako je smrt izhodišče za metafiziko; kako se vprašanja zdrave pameti preoblikujejo v metafizična vprašanja in kako metafizične teorije določajo naša pred-filozofska stališča. Obravnaval bom tri metafizična področja – osebno identiteto, naravo škode in filozofijo časa – ter pokazal, kako se študenti soočajo z njimi skozi razpravo o vrednosti smrti za osebo, ki umre. Glavna točka je, da bi morali študenti videti, in dejansko vidijo, da se ni mogoče izogniti težkim metafizičnim vprašanjem, če želijo razmišljati o stvareh, ki se na prvi pogled zdijo jasne, nedvomne in zdravorazumske – a niso.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

At the beginning of the study of philosophy, students are in some kind of switch from an empirically concrete to a philosophically abstract way of thinking. They need some time to accustom themselves to the metaphysical way of thinking. At the same time, it is necessary to produce interest in metaphysics and show that without metaphysical thinking we do not have a complete understanding of reality or elements of reality. If metaphysics investigates and discovers the fundamental structure of reality, that which is beyond appearances, then it is possible that our common-sense, or scientific, understanding of reality is in discrepancy with metaphysical theories. This fact, that fundamental reality can be different from our common sense understanding of the world, and that our value judgments, in the end, are not justified in the fundamental reality, is something that students need to see from the beginning of philosophical studies. And the question is: what is the best way to start teaching metaphysics according to the above goals?

Generally speaking, I think that we should start with some concrete problems and then ascend to the more complex and abstract metaphysical theories. One example of this strategy is teaching metaphysics through the philosophy of death. Death is a way to metaphysics or a good starting point for some metaphysical fields and theories. Why?

First of all, death is a concrete problem, and every reflective person thinks of death in some part of their life. Death is a common subject, subject of arts, subject of sciences, and subject of our daily life. Even contemporary technological society with its obsessive focus on health, prolongation of life, quantity over quality of life, cannot erase our deepest human concern about death. Death, aside from some transhumanistic theories, is a structural characteristic of every man and humanity, and of every living creature. So, from the aspect of motivation, philosophy of death is a very grateful field, because the fact of death is the fact of every man. And students want to know how to think of that fact and how to deal with that fact, even if they live in a society which marginalises death.

Second, contemporary analytic philosophy of death is mostly a metaphysical field. So, from the aspect of content, philosophy of death is an intersection of various metaphysical fields and theories. In the first place, I think of the philosophy of time, theories of personal identity and the nature of harm. Questions about the nature of

time, identity of things through time, nature of harm for beings, are difficult metaphysical questions, and instead of teaching every one of that field separately we can do philosophy of death. Later, when students develop basic knowledge and interests for these themes, they can do some of these fields in a more specific manner. So, my aim in this article is to show how students are involved in metaphysics through the philosophy of death and how they ascend to the more complex and abstract metaphysical theories, which are not in their focus at the very beginning.

2 Death and Philosophy of Time

When students are for the first time confronted with the question “Who is the subject of harm of death if death is irreversible annihilation of the subject?” they are confronted with the challenge. If there is no postmortal subject of harm of death, then death is not a harm for the person who dies, say some Epicurean philosophers (Suits, 2012). This is a hard conclusion to swallow, especially if students come from a culture and religion in which death is categorised as the greatest of all evils. Something must be wrong, either with the Epicurean argument or with a commonsensical culturally entrenched attitude about death. If the existence of the postmortal subject is a necessary condition to establish a foundation of harm of death for the person who dies, then we need the subject back in our account. In other words, if we want to justify a claim that death is bad for the person who dies, then we should avoid the possibility of a non-subject harm account. After this point, students mostly divide into two groups. The minority says, “Yes, Epicurus is right, there is no subject of death, death is not bad for the person who dies” and they remain Epicurean, in this sense, to the end of the course. Others are confused, and they do not want to abandon the pre-reflective attitude that death is a harm for the person who dies.¹ So, if we need death’s harm, we need the subject back, and consequently we need some metaphysics of time in our account. On the one hand, students with non-Epicurean intuitions are in a position to search for some metaphysics of time which can overcome the non-subject problem, while students with Epicurean intuitions are satisfied with the non-subject argument,² but they must

¹ These data are derived from 6 years of “Death” course at the Department of Philosophy, University of Rijeka. Approximate number of students is 30 in every year, and each year students divide into Epicureanists and non-Epicureanists in a similar proportion (approximately 1/3 for Epicureanism, and 2/3 for non-Epicureanism).

² The argument goes: “If there is no post-mortal subject of death, there is no harm of death for that subject. When a person dies, he ceases to exist. Therefore, harm of death cannot be harm for someone who dies.”

be aware that they are already included in some metaphysics of time. That metaphysics is, of course, presentism.

Presentism is the view that what exists is present time and its content. Whatever exists, it is in the present, whatever is not in the present, does not exist *simpliciter*. The comprehension that their implicit view about time is part of one particular metaphysical theory of time is a big step toward philosophical thinking of time. Presentism is very close to our commonsensical understanding of time, but as philosophical theory is confronted with serious problems. For example, there is a problem of singular or Russellian propositions. Singular propositions are propositions about a particular individual. That very individual is a direct constituent of propositions, and the problem will emerge when we have a singular proposition whose constituent is a non-present object, as is Socrates, for example. If a non-present object does not exist, then a singular proposition about that object also does not exist. If Socrates does not exist, then every proposition which is constituted of Socrates does not say anything about Socrates. Not just that, if non-present objects do not exist, then we cannot stand in some relation to those objects. We cannot feel admiration for Socrates. However, the problem seems to arise with propositions about non-existent Socrates, e.g., something about Socrates. It seems that the proposition “Socrates was wise and brave” says something about non-existent Socrates and that we can feel admiration for Socrates. So, in the core of presentism is the claim that there is no time except present time, past and future are not real, and there are no propositions about past and future time. But the problem is, we make propositions about past and future times all the time. And these propositions make sense to us, they are not meaningless and empty. These are serious problems for presentism, and there are some good philosophical answers to the listed problems.³ What is important here is that students should be able to see that non-subject argument in death discussion is as good as presentism is good. If we want to defend Epicureanism in the death discussion on the grounds of the non-existent subject, we also should defend some specific metaphysical theory of time, namely presentism. No presentism, no Epicureanism.

On the other hand, as I said above, students with non-Epicurean intuition are in the position to search for some alternative philosophy of time. Philosophy of time which is compatible with the position that death is a harm for the person who dies and

³ For explication of problems and defence of presentism see Markosian (2004).

philosophy of time which can resolve the non-subject problem. That philosophy of time is eternalism. Eternalism is the view that past, present, and future time and its content equally exist. The only difference is that past and future things are not *now*, but in a strict ontological sense, they exist *simpliciter*. Time is nothing else but another dimension in the space-time continuum. An analogy with space is illustrative here. Just as the planet Jupiter exists, but is not here, equally exist past and future objects, but they are not now. If something is not now, this does not mean that that thing does not exist. It exists, but it is not now. It is obvious that eternalism can solve the non-subject problem in death discussion.⁴ Dead people have not disappeared from reality at once, they just disappeared from the present. Socrates is not now, but he exists in an eternalist metaphysical framework. So, we have the subject of death's harm again. We have a referent, there is no problem with singular propositions and their constituents. They are real. At this point, students' reactions are ambiguous. Those on the Epicurean side become more confident that they should defend presentism, because eternalism is far away from some common-sense conceptions of time. It seems that thinking about real past, present, and future objects equally requires some significant effort to change and reconstruct basic beliefs. And some students are not willing to do that. Those on the non-Epicurean side are divided into two groups. The first group has an attitude of acceptance. Death is a harm for the person who dies, and if that claim is defensible only in the eternalist philosophy of time, then it is necessary to defend eternalism. The second group also claims that death is a harm for the person who dies, but they do not want eternalist metaphysics on the same ground as Epicureans – it is too far away from their intuitive commonsensical conception of time. Eternalism brings too much metaphysical baggage. Baggage which is too heavy to bring. They want something else, something simpler; they want both death as harmful and presentism. But this combination requires some further metaphysics. For example, modalism ontology in the framework of presentism. In that ontology, there is a difference between “there are,” and “exist,” between “being an object” and “being an existing object.” These two ontological categories give reality not just to existing objects, which exist in the present, but to non-existent objects which are merely possible. According to this modalism metaphysics, possible objects are equally real, and they can have properties of “being existent” or “being non-existent.” The point, in this context, is that non-existent people are real people and we can refer to those people, we can talk about

⁴ For explication, defence of eternalism and death badness see Silverstein (2010).

them, and we can, justifiably, say that death is a harm for dead people.⁵ If eternalist ontology is hard to swallow, this modalism ontology is even harder. But there is no easy way. And this is the point where students are confronted with different metaphysical intersections. They start with some intuitions about the harm of death, and after some time they need to choose which metaphysical way to follow in order to defend their intuitions. If they want to preserve the common-sense intuition that death is bad for the person who dies, they need to follow eternalism or modalism ontology in the framework of presentism. If they want to defend Epicureanism, they need to defend presentism. So, something which at the beginning seems so concrete and clear – a claim about death being bad for the person who dies – after some time becomes a deep metaphysical question. There are no easy answers in philosophy.

3 Death and Personal Identity

The second metaphysical field which emerges in the discussion of death is personal identity. Before I start with personal identity, it is important to notice that many students come with culturally and religiously determined attitudes about what we are or what kind of beings we are. The first task is to explicate their basic ontological framework and possible internal inconsistency in their set of beliefs. The problem of death for humans is, first of all, the problem of our future non-existence, it is the problem of ceasing to be. It is not the problem of logically possible ways of some form of existence after biological death. Contemporary analytic philosophy of death presupposes that biological death is the end of our conscious life, complete annihilation of being. Even if that is not true, from a philosophical point of view, we are primarily concerned with non-existence, not with possible existence in some other forms after the event of death. The first problem in teaching philosophy of death, then, will occur when students have some idealist or substance dualism conception of a person, implicit or explicit, and at the same time they need to think about the value of complete annihilation of a person. Discussion about the value of death for the person who dies cannot start if students say, “Yes, but what if there is some form of life after death...,” which is a very common attitude at the beginning of the course of death. At this point, it is necessary to go back to ontological foundations. It is important that students recognise that their non-reflective attitudes are already formed in some ontological framework. If they start from the position of substance dualism or from the position of platonic idealism, the question about

⁵ For defence of such modalism ontology within presentism see Yourgrau (1987).

the value of death for the person who dies takes on a completely different meaning. Then the question is not about annihilation and non-existence but about some forms of existence after biological death. The most important thing then is to form the question in the materialistic ontological framework.⁶ Only after the students form the question about the value of death for the person who dies in a materialistic ontological framework, it is possible to start a philosophical discussion of the value of annihilation and non-existence. It takes some time to accommodate students to think in particular ontological frameworks, if they inherited a dualistic picture in their minds, in the purpose of philosophical discussion of the value of annihilation for a person who dies.

When this materialistic position is taken, at least as a presupposition for the philosophical discussion, the question that arises is “When exactly do we cease to exist?” Of course, most students will say “at the moment of death.” But, this is just one possible answer and it depends on the view of personal identity. What are we essentially and which are our persistence conditions through time are the questions which determine when we exactly cease to exist. So, an introduction of a metaphysical discussion of personal identity is necessary in order to establish a connection between death and non-existence. It is possible that we cease to exist before biological death occurs; it is also possible that we still exist after biological death occurs. These combinations, in a materialistic framework, can be very puzzling for students at the beginning, and it is necessary to immerse into the metaphysical theory of personal identity in order to illuminate the connection between death and non-existence. These metaphysical theories of personal identity are primarily personism and animalism.

When students meet personism for the first time – the theory of personal identity which claims that we are essentially psychological beings just implemented on the physical structure of our brains – they react positively. That is, they are ready to accept the consequence of personism, that our psychological content (primarily, memory and self-awareness) can be eradicated before the biological death of organisms. And if we essentially are that psychological content, then annihilation of that content is the end of our existence, before or at the moment of the biological

⁶ It can be formed in dualism if “person” is defined as an inseparable unity of body and soul, and the destruction of body would mean ceasing to exist even if the soul is indestructible, like in the doctrine of Thomas Aquinas. To be myself again I need my body, and that is possible only with the resurrection of the material body which reunites with soul again, said Aquinas. See Donnelly (1994).

death of an organism. According to personism, a disease or accident which can cause the destruction of our psychological structure or cause irreversible coma, much before the death of organisms, would mean that we cease to exist. That consequence, as I said, is perfectly acceptable for most students. However, what they are not ready to accept so willingly is another consequence of personism. That consequence refers to our beginning. The question is, if personism is true, when do we begin to exist? According to presentism, we begin to exist at some indeterminate moment, better to say, at some vague period of time when psychological features begin to develop up to a time where they are fully developed. It is some kind of stepped personality. And first signs of psychological personality are definitely not present when “we” are foetuses, or when “we” are born. This means that we never were foetuses and that we, as psychological persons, were not born at the moment of birth. This consequence is hard to swallow. The comprehension that according to personism I was never a foetus or that “my” birthdate is not the time of the beginning of my existence is not something that students easily integrate into their system of beliefs.⁷ So, that undesirable consequence opens the doors to another theory of personal identity through time – to animalism. According to animalism, we are human animals whose identity through time is preserved so long as we remain the same human animal, no matter the psychological structure of that animal. Psychological properties are non-essential, contingent properties of animals, and those properties do not constitute our identity through time. Animalism can give students what they think is a necessary ingredient in the theory of personal identity; namely, that “we” were born at the moment of birth, and that consequently we were a foetus at some time of our existence. But, animalism has weird consequences at the end of our lives. First, it is very counterintuitive that we exist even if our psychological structure is completely and irreversibly destroyed and the brain stem maintains our physiological function of the body. Second, it is not at all clear that we essentially are *living* human animals. One version of animalism is that we are material objects and identity is preserved through time until that same material object is preserved in more or less the same form. This means not just that we were foetuses, but that we will be a dead corpse if our body remains in more or less the same form as it is now. If we die from a heart attack then, we continue our existence as dead bodies; if we die from a nuclear blast, then we immediately cease to exist.⁸ At this point of philosophical discussion students prone to animalism divide. One large group will say, “We cease to exist at

⁷ For defence of personism see Parfit (1984).

⁸ For defence of animalism see Olson (1997). For defence of “non-living animalism” see Feldman (2000).

the moment of death,” but then they need to explain the relation between the living body and the dead material object, because identity cannot be a relation between these entities. For example, how to answer the question, “If a dead fish is not a fish but some other object, what then do we eat when we say that we eat fresh fish?” What is the referent of the expression “dead fish,” fish or something else that is not a fish but is only very similar to fish? Another, smaller animalistic group of students, will accept that we can persist through time as dead bodies, but then the border between existence and non-existence is maximally blurred. Where is the point, or some relatively precise time, when we can say, “Now, that person ceased to exist”? Therefore, students are confronted with various metaphysical theories of personal identities and their undesirable consequences. As in the case of metaphysics of time, whatever way they choose to argue, there are no easy answers. Whatever intuition they have about the relation of death and non-existence, they are forced to defend some theory of personal identity, and accordingly, every implication of that theory, which can be opposite to their intuitions. Again, there is no easy way to follow.

4 **Death and Nature of Harm**

When students hear, for the first time, Epicurus’ argument that death is not bad for the person who dies – not just because there is no subject to whom we can refer, but also because there is no possibility of experiencing any negative feeling after the event of death – some of them say, “Yes, that is exactly what I think, Epicurus is right.” What those students share with Epicurus is the presupposition that something can be a harm for the person iff the person can, at least in principle, *experience* something as a harm. If there is no possibility of negative experience, then there is no possibility of harm for the person in question. This condition, known as the experience condition, is the core of the view that death is not bad for the person who dies. Death is such a state where no experience is possible and cannot be a harm, according to Epicureanism. Those students who do not share enthusiasm for Epicurus’ attitude are in a position to defend another conception of harm. The conception of harm that is not tied only to experience. They should defend a non-experiential conception of harm (and benefit). The conception of harm that arises from a particular theory of well-being, namely, preferentialism. According to preferentialism, our well-being consists of correspondence between state of affairs and our preferences or most valuable desires or interests.⁹ If the state of affairs is

⁹ For explication and critics of preferentialism see Bradley (2009).

such that it is in accordance with our desires, then it is good for us, we are benefited. And if the state of affairs is in disharmony with our desires, then it is bad for us, we are harmed. What is important, according to preferentialism, is not our subjective feeling of satisfaction or frustration, but the state of affairs or fact of the world. What we know, believe, or feel about that fact, according to preferentialism, is not part of our well-being. For example, the fact that your best friend despises you, or the fact that your colleagues slander you behind your back, or the fact that your partner is cheating on you, presents harm to you. These facts are opposite to your desires or your interests, that you have a real friend, good reputation at work, and faithful partner. And, according to preferentialism, your level of well-being will not slightly change if you know those facts or not. Believing or feeling are just subjective reactions toward objective state of affairs, that is, toward objective level of well-being. And if we did not know, believe or feel anything about this, nothing from the perspective of our well-being would change. Everything would remain the same. It is obvious why preferentialism fits very well with the claim that death is bad for the person who dies. According to preferentialism, death precludes realisation of some valuable desires, which realisation depends on us, and non-realisation of a particular state of affairs is bad for us even if we do not know or feel that and even if we will never know or feel that. Therefore, from preferentialism we have got *non-experiential* conception of harm.

Students' reactions toward this preferentialist story are twofold. They perfectly realise that death can be bad for the person who dies iff there is a non-experiential harm. And they want to defend the claim that death is bad for the person who dies in a materialistic framework. They want non-experiential harm for that purpose, but they are not easily ready to accept further consequences of the same view. The first consequence is that we can be full of benefit – because the state of affairs corresponds with our desires – and at the same time live a life full of tremendous suffering. Can we say, for example, that the life of Vincent van Gogh, a life full of suffering, is a good life because his valuable desire to become a famous painter is realised after his death? It seems not. The second consequence is that we can be full of harm and live a life full of enjoyment. Can we say that a life full of enjoyment is a bad life because the state of affairs is not in correspondence with our desires, even if we do not know that during our entire life? Some students think that this is hard to believe, and they are trapped. At the same time, they want to defend the conception of non-experiential harm in order to defend the badness of death for the person who dies, but they don't want to accept the well-being theory which

presupposes a completely non-experiential conception of harm and benefit. In other words, they do not want to accept the completely non-experiential conception of harm.

Once we eliminate hedonistic aspects from our well-being, then suffering and enjoyment, and also knowledge or believing of some state of affairs, are not the ingredients of our well-being anymore. But, to be cheated, to be despised, to be slandered, does not seem such a bad thing if there will be no bad consequences at all on our lives. If we, in principle, can never know, can never feel, can never suffer from such a state of affairs, where is that putative harm? If we, in principle, can never know, can never feel, can never enjoy from some state of affairs, where is that putative benefit? Confronted with that sort of questions, students are deeply immersed into philosophy of well-being. And the defence of death's badness depends on some theory of well-being, hedonism or preferentialism, because a particular conception of harm decides death's badness. So, the starting point has been the necessity of non-experiential harm in order to defend the badness of death for the person who dies, and defending such kind of harm brings us to the theories of well-being. If students defend preferentialism, then they can justify non-experiential harm and the badness of death. But, if a preferentialist's consequences are unacceptable for them, and they want some hedonistic aspect in the theory of well-being as a necessary ingredient, then they should abandon preferentialism and the conception of non-experiential harm. If they abandon non-experiential harm, they should also abandon their starting position that death is bad for the person who dies. They cannot have both, the hedonistic account of well-being and the non-experiential conception of death badness for the person who dies. Once more, there is no easy solution.

5 Conclusion

When we teach metaphysics, we can start from the philosophy of death. Death is something that is concrete and ubiquitous. Death is an everyday fact, and students are naturally prone to think about death. Of course, not every student is prone to think on metaphysical themes, but if they want *to think* about death they must think of them. Death is a way, or shortcut, to most puzzling metaphysical questions. One of these questions is certainly the nature of time. Without metaphysical theories of time, presentism or eternalism, we cannot solve or even clearly formulate the problem of the subject in the value of death discussion. The introduction of

metaphysics of time into the death discussion is natural and logical. If you want a solution to a subject problem, you must defend some metaphysical theory of time. The same is with the problem of personal identity. It is not necessary that we start teaching personal identity theories from the very beginning of philosophical study. We can start from the philosophy of death. When exactly we cease to exist and what the relation between death and non-existence is, cannot be answered before we resolve the question of personal identity through time. When we cease to exist depends on the fact what we are, a psychological person or human animal that is, it depends on the metaphysical theories of personism or animalism. Students find themselves in a metaphysical discussion of personal identity without any effort or previous possible interest in personal identity. It is natural and necessary to think of personal identity when we think of death. And finally, the same is true for the discussion of the nature of harm and benefit. Students should not have a particular interest in that field, but the conception of non-experiential harm is a necessary ingredient of the claim that death is bad for the person who dies. Students who want to defend the so-called common-sense view of death badness could not do anything but defend the theory of well-being which presupposes such non-experiential harm. If that is not the case, if a theory like preferentialism is not defensible on the grounds of non-experiential harm and benefit, then death badness is also not defensible on the same ground. Again, students find themselves in this discussion naturally and logically. It is necessary to think about theories of well-being if we want to think philosophically of the badness of death.

In the end, the benefit of this approach to metaphysics is twofold. On the one hand, concrete problems of the value of death necessarily throw students into various metaphysical fields, as I sketched above. On the other side, questions and answers of these metaphysical theories can change students' pre-reflective value attitudes toward death. What they thought on an everyday common-sense basis, before investigations in the metaphysics, can be changed. Discoveries of metaphysical fundamental reality can change common-sense value attitudes toward death.

References

- Bradley, B. (2009). *Well-Being and Death*. Oxford University Press.
Donnelly, J. (ed.). (1994). *Language, Metaphysics, and Death*. Fordham University Press.
Feldman, F. (2000). "The Termination Thesis." *Midwest Studies in Philosophy*, 24(1), 98–115.
Markosian, N. (2004). "A Defence of Presentism." In D. Zimmerman (ed.). *Oxford Studies in Metaphysics* (47–82). Oxford University Press.

- Olson, E. (1997). *The Human Animal*. Oxford University Press.
- Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Clarendon Press.
- Silverstein, H. (2010). "The 'Time of the Evil of Death.'" In J. K. Campbell, M. Rourke, H. Silverstein (eds.). *Time and Identity* (283), MIT Press.
- Suits, D. (2012). "Death and Other Nothings." *Philosophical Forum*, 43(2), 215–230.
- Yourgrau, P. (1987). "The Dead." *Journal of Philosophy*, 86 (2): 84-101; in Fischer 1993, 137–156.
- Williamson, T. (2018). *Doing Philosophy: From Common Curiosity to Logical Reasoning*. Oxford University Press.

SOLL DER PHILOSOPHIEUNTERRICHT ZWEIFEL FÖRDERN?

FRANZ ZEDER

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Philosophie, Graz, Österreich
zederf@hotmail.com

Der Artikel verteidigt die Existenz des Philosophieunterrichts in seiner jetzigen Form, obwohl die Bildung in letzter Zeit in Richtung Erwerb von Sachwissen geht. Dies kommt der Philosophie nicht zugute. Dies führte dazu, dass sich der Philosophieunterricht in Richtung der Suche nach Teillösungen entwickelte, anstatt den Horizont durch das Hinterfragen bestehender Vorschläge zu erweitern. Aber die Dinge müssen von allen Seiten analysiert werden und man darf sich nicht von alltäglichen pauschalen Ansichten überzeugen lassen. Eine eigene Meinung bei der Bewertung von Lösungen ist erwünscht und die Schülerinnen und Schüler müssen in kritischer Analyse geschult werden, die es ihnen ermöglicht, in der Vielzahl der verschiedenen Meinungen selbst zur Wahrheit zu gelangen. Da sich der Lernprozess der Philosophie, der aus einer Vielzahl mentaler Handlungen wie Bewerten, Zweifeln oder Hinterfragen besteht, von anderen Schulfächern unterscheidet, die auf die Aufnahme von Sachwissen, Wiederholung, Verknüpfung und Anwendung setzen, was messbares Wissen zur Folge hat, muss er auch so erhalten bleiben. Die Philosophie verfügt über wertvolle methodologische Werkzeuge, die die Entwicklung und Verbesserung der Argumentationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler und ein tiefes Verständnis von Problemen und deren Lösungen ermöglichen, was der Autor mit einem schulischen Philosophie-Workshop veranschaulicht.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.12)

ISBN

978-961-299-082-4

Schlüsselwörter:

Philosophie,
Philosophiedidaktik,
Methodologie,
Argumentation-
skompetenzen,
Zweifel



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.12)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
didaktika filozofije,
filozofija,
metodologija,
argumentacijske
kompetence,
dvom

ALI NAJ POUK FILOZOFIJE SPODBUJA DVOM?

FRANZ ZEDER

Univerza Karl-Franzens v Gradcu, Inštitut za filozofijo, Gradec, Avstrija
zederf@hotmail.com

Članek zagovarja ohranitev pouka filozofije v sedanji obliki, čeprav se izobraževanje vse bolj usmerja v pridobivanje stvarnega znanja. Filozofija, ki temelji na dvomu, se zato znajde pod pritiskom oblikovalcev učnih načrtov. Tudi avstrijski gimnazijski ravnatelji niso povsem prepričani o njeni izobraževalni vrednosti. Posledica tega je, da se pouk pogosto usmerja v iskanje delnih rešitev namesto v širjenje obzorja s pomočjo preizpraševanja obstoječih predlogov. Toda stvari je treba analizirati z vseh strani, ne pa pustiti se prepričati vsakdanjim pavšalnim stališčem. Lastno mnenje pri ocenjevanju rešitev je zaželeno, učence pa je treba uriti v kritični analizi, ki omogoča tudi, da se v pisani množici različnih mnenj sami dokopljemo do resnice. Ker se učni proces filozofije, ki je tako sestavljen iz kopice mentalnih dejanj, kot so ocenjevanje, dvom ali preizpraševanje, razlikuje od ostalih šolskih predmetov, ki stavijo na absorbiranje stvarnega znanja, ponavljanje, povezovanje in uporabo, posledica česar je merljivo znanje, ga je treba takšnega tudi ohraniti. Filozofija poseduje dragoceno metodološko orodje, ki omogoča razvoj in nadgradnjo argumentacijskih kompetenc učencev ter poglobljeno razumevanje problemov in njihovih rešitev, kar avtor ponazarja s šolsko filozofsko delavnico.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Einführung

Eine der charakteristischsten Denkhandlungen der Philosophie ist der permanente Zweifel daran, ob die Dinge so sind, wie sie scheinen. Im Grunde genommen unterläuft dieser Auftrag zur Verunsicherung, der auch dem Pflichtfach „Philosophie“ inhärent ist, den Bildungsauftrag der „Schule“. Dieser sieht nämlich einen direkt verwertbaren Wissenserwerb vor, erst recht seit im Zuge der Entwicklung der Bildungsdidaktik in Richtung Kompetenzorientierung der methodisch-systematische Erwerb von handlungsrelevantem Wissen, von „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ eingefordert wird.¹ Dadurch erhöhte sich der Legitimationsdruck auf ein Schulfach, dessen Lernprozesse wesentlich von den mentalen Akten des Zweifels und Hinterfragens mitbestimmt werden. Mit dem Vorbild der berufsbildenden höheren Schulen im Rücken, in die das Fach „Philosophie“ aufgrund seines instrumentell nicht verwertbaren Wissens nie hat Eingang finden können, scheint nicht mehr ausgeschlossen, dass jenes Fach, dessen Einführung in Österreich der unmittelbare Anlass für die Gründung des bis heute bestehenden Schulmodells des „Gymnasiums“ gewesen ist,² auch in der allgemeinbildenden höheren Schule durch „zukunftsfittere“ Ausbildungsmodule ersetzt werden könnte.

Der nachfolgende Beitrag bricht eine Lanze für den Fortbestand dieses Gegenstandes in seiner bisherigen Form. Der Verfasser hat „Psychologie und Philosophie“ über dreißig Jahre lang in einer ländlichen Region unterrichtet, wo das nicht unmittelbar auf das Praktische und Lebenspraktische angelegte Fach in die Kategorie der etwas exotischen „Orchideenfächer“ abgelegt wurde. Selbst Gymnasialdirektoren waren nicht vollends von seinem Bildungswert überzeugt, wie besonders schlagend die *coram publico*-Mitteilung meines Direktors in einer pädagogischen Konferenz beweist, der erzählte, wie honorige Bürger nach dem sonntäglichen Gottesdienst beim anschließenden Besuch des „Kirchenwirts“ eine besonders unglaubliche Problemstellung im Philosophieunterricht stirnrunzelnd

¹ Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, Zürich: LIT 2010. Einer der Anlässe zu diesem Beitrag sind die stundenlangen Diskussionen im Grazer Universitätsviertel mit Paul Geiß, der damals (ca. 2014) eine kompetenzorientierte Philosophiedidaktik entworfen hat (Paul Georg Geiß: Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe, Budrich: Opladen 2017).

² Verf.: Geschichte der ersten 100 Jahre des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ in Österreich, in: Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz, hrsg. von P.G. Geiß und M. Tulis, Opladen: Budrich 2021, S. 239-257.

nachbesprochen hätten. Es ging um die Fragestellung, ob denn der Stuhl, auf dem man sitze, tatsächlich existiere. Es sei kein Wunder gewesen, so der ebenfalls anwesende Direktor, dass das frivole Gedankenexperiment eine heftige Debatte über die Sinnhaftigkeit dieses Faches ausgelöst habe.

Die Begebenheit verweist bei all ihrer Skurrilität auf ein ernst zu nehmendes Problem des Philosophieunterrichts und gibt Anlass, seine vom Zweifel dominierte Diskursivität, ohne sie gleich auf den *common sense* von Stammtischen herunterzubrechen, mit der Forderung der Schule nach lebensgerechten Bildungsinhalten, sozialverträglichen „Werten“ und einem gewissen Output an solidem Grundwissen in Einklang zu bringen. Kein realistisches Ziel des Philosophieunterrichts ist hingegen das Sinnstiftende und Glücksverheißende, wie es in den letzten Jahren zur Mode geworden und schon in früheren Lehrplankommentierungen zum Ausdruck gebracht worden ist. „Der Lehrer möge sich“, so lauteten die entsprechenden Formulierungen, „ebenso der altersbedingten Neigung der Schüler zum Neinsagen bedienen wie des gleichfalls vorhandenen Bedürfnisses nach persönlicher Zielsetzung und Gewissheit.“³ Darin manifestierte sich die stets wiederkehrende Grundschwierigkeit des Faches, den Fragediskurs der Philosophie, für den die Antwort auf ein Problem eine weitere Frage ist, mit definitiven Antworten ruhigzustellen.⁴ Durch den kompetenzorientierten Philosophieunterricht verstärkte sich die Tendenz, Lösungen bzw. Teillösungen zu finden, statt sich damit zu begnügen, im infiniten Progress des Zweifels und Nachfragens die Erfahrungshorizonte der vom Unterricht unmittelbar Betroffenen, der Schülerinnen und Schüler, über philosophische Denkangebote zu erweitern. Wie das funktionieren kann, soll abschließend an zwei Projekten ansatzweise demonstriert werden, die 2019 bzw. 2020 an einem Grazer Gymnasium durchgeführt worden sind.

2 Skepsis und Zweifel in der Philosophie und im Philosophieunterricht

Die Denkhaltung der methodischen Skepsis ist mit dem Namen René Descartes‘ verbunden. Sein epochemachendes philosophisches Werk markierte mit dem fundamentalen Zweifelssatz *cogito ergo sum* den ideen- und geistesgeschichtlichen

³ Franz Pree: Versuchslehrplan im österreichischen Schulversuch für den Gegenstand „Philosophischer Einführungsunterricht“ (Stand 1977).

⁴ Verf.: Über skeptisches, narratives und literales Philosophieren (Beitrag zum 9. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie), in: Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden: Thelem 2013, S. 57 – 64.

Beginn der Neuzeit, als mit der Erschütterung unantastbarer Absolutheitsansprüche die Neuzeit das „dunkle“ Mittelalter abgelöst hat. Aus verschütteten Weisheiten der Antike tradiert, stellte fortan der antike und moderne Skeptizismus das methodisch kontrollierte Selberdenken dem Evidenzwissen einer autoritären, nichtkritisierbaren Wissensinstanz voran. Somit nimmt mit einem Akt des fundamentalen Unglaubens die moderne Philosophie ihren Anfang, die knappe zwei Jahrhunderte später auch die geschlossenen metaphysischen Erklärungsversuche durch die Erkenntnis ersetzt hat, dass „die höchste Philosophie in Ansehung der wesentlichen Zwecke der menschlichen Natur es nicht weiter bringen könne, als die Leitung, welche sie auch dem gemeinen Verstande hat angedeihen lassen“.⁵ Bereits in seiner „Vorrede“ zur *Kritik der reinen Vernunft* umreißt Kant diese Zweifelsfundierung seiner Philosophie mit den oft zitierten Worten:

„Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: dass sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft.“⁶

Auch Kants Philosophie wartet mit keinen Antworten auf, sondern stellt in erster Linie die Frage nach den Bedingungen, unter denen ein Antwortversuch für möglich gehalten werden kann.

Im daran anschließenden Jahrhundert der prosperierenden Naturwissenschaften verdrängt ein auf technische Wundertaten fixierter Szientismus die Skepsis, deren Spur sich auch in dem erstmals konstituierten Gegenstand verliert, der sich bis heute in Österreich als Pflichtfach „Psychologie und Philosophie“ behauptet. Man schrieb der skeptisch abwägenden und kritisch operierenden Philosophie den Nimbus des Präwissenschaftlichen und Spekultativen zu und ersetzte sie durch die präziseren und faktenbasierten Operationen der philosophischen Logik und Empirie. Zum Jahrhundert der „offenen Fragen“ wird erst das zwanzigste, unterbrochen durch zwei autoritäre Interregnen mit weltanschaulicher Ausrichtung und dem Horror vor

⁵ Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*, A 831.

⁶ Immanuel Kant: *Vorrede zur Kritik der reinen Vernunft*, 1. Aufl., 1781 (A VII). Die „Skepsis“ als geistige Grundhaltung ist, wenngleich die Begrifflichkeiten oftmals changieren, nicht dasselbe wie „Kritik“, die unterscheidet, hinterfragt und somit wahrheitsgerüstet aus der Position einer nahezu dogmatischen Haltung argumentiert. Der Zweifel tendiert demgegenüber zu Standpunkten der Indifferenz.

dem *Abgrund des Relativismus*.⁷ Danach transformiert sich der Philosophieunterricht in eine liberale Diskussionsplattform ohne einengende Denkvorschriften. Eigene Meinungen in der Beurteilung einer Sache sind erwünscht, die eigene „Urteilsfähigkeit“ wird geschult an dem Vermögen, jedes Ding zu hinterfragen. Analog zur demokratischen Entscheidungsfindung soll sich die Spur einer „Wahrheit“ im bunten Gemenge unterschiedlichster Meinungen herausfinden lassen.

Heute ist dieser antagonistische Diskussionsstil die genuine philosophische Fachmethode.⁸ Ein 2016 als „Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht“ formuliertes Papier hebt ausdrücklich „das Gebot der Kontroversität“ hervor, das mindestens für so wichtig und gegenstandskonstitutiv erachtet wird wie „die Stärkung der Urteilskraft“, „das Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität“ und „das Bewusstsein von Suggestivität“.⁹ Komplementär dazu lässt sich für die Bewertung moralischer Urteile ein sogenannter *C-Score* (*Competence Score*) angeben, der die höhere Punktezahl vergibt, wenn die getesteten Personen sowohl Pro- als auch Contra-Argumente für ein moralisches Verhalten vergeben und damit den Beweis erbringen können, dass sie nicht dogmatisch auf den eigenen Präferenzen beharren, wenn sie aufgefordert werden, die Objektivität eines moralischen Urteils zu bewerten.

3 Staunen und Zweifeln

Die benannten formalen Eigenschaften unterscheiden den Philosophieunterricht *toto genere* von anderen Unterrichtsfächern, die sachbezogenen „Stoff“ aufnehmen, wiederholen, verknüpfen, anwenden, sodass sich aus einem hauptsächlich linear-additiven Lernprozess ein überprüfbarer „Output“ sedimentiert. Für Philosophen, wie Bertrand Russell, sind diese geschlossenen Wissenssysteme Signum nicht der Gebildeten, sondern der Ungebildeten. Bei den Griechen hießen sie *Apeidentos* und wurden von der Sokratischen Elenktik ihres Pseudowissens überführt. Der philosophische Erkenntnisgewinn beruhte auf ganz anderem, nach Platon (*Theaitetos* 155d2) und Aristoteles (*Metaphysik* I,2,982b) auf der staunenden

⁷ Eduard May: *Am Abgrund des Relativismus*, Berlin: Lüttke 1942.

⁸ Ekkehard Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts als elementare Kulturtechnik*, Hannover: Siebert 2003, S. 54.

⁹ Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)* 2016/3, S. 106.

Betrachtung der Welt und dem nachfragenden „Zweifel“. Karl Jaspers hat diese Ursprungsgeschichte des Philosophierenkönnens aufgenommen und das enthusiastische Staunen und den ernüchternden Zweifel als gleichgewichtigen Anstoß für die philosophische Neugierde gesehen.¹⁰ Man wird ergänzen dürfen, dass der Zweifel lebensgeschichtlich später auftritt als das Staunen und zur dominanten Mentalität in der ausklingenden Jugendphase wird. Somit gerade noch früh genug, um im Philosophieunterricht der gymnasialen Oberstufe die Altersgruppe der 17- bis 18- Jährigen mit ihren Fragen und Zweifeln nicht allein zu lassen. „Experience based approach in teaching philosophy“ hieß ein Vortragstitel Rudolf Kotniks¹¹ über dieses erfahrungsgestützte Frage-, Nachfrage- und Bezweifelnbedürfnis, das man auch als „adoleszentes Philosophieren“ bezeichnen kann.¹² Für Karl Jaspers schließt sie jene „Unruhe“ ein, die das Denken in Wallung bringt:

„Die Philosophie, kann man sagen, lässt keine Ruhe. In Wissenschaft, Kunst und Religion kann etwas wie Vollendung eintreten für das subjektive Bewusstsein, aber Philosophie stiftet sofort wieder die Unruhe. Es stimmt etwas nicht. Die Philosophie erweckt zum Ernst des Weiterfragens, des Weiterlebens, der Fragwürdigkeiten. Dazu verlangt die Philosophie, nicht auszuweichen, nicht eine falsche Ruhe vorwegzunehmen, sich keine Selbstzufriedenheit zu gestatten, sich herauszulösen aus allen Verschleierungen der Konvention, der Selbstverständlichkeiten, der Gedankenlosigkeiten. Darum ist Philosophie in der Tat nicht als Inhalt zu lehren, also als das Wissen, das ich als Philosophie besitze, aber doch zu lehren als durch Gedankenbewegungen, deren Reichtum und Tiefe aus den großen Philosophen der Jahrtausende unverlierbar und unersetzbar zu uns spricht.“¹³

Sextus Empiricus, der Popularisator der pyrrhonischen Skepsis, sah einen Grund für dieses ruhelose „Herumspähen“, griechisch Skepsis (σκέψις), darin, dass man nicht gefunden zu haben glaubt, wonach man gesucht hat. Diese Vergeblichkeit hält den Motor der „tätigen Skepsis“ im Gang, „welche unablässig bemüht ist, sich selbst zu überwinden, um durch geregelte Erfahrung zu einer Art von bedingter

¹⁰ Karl Jaspers: Einführung in die Philosophie, in: ders., Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, hrsg. von Hans Saner, München: Piper 1976, S. 33–121, S. 39f.

¹¹ Rudolf Kotnik: Personal Experience in Philosophy: An Attempt of Didactic Justification. Vortrag beim slowenisch-österreichischen philosophischen Kongress in Celje/Cilli vom 19. bis 23.8.2000.

¹² Siehe Verf.: „Wissenschaftspropädeutik“ und „adoleszentes Philosophieren“ im Rückblick auf 170 Jahre Philosophieunterricht in Österreich, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Jg. 42 (Mai 2020), 104–111.

¹³ Karl Jaspers: Ist die Philosophie am Ende? In: ders., Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, hrsg. von Hans Saner, München: Piper 1976, S. 143–163, S. 157.

Zuverlässigkeit zu gelangen.“ Goethes Bemerkung aus den *Maximen und Reflexionen* eröffnete bereits jenen Problemraum des ständigen Weiterfragens, den später der Wissenschaftsphilosoph Karl R. Popper als „dynamische Skepsis“ bezeichnet hat.¹⁴ Es gibt nur eine „bedingte Zuverlässigkeit“, und kein anderer Weg führt zur ersehnten „Wahrheit“ als ein *progressus infinitus* des Erkennens, bei dem stets ein Rest des Hinterfragenswerten bleibt und der eben dadurch den *motus animi continuus* in Gang hält.

4 Indifferenz und Pessimismus

Wegen seiner konstruktiv vorwärtsdrängenden Aspekte kann man wie Ulrich Beck den „Zweifel als Mehrwissen“ bezeichnen, überlegen dem uneinlösbaren Anspruch auf Gewissheit. Doch stets lauern Indifferenz und Pessimismus. Sie brachten den zum Katholizismus konvertierten Juden Franz Werfel dazu, Skepsis auf Sepsis zu reimen,¹⁵ und den weltberühmten Philanthropen Albert Schweitzer, den Zweifel pauschal als eine Form der Denkverkümmern zu stigmatisieren.¹⁶ Tatsächlich erscheint ja der Grat des Wissens allzu schmal, wenn das einzig Sichere in dem Wissen gesehen wird, dass fast nichts sicher ist.¹⁷ Goethe hat in der Phase seines Jugendenthusiasmus Reflexion, Indifferenz und Pessimismus als ein „feiger Gedanken bängliches Schwanken“ gebrandmarkt genannt und Franz Kafka einem Schüler als süffisante Bemerkung an seinen Lehrer in den Mund gelegt hat: „Immerfort sprichst du vom Tod und stirbst doch nicht.“¹⁸

Indes ist der Tod das Andere im Leben, und die Philosophie hat unwiderlegliche Gründe vorgetragen, die es nahelegen, sich von der Zuversicht abzuwenden. Rousseau hat die Illusion des geschichtlichen Fortschritts, Hobbes die Raubtiernatur des Menschen, Schopenhauer die „Nichtigkeit aller Güter“ (Schopenhauer) zu beweisen versucht.¹⁹ Ihre Befunde wirken auf Anhieb überzeugender als die Utopien des Fortschritts und des Humanismus, worunter man auch Kants idealistische

¹⁴ Rolf Raming: Philosophie als kritische und skeptische Denkmethode im Spiegel bildungstheoretischer Reformen und gesellschaftlicher Ansprüche, in: Franz Josef Albers und Roland Simon-Schaefer (Hgg.), Philosophie konkret: Praktische Philosophie in der Diskussion, LIT 2009, S. 153–166.

¹⁵ Franz Werfel: Zwischen oben und unten, Stockholm 1946, S. 29.

¹⁶ Albert Schweitzer: Aus meinem Leben und Denken, Leipzig: Meiner 1937, S. 191.

¹⁷ Gary Cox: Wie werde ich Philosoph oder Wie man fast sicher sein kann, dass fast nichts sicher ist, Theiss 2015.

¹⁸ Franz Kafka: Briefe an Milena, hrsg. von Willy Haas, Frankfurt/Main 1966, S. 239. Den Begriff „Todespädagogik“ verwendete Hermann Burger für seinen Schulroman *Schilten* (1976).

¹⁹ Meine Lehrveranstaltung am Philosophischen Institut der Karl Franzens Universität Graz mit dem Titel „Meditationen zu Schopenhauers „Willensmetaphysik“ (LV Nr. 501.909) intendiert, die methodische Skepsis“ zu verwenden, um Schopenhauers auftrumpfende Metaphysik des Willens einer kritischen Aufnahme zu würdigen.

Pflichtethik zu rechnen hätte, die den Menschen zutraut, das Gute um des Guten willen zu tun. Die Nichtfestlegbarkeit des philosophischen Denkens nimmt sich die Freiheit, gegen die Evidenz des Faktischen zu argumentieren, ein Adorno verbat sich sogar den Protest gegen den Wunsch nach der Abschaffung des Todes und nannte ihn einen Defaitismus des Denkens.²⁰ Sein großes Vorbild Hegel stellte am Skeptizismus seine „schlechte Unendlichkeit“ heraus, die das Wissen als solches in Verruf bringt,²¹ und zuletzt appellierte sogar der misogyne Arthur Schopenhauer an den Elan junger Menschen, „von Neuem hinzutreten vor die uralte Sphinx, mit einem abermaligen Versuch, ihr ewiges Räthsel zu lösen“.²²

Daher sind „Zweifelsorgien der bloßen Skepsis“ (Odo Marquard) ein NoGo. Ein *dubitatio est desperatio* ließe außer Acht, „dass nach skeptischer Lage der Dinge, in der vieles unentscheidbar ist, genug Chancen bleiben, um sich dem Leben mit Zuversicht zuzuwenden“.²³ Die Garantie hierfür ist jedoch nicht das dogmatische Denken, das auf die Vielfalt von Meinungen, Überzeugungen, Annahmen, Vermutungen, Bewertungen, Korrekturen verzichtet. Nur wo behauptet und widerlegt, eingeräumt und abgestritten, zu bedenken gegeben und kategorisch ausgeschlossen wird, lassen sich bleibende, aus der „Skepsis“ entsprungene Erfahrungen machen, sodass geradezu die Skepsis, die ja übersetzt „das genaue Hinsehn“ heißt, zur gefestigten Urteilsbildung und zu einem lebendigen Philosophieren beiträgt.

„Philosophiren“, sagte Novalis, „ist dephlegmatisiren, vivificieren“.²⁴ Eine große Verantwortung für dieses „vivifizierende“ Moment hat der Philosophielehrer. Er soll „Wegweiser“ sein in dem metaphorischen Sinn, in dem Schopenhauer im § 68 seiner *Welt als Wille und Vorstellung* den Zeiger des richtigen Weges nicht dazu verpflichtet hat, den Weg, den er weist, auch selber zu gehen. Das heißt, dass für die Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer die Rolle des Eklektikers vorgesehen, der imstande ist, jeweils eine philosophische Lehrmeinung mit anschaulicher Überzeugungskraft zu demonstrieren. Auch wenn sie/er selbst Präferenzen hat, für

²⁰ Ernst Bloch: Etwas fehlt ... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ein Gespräch mit Theodor W. Adorno, in: Gespräche mit Ernst Bloch, hrsg. von R. Traub und H. Wieser, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1980, S. 58–77, S. 66.

²¹ Zit. nach Adorno: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1969, S. 39 (Hegel: Enzyklopädie, S. XXXIX).

²² Arthur Schopenhauer: Parerga und Paralipomena, Bd. 1, Frankfurt/Main: Insel, S. 203.

²³ Verf.: Skeptische Philosophiedidaktik. Über Begriffe, Probleme und Themen des Philosophieunterrichts, Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Graz 2008, S. 136.

²⁴ Novalis Schriften, hrsg. von Ludwig Tieck und Fr. Schlegel, Berlin: G. Reimer 1826, Zweiter Theil, S. 86.

den philosophischen „Idealismus“, für den „Marxismus“, für Karl R. Popper usw., verhält sie/er sich als eine Art „skeptisches“ Medium neutral²⁵ und öffnet den Schülerinnen und Schülern eben dadurch einen Raum zur autonomen Wahl. Heute Kants deontologische Gesinnungsethik, morgen Peter Singers utilitaristische Überlegungen zur „praktischen Ethik“. Danach möge jeder selbst ein Votum abgeben für oder gegen das Verbot der passiven Sterbehilfe.

„Was Philosophinnen und Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann“.²⁶ Unter diesem Titel veröffentlichte Herbert Schnädelbach ein Kompendium des Wissenswerten, das sich aus dem Studium der Philosophie gewinnen lässt. Vieles davon ist kongruent mit dem gesetzlichen Auftrag der Schule, aus jungen Menschen urteilsbefähigte Mitglieder der Gesellschaft heranzubilden, die in Freiheits- und Friedensliebe ein Leben nach den Werten der Humanität, Solidarität, Offenheit und Toleranz führen.²⁷ Von den genannten kodifizierten Grundwerten profitiert der Begriff der Toleranz sogar unmittelbar vom Ungewissheitsmoment des Zweifels und Selbstzweifels.²⁸ Aber im Denkraum einer universellen Skepsis sind auch „die Werte“ nicht sakrosankt, der Zweifel mit Unsicherheit, Beliebigkeit, Misstrauen, Pessimismus und dem klassischen emotiven Ziel skeptischen Denkens verbunden, das in der individuellen Abgeklärtheit und objektiven Gemütsruhe (Ataraxie, ἀταραξία) besteht. Da jungen Menschen die Skepsis der konservativen Beharrung, die es sich im *Status quo* bequem macht, widerstreben, kommt für sie nur die kritisch hinterfragende Zweifelshaltung in Frage. In seinem als Fragment hinterlassenen Buch über den großen Renaissancegelehrten und Skeptiker Michel de Montaigne hat Stefan Zweig treffend über diese jugendliche Skepsisresistenz gesagt:

„Es liegt im Wesen der Jugend, daß sie nicht zu Milde, zu Skepsis beraten zu sein wünscht. (...) Und selbst der radikalste, der absurdeste Wahn wird ihr, sofern er nur befeuert, wichtiger sein als die erhabenste Wahrheit, die ihre Willenskraft schwächt.“²⁹

²⁵ Die überzeugende Demonstration dieser Lehrmethode konnte ich an meinem Doktorvater, Univ.Prof. Dr. Johann Götschl (Graz), beobachten, der in seinen weit überbuchten und übervollen Vorlesungen auch durch eine strikte philosophische Neutralität überzeugte.

²⁶ Herbert Schnädelbach: Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann, München: Beck 2013.

²⁷ Vgl. Art. 14 des Bundesverfassungsgesetzes, Abs. 5a.

²⁸ Verf.: Skeptische Toleranz und personale Kompetenz. Zu den Voraussetzungs- und Einstellungsproblemen eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts, in: Mensch sein – Fundament, Imperativ oder Floskel. Beiträge zum 10. Internationalen Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie in Innsbruck, innsbruck university press 2017, S. 723–730.

²⁹ Stefan Zweig: Montaigne, hrsg. von Knut Beck, Frankfurt/Main: S. Fischer: S. 6 f.

5 Fazit

Aus den genannten Gründen sollte ersichtlich geworden sein, dass der Philosophieunterricht kein Labor für einen konsequenten Skeptizismus sein kann. Eine pädagogisch verantwortete Skepsis äußert sich vielmehr als verstandeshelle Wachsamkeit, die aus der strukturellen Unentscheidbarkeit eines aporetischen Denkens (ἀποροῶν) keine nihilistischen Schlussfolgerungen zieht. Modellhaft bleibt Descartes' *sum cogitans*, mit dem er sich des radikalen Zweifels entledigt hat. Im 4. Abschnitt des *Discours* und im § 7 der *Principiae* formulierte er diesen Grundsatz des methodischen Zweifels, der sich die Aufgabe vorgesetzt hat, nichts ungeprüft zu übernehmen, was nicht durch die eigene Reflexion als richtig erweisbar wäre. Descartes fand in der Erkenntnis, „daß alles sich im Für und Wider bestreiten lasse“, ³⁰ den archimedischen Punkt eines Unbezweifelbaren, das *fundamentum inconcussum*. Ebenso hat Immanuel Kant an einer Stelle seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* zum vermeintlich Eindeutigen grundlegender Wertentscheidungen wie Gesundheit, Reichtum oder ein langes Leben:

„Will er Reichtum, wieviel Sorge, Neid und Nachstellung könnte er sich dadurch nicht auf den Hals ziehen! Will er viel Erkenntnis und Einsicht, vielleicht könnte das ein nur desto schärferes Auge werden, um die Übel, die sich für ihn jetzt noch verbergen und doch nicht vermieden werden können, nur um desto schrecklicher zu zeigen oder seinen Begierden, die ihm schon genug zu schaffen machen, noch mehr Bedürfnisse aufzubürden. Will er ein langes Leben, wer steht ihm dafür, daß es nicht ein langes Elend sein würde? Will er wenigstens Gesundheit, wo oft hat noch Ungemächlichkeit des Körpers von Ausschweifung abgehalten, darein unbeschränkte Gesundheit würde haben fallen lassen usw.“ ³¹

Aufgrund fehlender „Allwissenheit“ sind sämtliche Dinge des Lebens, so muss man sich Kants „usw.“ deuten, mit einer Unsicherheit behaftet, die auch der Kern von Descartes' Überlegungen ist. Man muss die Dinge von allen Seiten betrachten und darf sich nicht von den Alltagsüberzeugungen korrumpieren lassen. Denken heißt einsehen, dass jedes Ding mindestens zwei Seiten hat. ³² Die Zahl „Zwei“ in dem Wort „Zweifel“ gibt einen Hinweis auf diese perspektivische Ambiguität. Sie hat

³⁰ René Descartes: Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart: Reclam 1980, S. 25.

³¹ Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, IV; 418.

³² Vgl. Oliver Schlick: Miranda lux. Denken heißt zweifeln oder warum jedes Ding zwei Seiten hat, Wien: Ueberreuter 2016.

sich heute, über zweihundert Jahre nach Kants Grundlegungsschrift, durch die Diversität der objektiv wissenschaftlichen, ethisch normativen und ästhetisch verbindlichen Geltungsansprüche um ein Vielfaches vermehrt. Beinahe jede Unternehmung hat mit Nachteilen, oft noch ungekannter Art, zu rechnen: Es gibt einen unleugbaren Trend zur Globalisierung? Ja, aber es gibt auch einen zur Regionalisierung. Die Digitalisierung schreitet rasch voran? Ja, aber sie begünstigt gleichzeitig Tendenzen der Rückkehr zu „Offline“-Erfahrungen. Die Individualisierung ist nicht mehr aufzuhalten? Ja, aber die Einsamkeit des modernen Menschen flüchtet sich in Formen kollektiven Miteinanderseins. Situativ können sich Tugenden zu Untugenden wandeln,³³ Vor- zu Nachteilen werden, etwa wenn das Sorgfältige ins Pedantische kippt, die Gerechtigkeit sich als „grausam“ erweist, das Intelligente einschüchternd wirkt. So wie es Kant am „Reichtum“ vordemonstriert hat,³⁴ kann sogar die „Himmelsmacht“ der Liebe zu einer Quelle der größten Enttäuschung werden.

Gemäß diesem cartesischen Prinzip, wonach alles „sich im Für und Wider bestreiten lasse“, ist dem Philosophieunterricht ein vorzügliches methodisches Instrument an die Hand gegeben, um die Argumentationskompetenz der Schülerinnen und Schuler und dadurch die Problemstellungen zu vertiefen. Dies soll durch einen Essay-Workshop illustriert werden, der im November 2020 online in der Modellschule Graz als Vorbereitung für eine mögliche Teilnahme an der steirischen IPO (Internationale Philosophie Olympiade) abgehalten wurde.³⁵

6 **Unterrichtspraktischer Appendix: Essay-Workshop und Jonas-Projekt**

A. *Der Essay-Workshop*

Statt auf formale Gestaltungsprobleme eines „Essays“ hinzuweisen, die oft durch Schreibenleitungen eher kreativitätsbehindernd sind, bekam eine klassen- und jahrgangsübergreifende Philosophie-Lerngruppe, die sich unter Bedingungen des „Homelearnings“ gebildet hatte, die Aufgabe, zu kurzen, sentenziösen

³³ Vgl. Martin Seel: 111 Tugenden, 111 Laster, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch 2012.

³⁴ Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, IV; 418.

³⁵ Modellschule Graz, 10., 11., 17. und 24. 11. 2020, 18 Teilnehmer*innen und Teilnehmer aus den 6. bis 8. Klassen (10. – 12. Jahrgangsstufe). Ich danke dem betreuenden Lehrer Georg Grossegger, dass er mich als externen Philosophiedozenten in seine Lerngruppe geholt hat.

philosophischen Zitaten ihre Ablehnung oder Zustimmung mit den Ampelfarben rot (dunkelrot), gelb oder grün (dunkelgrün) auszudrücken. Die fünfstufige Bewertungsskala wurde gewählt, um einen durchschnittlichen „Meinungskoeffizienten“ zu ermitteln (1 = völlige Ablehnung bis 5 = völlige Zustimmung), zusätzlich wurde zu den 18 Schülerinnen und Schülern eine Vergleichsgruppe von 14 Studentinnen und Studenten hinzugenommen. Beim nachfolgenden Schopenhauer-Zitat, das hier als Beispiel gewählt wird, ergab sich in beiden Gruppen eine relativ breite Streuung im Zustimmung-Ablehnungsspektrum. *Quot capita, tot sententiae*.

Es gibt wenige Dinge, welche so sicher die Leute in gute Laune versetzen, wie wenn man ihnen ein beträchtliches Unglück, davon man kürzlich getroffen worden, erzählt oder auch irgendeine persönliche Schwäche ihnen unverhohlen offenbart. (Arthur Schopenhauer: Aphorismen zur Lebensweisheit, Kap. 5)

Zustimmungs- Ablehnungsscore:

1	1:1 (1 Schülerin und Schüler bzw. 1 Studentin und Student lehnten die Behauptung strikt ab)
2	9:3
3	6:4
4	2:2
5	0:4 (Keine Schülerinnen und Schüler, aber 4 Studentinnen und Studenten stimmten völlig zu)

Aus dem gemittelten Meinungskoeffizienten $m=2,78$ für die Schülerinnen und Schüler und $m=3,36$ für die Studentinnen und Studenten lässt sich herauslesen, dass die von Schopenhauer unterstellte menschliche Schwäche der „Schadenfreude“, aus dem Unglück anderer für sich selbst Befriedigung zu ziehen, offenbar mit den Lebensjahren zunimmt. In der Diskussion selbst, die das eigentliche Ziel des Workshops war, wurde zuerst „dunkelrot“ mit „dunkelgrün“ konfrontiert, sodann „rot“ mit „grün“. An die Diskutanten erging die Aufforderung, jeweils die eigene Wahl zu begründen. Innerhalb dieser spannungsreichen eristischen Situation fächerte sich rasch ein komplex differenziertes Meinungsspektrum auf, das auf die Diskussion belebend wirkte und die zu Hause verfassten Essays gewichtiger machte.

Beim IPO-Bewerb selbst reizte vor allem Hannah Arendts Imperativ „Niemand hat das Recht zu gehorchen“ zum Widerspruch. Das Verbot, sich Befehlen zu unterwerfen, wurde zumeist als Provokation aufgefasst. „Gehorchen ist oft lästig“, konzedierte ein Schreiber, merkte jedoch sofort an, „dass es gute Gründe gibt, das Gehorchen auch als Privileg zu empfinden.“ Über die Replik hinausgehend, dass die Dinge oft nur unter einer straffen Befehlsgewalt bewältigt werden können, wird der sonst zumeist übel bewertete Gehorsam auf seine konstruktiven Momente abgesucht und von manchen mit Eigenschaften ausgestattet, die sich der Ansicht des römischen Kirchenlehrers Augustinus annähern, der gesagt hat: „Der Gehorsam ist ein erhabener Vorzug, dessen nur die vernünftige Kreatur fähig ist.“ In jedem Fall ist das Einnehmen eines solchen Standpunkts einer skeptischen Beweglichkeit des Denkens zu verdanken, die sich auf diese Weise gegenüber dogmatisch-ideologischen Verhärtungen immunisiert und dadurch aufs Beste das Lernziel eines rationalen und möglichst offenen Philosophieunterrichts erfüllt.

B. *Das Jonas-Projekt*

Descartes hat sich nach eigener Aussage das Recht herausgenommen, „einmal im Leben“ der geistigen Wollust des beständig nachgrabenden Zweifels zu frönen. Alles, was bezweifelbar ist, hat er dem Trügerischen und Falschen gleichgestellt und mit diesem Gedankenexperiment fundamentale Evidenzen methodisch in Frage gestellt. Sich dieser Vorgangsweise *e contrario* bedienend, unternahm es der Verantwortungsethiker Hans Jonas (1903-1993), das noch ungewisse Totalnegative der Zukunft als etwas Sicheres zu hypostasieren, um daraus eine nachhaltige ökologischen Politik abzuleiten. Sein 1979 erschienenes Buch *Prinzip Verantwortung* geht von der Prämisse aus, jeden Ansatz der Zuversicht einem *worst case*-Szenario zu opfern, um dadurch die Chance zu erhöhen, dieser fatalen Entwicklung noch im letzten Augenblick und mit allen Mitteln entgegenzutreten. Nur aus dem zutiefst skeptischen Befund des sicheren Eintretens der schlimmstdenkbarsten Zukunft ließe sich, Jonas zufolge, über „eine Heuristik der Furcht“ eine rigorose Ethik des Überlebens gewinnen, die imstande wäre, das rettende Handeln zu bewirken.³⁶

Der zentrale Gedankengang von Hans Jonas kehrt somit die Überlegungen Descartes' um, wonach das Bezweifelbare das Unwahre sei. Jetzt wird im Gegenteil das Unsichere und erst nur als möglich Gedachte kontrafaktisch als das Gewisse

³⁶ Hans Jonas: *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1989, S. 64ff.

angesehen, damit die dadurch erzeugte Furcht das notwendige Handeln auf die Bahn bringt.³⁷ Dabei wird, ähnlich der Pascalschen Wette, das Unendliche, d. i. die Existenz einer als unendlich gedachten Zukunft in die Verlustrechnung einbezogen, sodass im Vergleich dazu alle Endlichkeitskalküle an Gewicht verlieren. Der Zweifel steht jetzt für eine Haltung der Demut vor dem unbeeinflussbaren Kontingenten, und auch wegen des Umstands, dass das Fällige und Erwartete sich nicht häufiger ereignet als das Unerwartete und Zufällige, gilt es der Spur des Zweifels zu folgen. Nichts ist mehr undenkbar in der Freiheit des Denkens, nichts ist in Stein gemeißelt, was die Zukunft betrifft. Im unablässigen „spekulativen Interesse an der Welt“ hält sich der Zweifel jede nur denkbare Option offen.

Diese Gedanken nahm eine Diplomandin der Karl-Franzens-Universität Graz in ihre Abschlussarbeit hinein, um dem von niederdrückenden empirischen Befunden angestoßenen Engagement der Friday for Future-Bewegung einen philosophischen Überbau zu geben. Zusätzlich und um weitere Erfahrungen im Umfeld eines realen Schulgeschehens zu sammeln, konfrontierte sie ihr Konzept mit dem ökologischen Jahresprojekt der betreffenden Grazer „Modellschule“ und erhoffte sich davon auch eine Erweiterung des Argumentationsraums für die in der Schule angestoßenen Projekte zur Treibgasreduktion.³⁸ Es sollten gewissermaßen, indem den Projektaktivitäten ein abstraktes, aber zwingendes philosophisches Handlungsprinzip aufgefropft wurde, die Baumsetzlinge unter der Sonne einer höheren Verantwortungsvernunft erblühen. In einem durch Fragebögen gecheckten Feedback erklärten die Schülerinnen und Schüler, von der Verantwortungsethik des Hans Jonas durchaus wichtige Gedankenanstöße erhalten zu haben, sodass sich auch die didaktische Zielsetzung erfüllte, das philosophische, i. e. skeptische Denken als einen wichtigen Beitrag zur heutigen Allgemeinbildung abseits der modischen Schiene von Digitalisierung und Kompetenzorientierung ins Spiel zu bringen.

„Wir brauchen für eine Welt, in der es Computer gibt,“ so verlangte es bereits lange vor dem „digitalen Zeitalter“ der Spürsinn eines namhaften Pädagogen, „vor allem etwas, was wir an den Computern gerade nicht lernen können – das offene, dialogische, zweifelnde, entwerfende, bewertende, philosophische Denken.“³⁹ Noch

³⁷ Ebd., S. 80f.

³⁸ Doris Schmaranzer: „How dare you?“ Zur Aktualität von Hans Jonas' *Prinzip Verantwortung* am Beispiel des Klimaschutz-Projekts der Modellschule Graz und der Fridays for Future-Bewegung“, Diplomarbeit am Institut für Philosophie der Karl Franzens Universität Graz 2021, S. 66ff.

³⁹ Hartmut von Hentig: *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben*, Weinheim: Beltz 2002, S. 73.

allgemeiner drückt diese Forderung Bertrand Russell aus, wenn er, was man von einem Mathematiker und Logiker nicht erwarten würde, den eigentlichen Wesenskern der Philosophie im Nichteindeutigen erblickt.

Wie man ohne Gewissheit und doch auch ohne durch Unschlüssigkeit gelähmt zu werden, leben kann, das zu lehren, ist vielleicht das Wichtigste, was die Philosophie heutzutage noch für diejenigen tun kann, die sich mit ihr beschäftigen.⁴⁰

⁴⁰ Bertrand Russell: Philosophie des Abendlandes, Zürich: Europa 1950. S. 12.

SOKRATSKA METODA, NASILJE SPRAŠEVANJA IN SPOZNAVANJE SAMEGA SEBE PRI POUKU FILOZOFIJE

MARJAN ŠIMENC^{1,2}

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

² Pedagoški inštitut v Ljubljani, Ljubljana, Slovenija
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

Rudi Kotnik v svojem delu v ospredje pouka filozofije postavi samospoznanje dijakov in didaktiko filozofije povezuje z gestalt terapijo. V članku obravnavamo vprašanje, ali sokratska metoda ponuja možnost za vključitev spoznavanja samega sebe v pouk filozofije. Pri tem sledimo Kotnikovemu zgledu in se pri analizi rabe sokratske metode pri pouku filozofije opiramo na njeno rabo v kognitivni terapiji. Ta navezava odpira celo vrsto poudarkov. Izkaže se, da lahko sokratsko spraševanje deluje nasilno in vzbuja odpor učencev. Če pa je metoda uporabljena v okviru pedagoškega odnosa, ki temelji na sprejemanju učencev, lahko pomaga učencem raziskovati njihovo izkustvo in prispeva k samospoznanju.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.13)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

didaktika filozofije,
sokratska metoda,
terapija,
samospoznanje,
nasilje

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.13](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.13)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

didactics of philosophy,
Socratic method,
therapy,
self-knowledge,
violence

SOCRATIC METHOD, THE VIOLENCE OF QUESTIONING AND SELF-KNOWLEDGE IN TEACHING PHILOSOPHY

MARJAN ŠIMENC^{1,2}

¹ University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

² Institute of Education, Ljubljana, Slovenia
marjan.simenc@pef.uni-lj.si

In his work, Rudi Kotnik focuses on the self-knowledge of students and connects the didactics of philosophy with Gestalt therapy. In this paper, we discuss the question of whether the Socratic method offers the possibility of including self-knowledge in the teaching of philosophy. In doing so, we follow Kotnik's example and, in analyzing the use of the Socratic method in the teaching of philosophy, rely on its use in cognitive therapy. This connection opens up a whole range of insights. It turns out that Socratic questioning can act violently and arouse student resistance. However, if the method is used within a pedagogical relationship based on student acceptance, it can help students explore their experience and contribute to self-awareness.



University of Maribor Press

1 Uvod

Raziskovalni interesi Rudija Kotnika¹ segajo na tri področja: edukacija, filozofija, terapija. Edukacija in filozofija sta zaznamovali njegovo prvo obdobje, obdobje poučevanja filozofije v gimnaziji, najprej v slovenskem programu, potem tudi v programu mednarodne mature. V drugem obdobju je prevladovalo ukvarjanje s teorijo te prakse, se pravi z didaktiko filozofije (Kotnik, 1996a, 2003). V tretjem obdobju se je temu pridružila tretja tematika in ukvarjanje s prakso gestalt terapije. Povezava teh treh tem je za slovenski prostor nenavadna, vendar se ujema z nekaterimi premiki v prostoru filozofije. Zanje je najbolj značilno delo Pierra Hadota in njegovo dokazovanje, da antična filozofija ni bila samo teoretski diskurz, temveč tudi način življenja (Hadot, 2012). Martha Nussbaum (1994) helenistične etike povezuje s terapijo želje in tudi nekateri sodobni filozofi filozofijo navezujejo na terapijo, najbolj odmevno Ludwig Wittgenstein (Šimenc, 2014).

Na področju didaktike filozofije Rudija Kotnika že od prvih objav² zanima osebna izkušnja učencev. Pri tem izhaja iz pričakovanj dijakin in dijakov, da bodo pri filozofiji razmišljali o svojem življenju:

»Če je šlo Sokratu za objektivno vednost, ki teži k univerzalnosti, kako je mogoča vednost o SEBI, ki je po svojem bistvu individualna in subjektivna? Ne glede na Sokratove namere se v zgodovini filozofije kaže očitna težnja k objektivnosti in univerzalnosti, ki želi preseči subjektivnost... Ker sama filozofija in njena didaktika ne ponujata orodja za izkustveno, doživljajsko dimenzijo, jo je treba najti drugje. Spoznavanje samega sebe je hkrati domena psihologije in psihoterapije, kjer pa je poudarjena predvsem izkustvena plat. Zato se raziskovanje presega med območjem filozofije, psihologije in psihoterapije kaže kot raziskovanje možnosti za orodje, ki bi ga ponudila psihoterapija. Kot posebej primerna se kaže Gestalt terapija, in sicer zaradi poudarjanja holizma in doživljanja.« (Kotnik, 2003, 8)

Da bi v poučevanju filozofije poudaril izkustveno razsežnost, se Kotnik obrne po pomoč h gestalt terapiji. V svojem prispevku bom sledil njegovemu zgledu. Zanimala me bo raba sokratske metode pri pouku filozofije, se pravi pot, ki jo Kotnik omeni,

¹ Rudi Kotnik je bil najprej moj gimnazijski učitelj, nato sodelavec, potem pa kolega in prijatelj. Ta članek je nadaljevanje sodelovanja, pa tudi diskusij, srečevanj in razhajanj, ki sedaj potekajo že več kot štiri desetletja.

² Naslov njegovega prvega objavljenega članka je bil »Personal Experience in Philosophy Class« (Kotnik, 1995).

a je ne ubere, ker naj bi se nanašala bolj na obče spoznanje, ne pa na spoznavanje sebe. Poskusil bom preveriti, ali morda tudi ta pot ponuja možnost za vključitev spoznavanja samega sebe v pouk filozofije. Pri tem si bom pomagal z izkušnjami pri uporabi sokratske metode v psihoterapiji. Sokratska metoda izvira na področju filozofije, tako ne gre za tematiko, ki je filozofiji zunanja. Psihoterapija si jo je »sposodila« iz filozofije, vendar je na področju psihoterapije zaživela in se razvijala. Zanimivo bi bilo torej videti, ali se od izkušenj s sokratsko metodo na področju psihoterapije lahko kaj naučimo za pouk filozofije, predvsem glede tega, ali ima sokratska metoda potencial, da prispeva k »spoznavanje sebe«.

Oprli se bomo na delo Jamesa C. Overholserja, ki je o rabi sokratske metode na področju psihoterapije napisal vrsto člankov in leta 2018 tudi monografijo (naj opozorim, da pri Overholserju ne gre za gestalt, temveč za kognitivno terapijo). Overholser razlikuje tri elemente sokratske metode: sistematično spraševanje, induktivno sklepanje, univerzalne definicije. Taki so tudi naslovi prvih treh v seriji člankov, posvečenih sokratski metodi. K temu doda še četrty, peti in šesti element: *Zanikanje vednosti*, *Samoizboljšanje* in *Razvijanje vrline v vsakdanjem življenju*, kar so naslovi zadnjih treh člankov serije. Pri branju Overholserjevega dela v ospredju ne bo predstavitev posameznih elementov sokratske metode, temveč se bomo ustavili predvsem na mestih, kjer se v razlagi rabe sokratske metode v psihoterapiji pokažejo možne navezave na njeno rabo pri pouku filozofije.

2 Priznanje nevednosti in nasilnost vprašanj

V uvodu v prvi članek, posvečen sokratski metodi, ki ima naslov »Sistematično spraševanje«, Overholser sokratsko metodo opredeli kot tehniko, ki jo kot orodje uporabljajo v različnih oblikah psihoterapije, prevladujoča pa je v pristopih, ki v ospredje postavljajo kognitivni vidik (Overholser, 1993a, 67). Kot primer uporabnosti sokratske metode navede, da se ponavljajoče spraševanje uporablja, da bi se kliente »prisililo, da priznajo, da ne vedo« (ibid.). V terapiji je to prvi korak v procesu racionalnega preverjanja klientovih prepričanj, ki vodi k identifikaciji »iracionalnih« prepričanj in v naslednjem koraku k terapiji kot rabi razuma, ki popravi neprimerna prepričanja.

Običajno se poudarja, da lahko z vprašanji vplivamo na učence in spodbujamo določen tip mišljenja. Namesto da učencem vsiljujemo abstraktne teorije, jim z vprašanji pomagamo, da jih sami odkrivajo. Pri tem ustvarjamo spodbudno okolje in učencem pomagamo, da premislijo, kako sami vidijo in razumejo stvari. Tako se lahko vprašanja zdijo kot pedagoška *čarobna paličica*: ne dogmatsko vsiljevanje vednosti, temveč spodbujanje svobodnega raziskovanja učencev.

Opozorilo na moment prisile je pomembno za šolsko rabo sokratskega spraševanja. Če z vprašanji *učence prisilimo, da priznajo svojo nevednost*, to pomeni, da je s spraševanjem povezano nasilje. Spraševanje, naj se zdi še tako nedolžno (»Saj samo vprašam!«), lahko deluje nasilno. Iz tega lahko sklepamo, da se kot odgovor na nasilje spraševanja lahko *vzbudi odpor*, ki zaustavi spraševanje ter z njim povezan proces mišljenja. Tako se zastavi vprašanje o samem vpraševanju: kako spraševati, da ne bo prišlo do nasilja? To vprašanje je etično vprašanje, v kolikor je nasilje nad učenci samo na sebi slabo. Lahko pa se besedo nasilje uporablja metaforično. Morda gre zgolj za spraševanje, ki potisne učence s področja lagodja. V tem smislu je vprašanje pragmatično: kako spraševati, da odpor učencev do »nasilja« *spraševanja ne bo oviral pouka?*

Naj opozorimo, da so nekatere rabe spraševanja pri pouku brez dvoma problematične. Najbolj očiten primer bi bil učitelj, ki bi učence spraševal stvari, ki so *zasebne narave*. Če bi učenec na njegova vprašanja odgovoril, bi drugim razkril vsebine, ki so njegova zasebna stvar. Zato je tako spraševanje etično sporno. Spraševanje je lahko etično sporno tudi, če učenec v odgovorih razkriva svojo zasebnost, ne da bi ga učitelj o njej spraševal. V tem primeru je dolžnost učitelja, da učenca opozori, da mu pri pouku ni treba razkrivati stvari zasebne narave. Opozorilo je potrebno, da ne bi učenec zaradi učiteljeve avtoritete mislil, da to mora storiti. V tem primeru je nasilje povezano s *temo spraševanja*.

Lahko pa spraševanje ni sporno zaradi vsebine, po kateri sprašuje (ali pa zaradi vsebine, ki se pojavi v odgovorih učencev), temveč zaradi načina spraševanja: če učitelj »vrt« *v učenca, ki je v zadregi, pa učitelj tega ne zna videti in vztraja in vztraja. Učenca, ki je »zablokirani, z nadaljnjimi vprašanji ne spodbujamo k razmisleku. Če učitelj ne prepozna, da vprašanje učenca spravlja v stisko, se lahko spraševanje spremeni v zaslivanje, učitelj v očeh učenca postane nasilnež, učilnica pa mučilnica.*

Spraševanje je lahko nasilno tudi zaradi *vzdušja*, ki ga ustvari v razredu. Mnogi starejši se spomnijo časov, ko je bilo učiteljevo spraševanje orodje nadzora v razredu. Učitelj je vprašanja uporabljal za ustvarjanje odnosa nadrejenosti in podrejenosti, spraševanje je bilo orodje za zagotavljanje discipline in vzpostavljanje učiteljeve dominacije v razredu. Učitelj lahko vprašanja uporablja na ta način, ker ga moti negativen odnos učencev do filozofije, pa jim hoče z vprašanji zbiti njihovo domišljavost. A tudi taka »obrambna« raba vprašanj je v razredu neprimerna.

Res pa je, da je ločnica med »dobro« in »slabo« rabo vprašanj lahko zabrisana. Učitelj v razredu »sprašuje«, ko preverja in ocenjuje znanje, ki bi ga učenci morali usvojiti, tako da ne gre za tematiko zasebne narave. Učenec, ki ne ve, se lahko počuti osramočenega, ker je bila njegova nevednost razkrita pred razredom, ne da bi bila to učiteljeva namera in ne da bi ga sošolci zaradi nevednosti zbadali.

Do razkritja nevednosti lahko pride tudi pri običajnem dialogu v razredu. Učenci lahko to razkritje doživljajo kot frustracijo. Vendar lahko frustracija vodi do motivacije za učenje. Kritično preizpraševanje lastnih prepričanj je lahko zelo zahtevno, tako da miselno delo, ki ga zahteva odgovarjanje na vprašanja, ni razlog za ugovor spraševanju. Ko sogovornik v sokratskem dialogu zgubi tla pod nogami in zaide v slepo ulico, nad tem ni navdušen, a tovrstna ne-navdušenost učencev ne priča o slabem poučevanju.

Kako torej preprečiti nasilnost vprašanj? Overholser sicer obravnava terapevtsko situacijo, v kateri je klient en sam, tako da je poskrbljeno za zaupnost povedanega, pa vendar opozarja na zastranitve sokratskega spraševanja in na načine, kako se temu izogniti. Središčno vlogo pri tem ima po Overholserju *terapevtski odnos*. Sestavni del vsakega posega terapevta je ohranjanje terapevtskega odnosa. Njegov pomembni del je dejanska in metodična nevednost terapevta:³ terapevt ne ve, kako čuti klient, niti ne, kaj hoče, niti ne, kaj vse doživlja. Klient pa je po drugi strani *ekspert za samega sebe*: klient ve, kako se počuti, kaj doživlja, kako interpretira stvari. To trditev je treba dopolniti: klient to lahko izve, ni pa nujno, da tudi že ve. Bistvo terapije je prav v tem, da se klient s pomočjo terapevta zave vsega tega. In ena ključnih rab sokratskih

³ Overholser (1995) obravnava priznanje nevednosti na strani klienta in na strani terapevta. Terapevtska nevednost ima v njegovi analizi tri komponente: intelektualno skromnost, pristno željo učiti se in sodelovalni empirizem.

vprašanj je pri vzpostavitvi strukture, ki bo klientu omogočila, da bo bolje spoznal svoja prepričanja, doživljanja in ravnanja.

Tako da terapija ni direktivna: terapevt ne pove klientu, kaj je njegov problem in kako naj ga reši, temveč je treba terapevtski proces zasnovati kot soiskanje. To pa je mogoče samo, če se vzpostavi zaupanje med klientom in terapevtom. Pomemben element zaupanja je, da klient verjame, da ga terapevt posluša in sliši. Ko se vzpostavi ta temeljna vez, lahko vprašanja v terapiji opravijo svojo nalogo. Terapevt je vodič, olajševalec, je pa tudi tvorec strukture, ki klientu pomaga pri raziskovanju samega sebe. Terapijo bi lahko primerjali s sestavljanjo, ki jo mora klient sestaviti, kjer terapevt z vprašanji podaja delčke, s katerimi klient sestavi sliko (Overholser, 1993a, 72).

Če to prenesemo na poučevanje filozofije, dobimo navodilo za izogibanje nasilju pri pouku filozofije. Prvi korak je vzpostavitev pedagoškega odnosa med učiteljem in učenci. Njegov sestavni del je zaupanje učencev, da si prizadeva poučevati, ne pa zasramovati, poniževati, podrežati. In da učitelja iskreno zanima, kaj učenci mislijo, razumejo in doživljajo – da bi jim pomagal, da mislijo bolje in razumejo več.

Šola se kot del razsvetljskega projekta vpisuje v proces pridobivanja vednosti, ki osvobaja od predsodkov in praznoverja. V tradiciji filozofije ima pri tem pomembno vlogo *čudenje* – se pravi pozornost do sveta in odprtost zanj ter raziskovanje, ki ne poudarja nevednosti, temveč radovednost in radost nad iskanjem vednosti. Res pa je, da to iskanje poleg odprtosti duha terja tudi toleranco do tega, da ne vemo vsega in da ne vemo, kako zanesljivo je znanje, ki ga imamo. Pa tudi pripravljenost postaviti pod vprašaj splošno sprejeta mnenja ter pogum s kritičnim očesom lotiti se samoumevnega. V tem smislu ima radikalnost filozofije moment destruktivnosti tako v odnosu da tega, kar je splošno sprejeto, kot tudi v odnosu do tega, kar je za posameznega učenca samoumevno. *Simbolno nasilje*, ki je lahko del filozofske refleksije, lahko učenci razumejo na različne načine. *Radikalnost filozofskega mišljenja* lahko doživljajo kot močno orožje, s katerim se upirajo pritisku družbe na posameznika, lahko pa jo razumejo kot instrument, ki jim jemlje tla pod nogami in jih pušča brez vsake opore.

Glede na povedano je pomembna spretnost učitelja oblikovati specifično »vzdušje« v razredu, ki vzpostavi kontekst delovanja spraševanja. Ta pomembno vpliva na to, kako bodo dejanja sprejeta in kako bodo vplivala v razredu. V enem okviru razumevanja je vprašanje razumljeno kot spodbopavanje tistih opor, ki posamezniku pomagajo najti se v svetu, drugi okvir razumevanja pa lahko vprašanje interpretira kot del dogodivščine, ki nam odpira oči za tisto, česar prej nismo opazili, pomaga pri spoznavanju ter prisvajanju lastnih stališč in vrednot ter pomaga pri izdelavi bolj premišljenih temeljev, ki nam nudijo boljšo orientacijo v svetu.

Del tega prostora ni samo pripravljenost učitelja resno vzeti njihove razmisleke, temveč tudi možnost učencev, da vplivajo na to, kaj se bo obravnavalo pri pouku. Pa tudi, da učitelj skrbi za prostor, v katerem se bo vsak učenec počutil varnega premisliti svoja prepričanja. Overholser predlaga sodelovalno raziskovanje – v tem primeru vprašanja niso samo vprašanja za učence, temveč tudi za učitelja. Kar pravzaprav pomeni, da je naloga učitelja spremeniti učilnico v skupnost raziskovanja.

3 Nevednost, ki je povezana s položajem

Pri izsiljeni nevednosti je smiselno opozoriti na še nek moment: ko je nevednost izsiljena, pa vendar ne bi rekli, da gre za nasilje, ki se dela subjektu, temveč je povezana s položajem, ki ga v procesu zavzame subjekt. Pri tem si lahko pomagamo z znano *zen zgodbo*. K japonskemu mojstru pride nekoliko vsiljiv in zelo skeptičen ameriški novinar, ki pravi, da bi se rad poučil o modrostih zen budizma. Mojster novinarju ponudi čaj. Novinar ponudbo sprejme. Mojster mu začne natakati čaj. Skodelica je že do roba polna, pa še kar naliva. Čaj se začne razlivati po mizi. Novinar v zadregi vzklikne: »Prenehajte, kaj ne vidite, da je skodelica že do roba polna!« Na to mojster odgovori: »S skodelico je tako kot z vami. Tudi vi ste polni predsodkov o zenu, pa pravite, da bi se radi poučili o njem!«

Situacijo, ki jo opisuje zgodba, lahko razumemo kot zahtevo po priznanju nevednosti. Novinar je prišel do mojstra in nanj naslovil zahtevo po vednosti. V ozadju te zahteve pa je bila zahteva po priznanju nevednosti: situacija, v kateri se je od mojstra pričakovalo, da pred drugim utemelji svoje pozicije, je vključevala predpostavko, da je ta pozicija sporna. Mojster je pričakovanje naslovil tako, da ga je obrnil: novinar lahko od mojstra pričakuje pojasnila samo, če sprejme lastno nevednost. Ta zahteva po sprejetosti nevednosti ni bila novinarju samo sporočena,

temveč je bila zanj tudi *uprizorjena*. Oziroma natančneje: ni bila uprizorjena *zanj*, temveč je bila uprizorjena *z njim*. Uprizoritev je predstavila dvojnost novinarjeve pozicije. Na ravni izjave je novinar spraševal po vednosti, na ravni izjavljanja pa je možnost te vednosti postavljal pod vprašaj. Prišel je namreč po odgovor k drugemu, ki je bil postavljen kot drugi prave vednosti, ki je zahodna vednost. Da bi bil odgovor mogoč, je moralo biti izhodišče, da je prava vednost že znana, postavljeno pod vprašaj.

Iz zahodnega zornega kota je bila vzhodna vednost le »vednost«. Potrebna je bila sprememba perspektive, da bi se dozdevno vednost spremenilo v kandidata za pravo vednost. Tako da priznanje nevednosti s strani novinarja ni bilo zgolj kognitivne narave. Lahko ga razumemo kot dejanje, s katerim se ločimo od »prehitre« vednosti, ki nam onemogoča, da slišimo in vidimo.

Osebnostno izkustvo v tem primeru ni bilo samo stvar (osebne) doživljanja novinarja, ampak tudi stvar strukture, v katero je bil vpet. Pri tem ne gre preprosto za to, da je bil subjekt pasivni opazovalec: novinar se je sam pripoznal kot naslovnik govora mojstra in se s tem umestil na mesto, ki je bilo pripravljeno zanj. Vendar ni deloval sam, deloval je skupaj z mojstrom. Del delovanja je bil v tem, da je bilo treba to strukturo postaviti pod vprašaj – a najprej se jo je bilo treba zavedati. Morda je zato priznanje nevednosti težavno: ker ne gre samo za to, da nečesa ne vemo, temveč tudi zato, da *priznamo tudi, da smo mislili, da vemo*. Pri čemer je pomembno, da vednost, za katero gre, ni nepomemben detajl, temveč gre *za gradnike temeljev našega sveta*. Ko je ta vednost postavljena pod vprašaj, je naš svet postavljen pod vprašaj in z njim tudi naše mesto v njem. Pod vprašajem se najdemo tudi mi, ki smo gotovost črpali iz gotovosti našega mesta v našem gotovem svetu. Taka nevednost temeljito zamaje naš svet – morda to ne bi označili kot nasilno, zanesljivo pa je destruktivno. Kdaj pa je ta destrukcija pri pouku sprejemljiva? V navezavi na zgornjo razpravo o čudenju bi lahko rekli, da v primeru, če učencem odpira svet.

4 Pričakovanja učencev do filozofije

Odnos med mojstrom in skeptičnim novinarjem je podoben odnosu med učiteljem filozofije in učenci. Večkrat se je že opozorilo na opredelitev filozofiranja v SSKJ. Na eni strani je filozofiranje po SSKJ brezplošno razpravljanje, po drugi pa se ukvarja z nadvse pomembnimi stvarmi. Slovar navaja kot zgled poved »Filozofirali

so o skrivnostnih globinah človeške duše.« (Šimenc, 2007, 137) Ko Rudi Kotnik govori o dijakih, ki od uvoda v filozofijo pričakujejo spoznanje samega sebe, s tem meri na drugi pomen filozofiranja. Dijaki, ki imajo tovrstna pričakovanja do filozofije, so nad »klasičnim« poukom navadno razočarani, saj jim učitelj ne uspe razkriti skrivnostnega zaklada, ki so ga pričakovali od filozofije. Lahko bi rekli, da Kotnik naslavlja njihova pričakovanja s strukturirano situacijo, v kateri se razkrije skrivnost, za katero se izkaže, da so oni sami.

Možno pa je, da se dijaki naslavljaajo na učitelja tudi iz prve perspektive, ki jo izpostavlja SSKJ. V tem primeru učenci predpostavljajo, da je filozofija nesmiselno nakladanje, se pravi ne zaklad, temveč izguba časa. V tem primeru je učitelj pred drugačnim izzivom. Pouk mora organizirati tako, da bodo dijaki sicer spet nekaj doživeli, a v tem primeru bo doživetje bolj podobno dožitju novinarja. Kar se zdi dijakom nevtralnno izhodišče (da je filozofiranje prazno nakladanje), se bo v procesu pouka izkazalo za izhodišče, ki terja utemeljitev. In pri pouku se bo vera, da je kritika filozofije kot nakladanja samoumevna, izkazala za prazno vero. Učitelj bo torej moral pouk filozofije organizirati tako, da se bodo učenci znašli v situaciji, v kateri se bodo soočili z neutemeljenostjo svojih stališč. Pridobili ne bodo novih uvidov, temveč jim bo najprej odvzeta gotovost, s katero so prišli v filozofsko učilnico. Z drugimi besedami: dijaki bodo spoznali, da je njihova kritika filozofije sama že potencialno filozofska: je že filozofska pozicija, vendar gre za slabo filozofijo, ker za svoje stališče ne nudi dobrih argumentov in se niti ne zaveda, da argumente potrebuje.

Razpravljali smo o možnosti, da sokratsko spraševanje deluje nasilno. Ta razprava lahko privede do razmisleka o pogojih, ki morajo biti izpolnjeni, da je sokratsko spraševanje sploh mogoče. Overholser večkrat opozori, da je sokratska metoda mogoča samo z nekaterimi klienti in da morajo biti zanj izpolnjeni določeni pogoji: »Sokratska metoda ni primerna za vse kliente. Sokratska metoda zahteva, da so klienti dovolj pošteti, da povedo, kar res verjamejo, dovolj razumni, da priznajo področja svoje nevednosti, in dovolj pogumni, da nadaljujejo s procesom raziskovanja.« (Overholster, 1993b, 284) Najbolj primerna je za kliente, »ki potrebujejo pomoč pri razjasnitvi svojih problemov, identifikaciji potencialnih rešitev in boljšem razumevanju samega sebe.« (Ibidem)

Ta poudarek bi lahko razvili v splošno konceptualizacijo pogojev možnosti sokratskega spraševanja v razredu. S tem bi opozorili, da uspešna raba sokratske metode v razredu ni samoumevna. Rezultat takega pristopa bi bil seznam pogojev za uspešno rabo sokratske metode v šoli. Vendar pa je mogoče razmišljati tudi v drugi smeri, ki bolj upošteva transformativni potencial sokratskega spraševanja. S tem se izognemo odlašanju z rabo sokratske metode in čakanju na prave razmere zanj ter začnemo razmišljati o tem, kaj vse lahko postane mogoče, če sokratskemu spraševanju uspe prebiti led in dialog nekako steče. Ta premislek izhaja iz domneve, da lahko sokratsko spraševanje samo vzpostavi lastne predpostavke, če le uspe učence pritegniti v gibanje mišljenja. Ključno je torej začetno obdobje, ko stvari ne tečejo, ko se zatika in ni videti, da se bo kaj izboljšalo. To je obdobje interpelacije – če uporabimo Althusserjev izraz – dijakov v sogovornike v dialogu. Ta interpelacija je videti enostavna, če dijaki filozofijo gledajo kot področje, ki obravnava pomembne reči, in precej težavna, če jo vidijo kot prazno besedičenje. Ključno vprašanje v tej fazi pouka je torej v tem, kako dijake »zagrabiti«. To pa ni samo vprašanje, kako doseči, da dijaki »vidijo« pomen in relevantnost filozofije, temveč tudi vprašanje, kako doseči, da to tudi doživijo. In prav interpelacija učencev v določeno pozicijo v dialogu lahko pomaga, da jih filozofija nagovori, in da učenci izkusijo, da jih filozofija zadeva.

5 Neobvladljivo izkustvo

Ko Overholser v članku predstavi spisek vprašanj za opredelitev problema, mimogrede opozori na pomembno pozitivno funkcijo vprašanj, namreč na to, da z vprašanji postane problem *bolj obvladljiv*.

»Čustveni in medosebni problemi se klientom pogosto zdijo neobvladljivi, zato težko mislijo in delujejo na racionalni način. Če primoramo kliente, da odgovorijo na vprašanje o frekvenci, intenzivnosti in trajanju problema, se lahko neobvladljiv problem zdi bolj obvladljiv.« (Overholser, 1993a, 69)

V tem navedku se skrivata dva poudarka. Prvi opozarja na spremembo, ki se zgodi, ko začne subjekt odgovarjati na vprašanja: neznosno postane bolj obvladljivo. Terapevt s spraševanjem klientu omogoči vzpostaviti distanco, ki klientu da dihati. Ker se odziva na vprašanja in skuša nanje odgovoriti, ni več potopljen v zanj premočno izkustvo. Vendar spraševanje ne odpira samo možnosti distance do

neposrednosti, v katero je subjekt potopljen, sokratsko spraševanje tudi vodi opazovanje, ki klientu omogoči analizo izkustva. Terapevt ne pozna njegovega doživljanja, tako da je klient sam ekspert za lastno doživljanje. Vendar ga lahko napačno interpretira in so njegova prepričanja in posplošitve neustrezne. Zato je potrebna pomoč terapevta. Samo doživljanje ni dovolj, treba je znati opazovati svoje doživljanje in ravnanje, da bi ugotovili, kaj zares čutimo in počnemo. Tu ima pomembno vlogo *raziskovanje izkustva*.

»Namesto da bi pojasnil, zakaj je terapevt prepričan, da se je pojavil nek problem, je bolje raziskati klientovo razumevanje problema z vprašanjem: 'Ali se vam to zdi smiselno?' Na primer, na seansi terapevt začetnik vpraša klienta: 'Zakaj imate potrebo, da se prenađedate?' Klient odgovori: 'Ne vem.' Terapevt nato vpraša: 'Morda zato, ker v vašem življenju ni veliko pozitivnega in si želite nekaj, v čemer uživate?' Ne glede na to, ali je bila ta interpretacija točna, je veliko preveč vodila klienta in je zato omejila sodelovalno raziskovanje v terapiji. Bilo bi bolj sodelovalno, če bi zastavil serijo kratkih vprašanj, kot so: 'Kako pogosto se pojavi ta potreba? Se je zadnje čase spremenila njihova pogostost? Kdaj do njih pride najbolj pogosto? Ste morda opazili kaj, kar jih sproži?' če je potrebno, se lahko proces raziskave vodi z bolj specifičnimi vprašanji: 'Ali do tega pride, ko na televiziji ali v reviji naletite na oglase za hrano? Ali se te potrebe pojavijo, ko slišite slabo ali ko slišite dobro novico? Ali do tega prej pride, če sta dobro razpoloženi ali če ste slabo razpoloženi? Se pojavijo pogostejše, ko ste sami, ali ko ste v družbi?' To zaporedje vprašanj vključí klienta v proces raziskovanja in omeji interpretativno držo, ki bi lahko povzročila, da se klient počuti, da se terapija dela njemu. Ko se uporablja sokratsko metodo, terapevt poskuša pomagati, da klient oblikuje novo perspektivo na problem.« (Overholser, 1995, 290-291)

Poudarek na samostojnosti klienta je včasih pospremljen z opazko, da je tako učenje bolj učinkovito. Na drugih mestih pa avtor izpeljuje, da je proces pridobivanja teh spoznanj tudi proces spreminjanja klienta. Ko se spremenijo njegova prepričanja, ko se spremenijo interpretacije, ko zavzame novo perspektivo, se je klient spremenil. Videti oziroma razumeti v tem primeru pomeni spremeniti se. Ko subjekt odgovarja na vprašanja o tem, kdaj, koliko, kako, ko skuša v odgovoru natančneje opisati svoje doživljanje, čutenje in ravnanje, se vrne na raven konkretnega. Pri tej vrnitvi k doživljanju subjekta doživljanje ne potegne vase, temveč mu omogoča, da ga bolj natančno opiše. Pomemben korak v mišljenju je torej odmik od abstrakcije in

povratak h konkretnosti. Overholser nenehno vztraja: abstrakcija je problematična, zlasti če izgubi stik z izkustvom.

6 Vloga abstraktnega

Induktivno sklepanje, ki je po Overholserju tako pomemben del sokratske metode, da si zasluži obravnavo v posebnem članku, povezuje dva elementa: posamezno in splošno, konkretno in abstraktno. Overholser (1993b, 75) raven občega, ki jo klient pridobi z vodenim posploševanjem s posameznih primerov, poveže s preseganjem osebnega in konstrukcijo širšega, bolj objektivnega pogleda na realnost. Dostop do abstraktnega in formiranje splošnih opredelitev pojma je pomemben cilj terapije. To je tudi cilj, glede katerega se terapevtski proces zgleduje pri Sokratu. Vendar to ne pomeni, da ima abstraktno samo pozitivno konotacijo. Abstraktno mišljenje je namreč pogosto težava, zaradi katere klient obišče terapevta. Overholser opozarja, da številni »tipi iracionalnega mišljenja temeljijo na nepravilnem posploševanju« (Overholser 1993b, 76). Klienti včasih iščejo samo informacije, ki podpirajo prepričanja, ki jih že imajo. Tako nastajajo »kognitivne popačitve«. Terapija je potrebna, da se popravi te nefunkcionalne kognicije. Primer takih napak v mišljenju so prehitre posplošitve, ki so temelj »iracionalnega mišljenja« in »kognitivnih distorzij« (ibidem).

Pogosto gre pri tem za razumevanje samega sebe, ki je povezano z rabo abstraktne oznake. Klient, ki je samega sebe opisoval kot »zguba«, je to označbo povezoval s celim spiskom obtožb: »Moj zakon je grozen, ne najdem dobre službe, in zredil sem se 15 funtov. Kakšna zguba sem postal.« (Overholser, 1993b, 76; 1995, 287) Overholser poudarja, da je pogovor o tem, kdo je zguba, in s tem povezana analiza pojma zgube klientu pomagal, da se je »distanciral« od zadnjih dogodkov v svojem življenju in našel širši nabor dogodkov, na osnovi katerih se je lahko presojal. Tako je spredidel, da je na nekaterih področjih uspešen. Širša perspektiva, bogatejši nabor primerov, na osnovi katerih se zgradi splošna definicija termina, je pomagala, da je omilil ostrost samoobsojanja.

Za drugo klientko avtor zapiše: »Ni bila sposobna videti, da so bile njene težave manjša ovira, ne pa grozni dogodki.« (Overholser, 1993a, 77) Klientka je imela težave z bivšim možem. Ker je oče njenih dveh otrok, mu je dovolila, da se vmešaval v njeno življenje, čeprav se ni držal dogovorov in včasih prišel na obisk vinjen. Po

vodenem pogovoru o vsebini pojma oče je klientka sprevidela, da oče ni le biološki oče, temveč pojem vsebuje ljubezen, skrb in podporo (Overholser, 1994, 291). Vsega tega njen bivši mož otrokom ni nudil. Po analizi pojma oče se je spremenilo njeno razumevanje; slabo utemeljeno abstrakcijo je zamenjalo bolj premišljeno pojmovanje, posledično je klientka lahko spremenila svoj odnos do bivšega moža.

Vodena pozornost klienta do dogodkov v njegovem življenju, ko terapevt z vprašanji pomaga usmeriti pogled in pokazati na širšo sliko, spremeni perspektivo klienta. S tem preseže hitre posplošitve, tako da se izriše bogatejša slika in abstrakcija, ki temelji na več konkretnih primerih – v tem smislu gre za bolj utemeljeno, manj pristransko abstrakcijo.

Iz Overholserjevih primerov je razvidno, da abstrakcija ni nekaj, kar mora klient šele doseči, temveč abstrakcijo že »ima«, ko pride k terapevtu. Raven splošnega ni šele stvar konstrukcije, videti je, da je v obravnavi prvi korak prav *dekonstrukcija* že obstoječega pojmovanja. Kot pravi avtor: »Sokratska metoda klientom pomaga preiskati in spremeniti njihove konceptualizacije različnih problemov ...« (Overholser, 1993b, 83) Sokratska metoda tako vodi k ponovni konceptualizaciji, saj je bila prva konceptualizacija vir težav. Lahko bi rekli, da gre pri terapiji vselej tudi za revizijo predhodnih posplošitev.

Kotnik v zvezi s Sokratom opozarja na prehod v abstraktno, ker abstraktno lahko pomeni odpravo individualnega. Vendar v svojem premisleku odnosa med subjektom in abstraktnim pri Sokratu podrobneje ne tematizira. Subjekt je res zavezan partikularnemu, vendar je del subjekta tudi način, kako razume stvari, in del subjektovega samorazumevanja je tudi simbolna mreža, v katero je vpet. Ta del vsebine subjekta poudarjanje neposrednega doživljanja ne pokrije. Pojem prijatelja ima na primer afektivno dimenzijo. Povezan je z dogodki v osebni zgodovini, z afektivno nabitostjo nekaterih odnosov. Ti lahko služijo kot prototip za razumevanje prijateljstva. Razmislek o tem, kaj prijateljstvo je, pa tudi razmislek o tem, kakšni so bili primeri prijateljstva, pa vendarle pripomore k samo-spoznavi subjekta. Tako da je za spoznavanje samega sebe vendarle pomemben tudi abstraktni pojem, ne samo neposredno doživljanje.⁴ Rdeča nit Overholserjevih člankov je poudarek, da imajo

⁴ Če odnos med doživljanjem in poukom filozofije poskušamo nekoliko zaplesti, lahko rečemo, da gre pri pouku filozofije, ki poudarja abstraktne teorije, res za manko doživljanja. Lahko pa se zastavi vprašanje še z druge

abstraktna pojmovanja *osebni* pomen. Prav zaradi »slabih« posplošitev klienti pridejo do terapevta. In to abstraktno je treba korigirati, da klienti pridejo do boljšega razumevanja sebe. Tako da bi lahko rekli, da obstajata dve *ravni abstrakcije: slaba in dobra*. Slaba je rezultat hitrega posploševanja, ki vodi do koncepta, ki služi samokritiki klienta. Dobra posplošitev se opira na več konkretnega in vodi do širšega abstraktnega.⁵

Iz optike poučevanja filozofije je pri tem zanimivo dejstvo, da je do večjega sprejemanja samega sebe prišlo s pomočjo uvida o splošnem človeškem položaju. Tako da pri vednosti o sebi ne gre samo za vednost o sebi kot enkratnem posamezniku, temveč tudi za zavedanje značilnosti človeške realnosti. Osebnost in enkratno tako v razmisleku prehaja v obče človeško. Ko klient pride do občega, to pomeni tudi, da je na tej poti svoje konkretno izkustvo vsaj deloma predelal. Obče tako ne nastopa kot oddaljena in tuja forma, obče je – kadar nastane kot rezultat premisleka doživetih situacij – osebno razumljeno obče, ponotranjeno obče, predelano obče. Ni oddaljena abstraktnost, kot se lahko zdi v primeru Sokrata, temveč znak prehoda od zgolj osebne, delne, enostranske perspektive k bolj vseobsegajočem pogledu, prehod od ozkega zornega kota k širšemu pogledu. Prav to potrjuje tezo, da imamo opravka z dvema konceptoma splošnega: *odtujeno splošno*, ki nekaj posebnih potez fiksira kot določujočih za celoto, in *bogato splošno*, ki integrira širok spekter primerov v splošno opredelitev, v tem procesu pa vključi tudi individualni pogled in osebno izkustvo subjekta. Ko subjekt pride do spoznanja sebe, ki presega perspektivo posameznika in oblikuje vednost o človeški usodi nasploh, s tem tudi preseže neustrezna prepričanja, ki so bila vir njegovih težav in razlog za prihod na terapijo.

7 Sprejemanje samega sebe

Temeljni cilj sokratske metode je po Overholserju omogočati avtonomijo klientov; v predzadnjem v seriji člankov o sokratski metodi pa Overholser v ospredje postavi izboljšanje samega sebe: »Trije temeljni cilji sokratske metode psihoterapije vključujejo pomoč klientom razumeti samega sebe, sprejeti samega sebe in regulacija njihovih čustev in ravnanj.« (Overholser, 1996, 550) V članku obravnava vsak

perspektive: ali je mogoče, da je pri pouku filozofije kdaj preveč doživljanja – je mogoče reči, da bi poudarek na doživljanju lahko privedel do presežka doživljanja, ki onemogoča pouk?

⁵ Spominja na Heglov članek o tem, kdo misli abstraktno (Hegel, 1998).

element posebej, največ pozornosti pa nameni elementu, ki je v tradiciji najbolj povezan s sokratsko metodo, namreč spoznavanje samega sebe. Ob tem opozarja, da so vsi trije elementi v razmerju »dinamičnega medsebojnega vplivanja« (ibid., 558), tako da ni presenetljivo, da je pri obravnavi spoznavanja samega sebe včasih videti, kot da bi lahko iste primere in iste poudarke uporabili tudi za predstavitev sprejemanja samega sebe. In prav odnos med vednostjo o sebi in sprejemanjem sebe bo za nas najbolj zanimiv.

V okvir poznovanja samega sebe avtor vključi poznavanje in razumevanje lastnega ravnanja, čustev, kognicij, pričakovanj, nagnjenj, motivov, aspiracij, šibkosti in moči, ciljev v življenju (ibid., 551). Vidimo, da je ta opredelitev tako široka, da presega klasično razumevanje spoznavanja samega sebe, ko govorimo predvsem o prepričanjih in vrednotah. Ta širina je razumljiva. Ne gre za poučevanje filozofije, temveč za terapijo. Prva danes poteka v večjih skupinah, terapija je individualna. Cilj poučevanja filozofije je najpoprej vednost, cilj terapije je reševanje klientovih težav.⁶

Po obravnavi koristi vednosti o sebi, predstavitvi ovir za adekvatno spoznanje samega sebe in analizi procesa izboljševanja spoznavanja samega sebe Overholser vpelje tezo, da lahko spoznavanje samega sebe pripomore k sprejemanju samega sebe (ibid., 553). Samosprejemanje opredeli kot odobravanje samega sebe kot celoto (ibid., 553). Opredelitev pospremi s primerom. Klientka se je pritoževala, da ne more svojega življenja objektivno vrednotiti. Terapevt jo je prosil, naj naredi spisek svojih življenjskih uspehov. Ko sta v terapiji razpravljala o tem spisku, je izpostavljala negativne vidike vsakega dogodka. Terapevt jo je vprašal, kaj natančno je bilo v dogodku negativnega, pa tudi, kaj bi lahko bilo pri dogodku pozitivnega. Skozi razpravo je klientka postopno uvidela, da gre pri vsakem dogodku za mešanico uspeha in neuspeha. Ta splošni uvid je pripomogel, da je začela sprejemati tudi tiste elemente svojega življenja, ki jih je prej negativno vrednotila. Ko subjekt pride do spoznanja sebe, ki presega perspektivo posameznika in oblikuje vednost o človeški usodi nasploh, s tem preseže neustrezna prepričanja, ki so bila vir njegovih težav. Vendar je ta sklep nekoliko prehitel. Spregleda, da je odnos med posameznim in splošnim vendarle bolj zapleten. Naj to ilustriramo s preprostim zgledom.

⁶ Naj dodamo, da avtor nekoliko modificira danes razširjeno pojmovanje terapije in v zadnjem članku v seriji cilj terapije poveže s samorazvojem, samo-izboljševanjem in razvijanjem vrlin.

Klienti imajo težave s samosprejemanjem takrat, ko gre za negativne poteze in napačno vednost, se pravi za elemente, za katere se zdi, da jih je treba spremeniti. Zaradi tega se lahko zdi, da je v odnosu do njih nesprejemanje prava drža subjekta: delov sebe, ki jih negativno vrednotimo, ne smemo sprejeti, saj je prav nesprejemanje motiv, da bo subjekt zbral energijo za njihovo spreminjanje. Vendar je tak premislek nezadosten. Da bi dele sebe subjekt spremenil, jih mora najprej identificirati in opazovati. Da bi jih lahko opazoval in spoznal, mora najprej sprejeti, da so to res njegovi deli. Sprejeti jih mora prav zato, da bi jih lahko kritiziral in spremenil.

Ta izpeljava nekaj pove tudi o težavah, ki jih imajo nekateri s kritičnim mišljenjem. *Prehitro kritično* mišljenje, razumljeno v ožjem pomenu besed, je lahko ovira spoznanju, ki je pogoj, da se lahko nekaj temeljito premisli. Tako da je (prehitro) kritično presojanje lahko ovira, da bi zares kritično premislili stvari. Za spremembo je potrebno spoznanje, za spoznanje je potrebno natančno opazovanje, za natančen opis je treba postaviti (kritično) vrednotenje začasno v oklepaj.

Paradoks samosprejemanja bi tako lahko povzeli takole: da bi se lahko sprejeli, se moramo poznati. Da bi se lahko spoznali, se moramo sprejeti. Sprejeti pri tem ne pomeni, da se sprijaznimo s svojimi napakami. Sprejemanje pomeni, da ne bežimo pred njimi. Ko se realistično poznamo, lahko spremenimo, za kar ocenimo, da je treba spremeniti. Overholser nasprotuje iracionalnim prepričanjem, prezahtevnim kriterijem in fiksnim prepričanjem, ki se upirajo racionalni presoji in se ne pustijo postaviti pod vprašaj. Če pa prepričanja ne sprejmemo, ga ni mogoče spremeniti. Lahko bi rekli, da je logika sprejemanja podobna logiki prisvajanja. Del sebe, ki ga ne sprejemamo, je sicer del nas, a ostaja izven nas oziroma izven področja racionalnega premisleka. In ta notranja zunanost nesprejetega onemogoča racionalno obravnavo, ki je pogoj za spremembo neadekvatnih stališč.

Overholster opozarja, da močna čustva, kot sta krivda in sram, otežujejo samosprejemanje. K temu bi lahko dodali, da otežujejo tudi poznavanje samega sebe in racionalno raziskovanje svoje prepričanj. Ker je subjekt močno vezan na nekatera prepričanja, jih v diskusiji ne more postaviti pod vprašaj. Tako da bi lahko rekli, da je samosprejetost subjekta pogoj za rabo sokratske metode v razredu. Če je v terapiji vednost o sebi pogoj za sprejemanje samega sebe, je v diskusiji v razredu sprejemanje samega sebe pogoj za raziskovanje svojih prepričanj. In tu lahko vpeljemo

pomemben poudarek, ki ga avtor nakaže, ga pa sam ne reflektira. V kontekstu obravnave sramu kot ovire za samosprejemanje Overholser navaja primer klienta s prisilnim preverjanjem:

»Odrasel moški je bil v obravnavi zaradi prisilnega preverjanja. Svojega terapevta je vprašal: *'Je to vedenje normalno?'* ko je terapevt obravnaval racionalno skrb za varnost, ki je za preverjanje ali je pečica izključena, vendar jo opiše kot navado, ki je postala preveč skrajna, to pomaga zmanjšati klientov občutek sramu. Ko je postal bolj toleranten do svojega ravnanja, je lahko v terapiji začel razpravljati o svojih navadah in identificirati področja, kjer bi bila potrebna sprememba. Sprejemanje samega sebe ga ni spodbudila, da bi svoje simptome sprejel kot del svoje identitete, temveč je pomagalo povečati poznavanja sebe in k samodisciplini. Naučil se je sprejeti samega sebe ne kot nespremenljivo entiteto, temveč kot nekoga, ki je pripravljen poskušati spremeniti se na številne načine.« (Ibid., 554)

Overholser v odlomku opozarja na dinamiko samosprejemanja, ki omogoča samospremembo. Dokler ima klient samo željo spremeniti se, se ne more spremeniti. Šele ko se sprejme, se lahko spremeni. Pomemben je tudi poudarek, da je sprememba subjekta povezana z uvidom v splošno lastnost človeške situacije: ljudje nismo fiksne entitete, temveč bitja, ki se lahko spremenimo. Overholser pa ne tematizira dela dinamike, ki se v primeru, ki ga navaja, vendarle nakazuje. Klient je lahko začel razmišljati o svojih navadah, ko je sprejel samega sebe. Overholser opozarja na to povezavo med samospoznavanjem in samosprejemanjem. Ne opozori pa, kako je bilo klientovo sprejemanje samega sebe povezano z dejstvom, da je bil naprej deležen sprejemanja s strani terapevta. Ta se nad klientovim iracionalnim vedenjem ni zgražal, temveč ga je povezoval s čisto racionalnimi skrbmi, ki jih imamo vsi ljudje. Njegovo vedenje je sprejel. In ta sprejetost od drugega je pomembno prispevala h klientovem sprejemanju samega sebe.

To je poudarek, ki je pomemben tudi za pouk filozofije. Da bi učenci lahko raziskovali svoja stališča in vrednote, morajo najprej sprejeti sami sebe in svoja stališča. In da bi sprejeli sami sebe, potrebujejo sprejetost s strani drugega. Pomembni drugi v razredu je učitelj. Zato je pomembno, da učenci vedo, da so sprejeti (tako posamezno kot razred kot celota). Za učence pa lahko vlogo pomembnega drugega privzamejo tudi vrstniki, kar pomeni, da mora učitelj

poskrbeti za to, da sprejetost posameznega učenca ne bo ogrožena s strani drugih učencev.

S tega vidika dobi nov pomen odgovor, na katerega se pogosto naleti, ko otroke sprašujejo, kaj jim je všeč pri filozofiji za otroke. Otroci namreč pogosto izjavijo, da jim je filozofija všeč, ker pri njej ni napačnih odgovorov. Te izjave so lahko problematične. Ali ne gre pri filozofiji za iskanje resnice, tako da so nekateri odgovori preprosto napačni ali pa vsaj slabo utemeljeni? Ali odgovor po načelu *everything goes* ne potiska filozofijo na področje relativizma? Zgornji premislek nakazuje, da je morda pri teh odgovorih otrok v ospredju neki drugi moment. Tako kot pri klientu samosprejetost ne pomeni preprosto, da se odobrava iracionalna prepričanja, temveč je pogoj, da se jih poskuša odpraviti, lahko tudi za napačne odgovore, ki jih omenjajo učenci, rečemo, da drži, da ni napačnih odgovorov, otrokom šele omogoči vključitev v proces raziskovanja (samega sebe). Vedo, da bodo sprejeti ne glede na to, kaj bodo povedali. V drugem koraku pa se lahko na osnovi skupnega premisleka za nekatere odgovore izkaže, da bi jih bilo smiselno spremeniti, dopolniti ali pa nemara v celoti opustiti. A če se jih zavrne takoj, ko so izrečeni, potem otroci, ki so jih podali, ne bodo izvedeli, zakaj so stališča, ki so jih dolgo časa sprejemali, neustrezna in potrebna revizije.

Refleksija omogoči, da se tako fiksno ravnanje preveri in spremeni, če se izkaže, da je neprimerno. A najprej je treba to ravnanje opaziti in sprejeti kot svoje ravnanje in kot svojo zmoto. Zato je sprejemanje tako pomembno. V tem smislu je sprejemanje tudi pogoj za sokratsko metodo pri filozofiji – namreč sprejemanje sebe, ki učencem omogoči, da se opazujejo in javno artikulirajo svoja stališča, svoje izkustvo in svoje vrednote. Če želijo samo ugajati drugim, ne morejo izraziti in premisliti svojih stališč. Tako da je to sprejemanje samega sebe oziroma – če povemo drugače – temeljna odprtost do sebe pogoj sokratskega dialoga. Prav tako kot je pogoj sokratskega dialoga tudi odprtost do drugih in pripravljenost prisluhniti jim. V tem smislu terapevtski pogled, ki ga predstavi Overholser, lahko prispeva k razumevanju delovanja sokratskega dialoga v razredu.

8 Sklep

Rudi Kotnik se pri uporabi doživljanja pri poučevanju filozofije nasloni na gestalt terapijo. Sledeč njegovemu zgledu smo se pri raziskovanju rabe sokratskega dialoga naslonili na njegovo tematizacijo v (kognitivni) psihoterapiji. Pri tem se je odprla cela vrsta zanimivih poudarkov. Prvi je bil povezan z nasiljem vprašanj, se pravi z dejstvom, da vprašanje v sokratskem dialogu lahko deluje nasilno in vzbuja odpor učencev. Drugi je povezan z mestom v strukturi, v katerega se z vprašanji interpelira dijake. Tretji je bil povezan z vodenim raziskovanjem izkustva, ki sokratski dialog povezuje z individualnim doživljanjem. Četrti je povezan s pomenom ravni abstraktnega za samospoznanje subjekta, peti pa s pomenom samosprejemanja za samospoznanje subjekta. Mnoštvo tematik, relevantnih za didaktiko filozofije, ki se je tako odprlo, dokazuje plodnost dialoga med psihoterapijo in didaktiko filozofije, ki ga je s svojim delom začel Rudi Kotnik.

Literatura

- Hadot, P. (2009). Kaj je antična filozofija? Krtina.
- Hegel, G. W. F. (1998). Kdo misli abstraktno? *Problemi*, 36 (7-8), 43–47.
- Kotnik, R. (1995). Personal experience in philosophy class. *Znanstvena revija. Družboslovje in filozofija* 7(2), 199–210.
- Kotnik, R. (1996). Učiti filozofijo ali učiti filozofirati. V R. Kotnik & M. Šimenc (ur.), *Filozofija v šoli* (5-20). Zavod RS za šolstvo.
- Kotnik, R. (2003). *Pouk filozofije kot osebno doživljanje*. Pedagoška fakulteta Maribor.
- Nussbaum, M. (1994). *The therapy of desire. Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton University Press.
- Overholser, J. (1993a). Elements of the Socratic method: I. Systematic questioning. *Psychotherapy*, 30(1), 67–74.
- Overholser, J. (1993b). Elements of the Socratic method: II. Inductive reasoning. *Psychotherapy*, 30(1), 75–83.
- Overholser, J. (1994). Elements of the Socratic method: III. Universal definitions. *Psychotherapy*, 31(2), 286–293.
- Overholser, J. (1995). Elements of the Socratic method: IV. Disavowal of knowledge. *Psychotherapy*, 32(2), 283–291.
- Overholser, J. (1996). Elements of the Socratic method: V. Self-improvement. *Psychotherapy*, 33(4), 549–559.
- Overholser, J. (1999). Elements of the Socratic method: VI. Promoting virtue in everyday life. *Psychotherapy*, 36(2), 137–145.
- Overholser, J. (2018). *The Socratic method of psychotherapy*. Columbia University Press.
- Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Filozofska fakulteta.
- Šimenc, M. (2014). Philosophy for children and philosophy as therapy. *Metodiški ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 21(2), 13–33.

RETHINKING THE IMPORTANCE OF ESTABLISHING ADEQUATE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS/EDUCATORS AND STUDENTS IN ORDER TO ACHIEVE THE BEST RESULTS IN UPBRINGING AND EDUCATION

LEONARD PEKTOR, ALEKSANDRA GOLUBOVIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, Rijeka, Croatia,
lpektor@ffri.hr, agolub@ffri.hr

In this paper, we analyse the phenomenon of education and upbringing, with emphasis on the contemporary educational practice, as it was primarily envisioned by John Dewey, but also by Whitehead, Peterson, and Noddings. We will look into what is today thought of as the role of educators and the importance placed on education for achieving the best possible character traits in students/pupils. We begin by analysing the concept of upbringing and education. Then, we give a short historical overview of the philosophy of education. Next, we take a closer look at the role that educators are expected to fulfil in present circumstances. Our aim is to find out what is really meant when we say that the role has changed from that of firm authority to that of facilitators, and to find out which abilities and dispositions should be developed as part of educating students in the best way possible.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.14)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
upbringing,
education,
the role of educators,
traditional and
contemporary upbringing,
teacher-student relationship



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.14](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.14)

ISBN
978-961-299-082-4

RAZMISLEK O POMENU VZPOSTAVITVE USTREZNEGA ODNOSA MED UČITELJI/VZGOJITELJI IN UČENCI ZA DOSEGANJE NAJBOLJŠIH REZULTATOV PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

LEONARD PEKTOR, ALEKSANDRA GOLUBOVIĆ

Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvatska
lpektor@ffri.hr, agolub@ffri.hr

Ključne besede:

vzgoja,
izobraževanje,
vloga učiteljev,
tradicionalna in sodobna
vzgoja,
odnos učitelj–učenec

V prispevku analiziramo fenomen izobraževanja in vzgoje s poudarkom na sodobni vzgojno-izobraževalni praksi, predvsem tako, kot si jo je zamislil John Dewey, pa tudi Whitehead, Peterson in Noddings. Preučili bomo današnjo vlogo vzgojiteljev in pomen izobraževanja za doseganje najboljših možnih značajskih lastnosti učenčev. Začenjamo z analizo pojma vzgoja in izobraževanje. Nato podamo kratek zgodovinski pregled filozofije izobraževanja. Nadalje si podrobneje ogledamo vlogo, ki naj bi jo imeli vzgojitelji v sedanjih okoliščinah. Naš cilj je ugotoviti, kaj je v resnici mišljeno, ko rečemo, da se je vloga trdne avtoritete spremenila v vlogo posredovalcev, in katere sposobnosti in nagnjenja je treba razvijati kot del izobraževanja učencev na najboljši možni način.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

No matter what time period one is concerned with or what place we are talking about, one thing remains certain: people always cared about upbringing as well as education, and they assigned great importance to them. Even when they didn't have fancy words or sophisticated educational theories to vindicate their child-rearing or educational decisions and practices, they always considered these decisions and practices to be of crucial significance not just to themselves, but to their societies as a whole and the future generations as well. The reasons for this may not always be as simple as they may seem at first glance, but they are understandable. They may not be simple, because different people set different goals for themselves, especially as parents, and can even be influenced in doing so by unconscious traumas, unfulfilled ambitions, or desires. Still, such reasons can be considered understandable, because it seems to be universally desirable for people that their children, just as the societies they live in, advance and flourish. These reasons, in the end, mostly come down to what kind of people we consider and want both ourselves and our children to be.

Furthermore, it is a question of what kind of societies we want to live in at a future time, and what we want these societies to be based upon. It is, in effect, an exploration of our deeply held values, hopes and ambitions; all those things that we deem important, correct and necessary for life in general, and individual lives in particular, to hold meaning, importance and be considered a life well lived. Such a life is never lived in isolation from, or in wanton neglect of other members of a given society, which makes the task even more daunting. For this reason, the relationships formed between people are of great importance, and this is particularly true for those between teacher and students.

One could claim that most parents, when making decisions concerning their children, have neither the ambition nor the ability to look so far ahead. They only do what they deem best for their children to the best of their ability. Be that as it may, it is clear that all adults were once children and all of them were in no small part shaped or at least affected by the experiences and values they were exposed to in their upbringing. Some fell back on the lessons learned in early childhood, which they cherished as the most important in their lives, to get them through the harshest

of times. Others spend their entire lives trying to get away from what they endured at the hands of their parents or teachers, and try to do everything they can not to repeat any of it themselves. And while the latter are surely not to be considered examples of upbringing of any kind, let alone a good example, they show, just as poignantly as the good ones do, the vital importance of upbringing and education for the quality and nature of the future lives of children and, therefore, of entire societies that these children will inherit and rebuild in their own image.

Wherever there are people, there are multitudes of reasons, hopes, fears, justifications, and rationalisations behind everything that is said and done; some of them conscious, perhaps many more unconscious. It is often the case that when it comes to upbringing, the parents give little or no second thoughts to their position of supreme authority when deciding what is in their child's best interests. However, parents are not the only ones who take part in the upbringing and education of children, and teachers are often the ones whose influence can, at certain points in life, be of even greater importance to the development of a person's character and the achievement of their full potential. Bearing in mind this *heavy* responsibility, but also this great potential and opportunity, inasmuch as we can all agree that a good education and upbringing both strive to such an ideal, in this paper we try to pinpoint what ingredients such an education would consist of, and which methods it would use to achieve its goals. We will make an attempt to elucidate both those clear and obvious points of upbringing and education, if there are such, and also some that are perhaps more tacit and unclear, in order to try and make a contribution to the overall educational goal of helping to raise a more peaceful, tolerant, and humane society.

2 Definition of and approaches to education and upbringing

To that end, we will begin by trying to define upbringing and education. This is in itself a fairly challenging task, as there are many different definitions depending greatly on the person giving them, and the field from which they come. As many as there are, maybe we could say that they all have in common a general idea that both upbringing and education comprise all those theories and practises that aim to help a person grow in all their potentials and enable them to become capable of creating a happy, meaningful life for themselves, while also contributing to their

communities. In other words, the goal is to help people become capable of contributing to a creation of a better and more humane society. This will necessitate acquiring certain values, facts, skills, experiences, but that is not enough. It will also require finding a way in which all these qualities, and many more, are presented to the persons taught in such a way, and in such an atmosphere, that they can truly make the most of them, but in their own, individual way so as to minimise the opportunity for manipulation. When it comes to upbringing, as we've mentioned earlier, although it is often considered that its goals in most cases are clear, planned and conscious, it is actually often the case that much of it ends up being carried out in an unplanned, almost collateral fashion, and this is especially the case nowadays in the modern world, filled with haste and deadlines.

As this collateral nature of upbringing seems to have great influence on the learning process, it is only natural to try to define collateral learning in general, and one such definition was offered by a great pioneer of contemporary philosophy of education, John Dewey:

“Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning” (Dewey, 1952, p.49).

Historically, approaches to upbringing can, broadly speaking, be classified into two categories: traditional or classical, and contemporary or progressive theories of upbringing and education.¹ The main difference between them is the issue of centre or hierarchy within the educational process. In the so-called traditional approach, it is considered to be beyond question that the teacher is the central figure, the one who has the knowledge, wisdom and the authority to pass them on in ways they find the most effective.² The reasons for this seem straightforward. On the one hand, there are teachers, experienced members of society who spent many years acquiring

¹ See more in Cahn Steven M., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997. See also Peterson Michael L., *Philosophy of Education (Issues and Options)*, Leicester, 1986.

² This is confirmed by the examples of many philosophers who worked as tutors, like Locke, Kant and many others, to name just a few.

knowledge and skills, who know the ways of the society and are well suited to teach its values to youngsters who, on the other hand, lack all these features. If it is claimed that the goal of any given society can justifiably be for that society to prolong its existence by internalising its core values in the minds of its youth, and to prosper in that way, then who could be better suited and equipped for the job than the most experienced and learned members of such a society? And what point would there be in youngsters being expected to add much of their own ideas and doubts to this process, when they are not yet experienced enough to do so themselves?

However, as plausible as this may sound, what this type of educational atmosphere tends to create is a highly hierarchical relationship between teachers and pupils, one that lacks reciprocity and in which there is a sharp division of experience and knowledge, but sometimes also of rights and abilities, where the pupils can easily find themselves to be little more than passive recipients of fragmentary truths, delivered to them in a monotone, unimaginative fashion, using inappropriate methods. Be it that the teacher is supposed to instil current cultural, intellectual, ethical, and, generally speaking, fundamental values of a society, as it was envisioned by Plato, or that the goal of teaching is to exorcise culture from the pupil, as it was desired by Rousseau, the sharp division in the teacher-pupil relationship remains, and so do all its consequences. With the passing of time came different needs and perspectives, and with them there also appeared the need for a change of perspective on the part of educators and philosophers of education. They realised that this centralised perspective is no longer good enough, and a more nuanced, more collaborative approach is required. As is often the case with great paradigm shifts in any field, so was it the case here that the progressive educators first shifted the focus from one to the other end of the spectrum completely; the pupils came from the periphery to the centre, relegating teachers to the role of mere moderators and facilitators. Gradually, the tide is shifting toward a combination of these two approaches, avoiding either of the extremes. That brings us to the perspective that is gaining importance nowadays, one that we will also advocate here: the most important factor in either upbringing or education, is neither the parent/teacher nor the pupil/student alone. The most important factor is the relationship between them and the atmosphere it creates, which must be conducive to the achievement of needed knowledge, experience, acquisition of values, and all the rest that is needed for the development of a mature, independent, and authentic person.

While in the past it was taken somewhat for granted to be the case that, if there is a proper *'what'* (embodied in the proper subject matter taught by teachers), there will also be a proper *'how'* (embodied in the proper ways of teaching and methods used). This is no longer the predominant view. Today it is getting clearer that what is crucial for any endeavour to be successful, be it in child-rearing or education, is the creation or building of a good, efficient and reciprocal relationship between the tutor/teacher and the pupil/student.³ This reciprocity should be based on mutual respect, care, and desire to gain knowledge, values, and all inner and outer marks of good conduct and action, which both sides will have to nurture and maintain. Therefore, the wholesome teacher/student relationship is considered the key ingredient needed for the authentic acquisition of knowledge, values, and skills to take place, none of which should be neglected. In other words, this means that what should be in the focus of the process of upbringing and education is the relationship between the one teaching and the one being taught and developed into a mature person.

Even though we have now ascertained that much of upbringing and education is done in collateral fashion, so that how something is said, done, or taught is as important as what is taught, and that historical development of the field seems to have progressed from teacher-centred to student-centred, to, finally, collaboration between the two key parties, dialogue- and reciprocity-centred approaches to education,⁴ the main questions to tackle still remain: what does it mean to teach, what should be taught, and how should we do it? We turn to these in the next section.

³ Nel Noddings – one of the foremost contemporary philosophers of education said in regard to this context: “When I became a teacher, I also entered a very special – and more specialized – caring relation.” Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 471. She is referring here to the ethics of care, which she herself advocated.

⁴ “A teacher cannot ‘talk’ this ethic. She must live it, and that implies establishing a relation with the student. Besides talking to him and showing him how one cares, she engages in cooperative practice with him. He is learning not just mathematics or social studies; he is also learning how to be one-caring. By conducting education morally, the teacher hopes to induce an enhanced moral sense in the student.” Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 474.

3 **Goals of education: What to teach and how to do it**

3.1 **Balance**

Even if we decide that, based on available historical records, the relationship between teachers and students is what matters most if we are to achieve the best possible results, there is still the question of what these results should be, and which educational goals we should set. This leads us to the question of an even more general nature: what does it mean to educate, and are we even allowed to educate anyone, since it will inevitably mean manipulating their development to an extent. Since it is so that people cannot, in most cases, adequately educate themselves, and without educated individuals societies at large cannot prosper, we must conclude that upbringing and education are necessary, considering the fact that no alternative method for achieving the desired goal has yet been found. Then, if it is pragmatic to agree to some extent of manipulation in order to educate and prosper, we must choose the best possible goals to justify our intervention into the development of others. Educating a person, a being of such complexity and potential for both good and bad, cannot be reduced to achieving just a few simple goals; it cannot be just a question of teaching this or that fact, or establishing discipline, just as it should not be a question of mere personal preference for emotion over cognition, or cognition over values for that matter. Rather, it should be a colossal endeavour, an attempt to achieve a synthesis of many different factors, each of which is relevant and has its place in the whole. In practice, this could mean that education is an art of finding a proper ratio of, or balance between, knowledge and wisdom, cognitive and emotional growth, upbringing and morality, discipline and freedom and many other factors.

If we take a closer look at knowledge and wisdom, we can remember that, for instance in antiquity, there was an idea that wisdom is the superior goal, but it cannot arise without deep knowledge preceding it. Only if a deep enough level of knowledge is achieved, if theory and practice are thoroughly intermingled, then wisdom, in the form of skilled and virtuous living, will surely follow. Today, on the other hand, the emphasis seems to be on knowledge in the form of memorising large amounts of facts, which will lead to living some form of *successful* lives. Both of these approaches, when analysed in isolation, run into problems, as it was frequently the case that

theory did not lead to practice, and factual knowledge does not translate into living successful or well-adapted lives, let alone happy ones. This idea was very poignantly captured by Alfred N. Whitehead, who said: “/.../ though knowledge is one chief aim of intellectual education, there is another ingredient, vaguer but greater, and more dominating in its importance. The ancients called it ‘wisdom’” (Whitehead, as found in: Frankena, 1965, p.76).

If there is no wisdom without deep knowledge, which is perhaps also internalised emotionally, and no theory, no matter how well memorised, guarantees that it will be turned into practice, then *how* something is taught could very well be of more significance than the mere facts being taught. The key ingredient then becomes the ability of the teacher to understand the personalities, experiences and needs of the students in such a way⁵ so as to be able to present the lessons so artfully and skilfully that it appeals to the natural need in them to search for more than just facts. This potential exists in each person, but it must be brought to the surface. It needs to be carefully guided (Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 473). In Whitehead’s wonderful observation:

“Education is the guidance of the individual towards a comprehension of the art of life; and by the art of life I mean the most complete achievement of varied activity expressing the potentialities of that living creature in the face of its actual environment. This completeness of achievement involves an artistic sense, subordinating the lower to the higher possibilities of the invisible personality. Science, art, religion, morality take their rise from this sense of values within the structure of being. Each individual embodies an adventure of existence. The art of life is the guidance of this adventure” (Whitehead, as found in: Frankena, 1965, p. 83).

⁵ Or, in the words of Nel Noddings: “The teacher receives and accepts the student’s feeling toward the subject matter; she looks at it and listens to it through his eyes and ears. How else can she interpret the subject matter for him? As she exercises this inclusion, she accepts his motives, reaches toward what he intends, so long as these motives and intentions do not force an abandonment of her own ethic. Inclusion as practiced by the teacher is a vital gift” (Noddings, as found in: Cahn, 1997, p.473).

It is now a bit clearer what was meant earlier, when we chose the word colossal to describe the undertaking of upbringing and education of even a single person, let alone of entire classrooms and generations of people. If it brings about an immediate sense of apprehension at the thought of such an enormous responsibility, the feeling is hardly unjustified, for it is truly a great responsibility; one that should not be taken on lightly. This responsibility still undoubtedly rests far more on the shoulders of teachers, since they are the ones who must ensure there is a good relationship between them and the students. However, regardless of all possible hardships, once we realise the potential rewards of boldly continuing in the face of such hardships, it is of no wonder that so many continue to do so. It is perhaps in philosophy that we can find the most inspirational idea for such a feat, when we are continuously encouraged to develop a love for wisdom and persevere in our search for it for its own sake, and for the sake of us all. Finding balance between knowledge and wisdom could then come down to not just choosing what to teach, but also teaching in such a way, and in such an atmosphere, that the students, while not being afraid to ask questions and give ideas, learn not just the facts, but also how to learn, why learning is rewarding, the value of knowledge (and wisdom), and how it is to be used, not just to the advantage of oneself, but even more so to the advantage, or at least not detriment, of others. Knowledge delivered in such a way, as challenging as it is to do so, already has in it the seeds of future wisdom; such a theory is already halfway there to practise. Whitehead offers additional support for such a view by stating: "Now wisdom is the way in which knowledge is held. It concerns the handling of knowledge, its selection for the determination of relevant issues, its employment to add value to our immediate experience. This mastery of knowledge, which is wisdom, is the most intimate freedom obtainable" (Whitehead, as found in: Frankena, 1965, p. 76).

As important as establishing and maintaining a delicate balance between knowledge and wisdom is, it is not enough in itself to ensure a wholesome educational process. One other important part was already hinted at in the previous paragraph, and that concerns the balance between discipline and freedom. Just as it was the case with knowledge and wisdom, so it will also be with freedom and discipline that neither of them should have dominance over the other; rather, they should be complementary. At certain situations or phases of development, more freedom is required; at others,

more discipline.⁶ However, discipline should never just be in the service of maintaining a formal position of authority; just as authority, if exercised properly, can be conducive to a good working atmosphere. Similarly, freedom should not be used as a substitute for creating a good relationship with pupils. This delicate balance between freedom and discipline can at times be the trickiest for the teachers to navigate, because it often entails walking the thin line between being overly permissive and too rigid or authoritarian in behaviour. As Whitehead again points out: “The only avenue towards wisdom is by freedom in the presence of knowledge. But the only avenue towards knowledge is by discipline in the acquirement of ordered fact. Freedom and discipline are the two essentials of education/.../” (Whitehead, as found in: Frankena, 1965, p. 76). And, furthermore:

“The real point is to discover in practice that exact balance between freedom and discipline which will give the greatest rate of progress over the things to be known. I do not believe that there is any abstract formula which will give information applicable to all subjects, to all types of pupils, or to each individual pupil; except indeed the formula of rhythmic sway which I have been insisting on, namely, that in the earlier stage the progress requires that the emphasis be laid on freedom, and in that in the later middle stage the emphasis be laid on the definite acquirement of allotted tasks” (ibid., p. 80–81).

As we can see, it is very difficult to find the right way for students to be able to acquire all the necessary knowledge, experiences, and values efficiently, and to, on top of that, be able to apply them when appropriate circumstances arise. For this reason it is crucial to recognise who should be doing what and in what ways. In other words, it is very important to *set* the proper roles (or, to put it differently, to properly calibrate the teacher/student relationship) in the best way possible.

We can now get a better grasp on the meaning of the term *finding delicate balance between different aspects of education*, not just in general, but in working with every individual in particular. When we consider the teacher/student relationship, one could in a way

⁶ This aspect was considerably researched and developed by well-known psychologists, such as Piaget and Kohlberg, but also by their colleagues Gilligan and Noddings.

draw a parallel between a teacher and a doctor, the kind of which was drawn by Peterson.

“The art of teaching must rather be compared to the art of medicine. The teacher works with the inner principles of human nature in somewhat the same way as the physician works with the physical principles of health. Just as the physician attempts to get the body to the point where it can heal itself, the teacher must help bring students to the point at which they can learn on their own” (Peterson, 1986, p. 113).

What is particularly significant about this parallel is that it also emphasises the importance of both cognitive and affective dimension of teaching. Just as a physician must simultaneously have all the cognitive and factual skills necessary for them to properly do their job, so must a teacher possess thorough knowledge of all the subjects that the students are to be taught, and be skilful and meticulous, one could even say *wise*, in the manners in which all this can be properly used in practice. However, as necessary as such competence is, it is not enough, as both physicians and teachers must be at the same time motivated by deep and sincere care for people in general, and every patient/student they meet in particular.⁷ While this genuine emotional drive is welcome to propel them forward against any obstacle they encounter, they must still be vigilant lest they allow their emotions to cloud their judgement or make them favour some patients/students over others. So, one could say that in this one metaphor, all the balance we discussed so far is included: wisdom and knowledge, reason and emotion, facts, values, morality, but also freedom and discipline, because everything should be incorporated in one’s personality, and yet nothing should dominate over other factors to the detriment of the overall goal. Thus, we are once again made aware of the great complexity involved in creating just the right kind of relationship between teachers and students.

All of the guidelines mentioned until now really in a way presuppose that teachers, if they are even to see value in all these ideals and attempt to realise them, must themselves be virtuous people to begin with, or at least strive towards it (Comp. Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 473). That means that they were taught or

⁷ “Besides engaging the student in dialogue, the teacher also provides a model. To support her students as ones-caring, she must show them herself as one-caring” (Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 473).

helped to become this way by some people who worked with them in their own upbringing and education, which in turn seems to suggest that virtue can be taught. As intuitive as it sometimes seems to make this claim, it is not uncontroversial, since the debate about whether or how virtue can be taught, or even what virtue really is, has been going on since the very beginning and it is showing no signs of reaching a state of lasting consensus. One of the many authors who were keenly aware of this problem was Richard Peters, who wrote:

“Is it the ‘correct opinion’ and conventional behavior of well-brought-up people? Or is it conduct based on a grasp of fundamental principles? There is a corresponding difference in what is emphasized in moral education. On the one hand there is an emphasis on habit, tradition, and being properly brought up; on the other hand there is emphasis on intellectual training, and on the development of critical thought and choice” (Comp. Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 473).

Still, as we can see, it would seem very difficult and, even perilous, to completely separate education for cognitive growth and critical thinking from education for morality and values, so teaching about virtue should, by all means, in some form also be presented as part of the teaching process and the relationship we have been constructing.⁸ But how is it that we should go about doing that? An author that can be of great assistance on this issue is one of the greats of philosophy of education, John Dewey.

3.2 Dewey’s insights regarding upbringing and education

John Dewey is one of the greatest pioneers and innovators in the field of philosophy of education in contemporary times, so it should not come as a surprise that he was aware of all the factors we have discussed and has tried to find ways in which all of these can be used to achieve the best possible educational results. These can be laid out in terms of helping people develop their innate potential for living in creative, humane, democratic and prosperous societies. The best way to do this is by teaching

⁸ “Everything we do, then, as teachers, has moral overtones. Through dialogue, modelling, the provision of practice, and the attribution of best motive, the one-caring as teacher nurtures the ethical ideal. She cannot nurture the student intellectually without regard for the ethical ideal unless she is willing to risk producing a monster, and she cannot nurture the ethical ideal without considering the whole self-image of which it is a part” (Noddings, as found in: Cahn, 1997, p. 474).

them to embody all these virtues as individuals. To this purpose, he was preoccupied with achieving a synthesis of all the seemingly opposed factors of life, which manifest in the microcosm of education:

“/.../ to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world” (Dewey, 1952, p. 5–6).

Most of his ideas which we shall analyse come from the work he wrote in the later part of his life, *Experience and Education* (1952). It is there that he discussed the relationship and the differences between traditional and progressive approaches to education, himself being the bearer of many progressive ideas and practices. To him it went without saying that the moral component of education cannot and should not ever be separated from the cognitive one, but should instead be deeply intertwined with it. He was a resolute opponent of any traditional sense of morality based on enforcement of obedience to authority, conventional thinking, or dogmas of any kind, and advocated for an open society that would be in constant search for new and better solutions to any existing problems. These solutions would also be put to constant tests to determine their efficacy, and then be readily substituted for better ones as soon as it would be possible. He wanted to accentuate the need for continual reassessment and the need to continually update our moral influences and practices, not so much when it comes to individuals, but more so because of societal influences. He was a staunch believer in democracy, and believed that if democracy is to be properly exercised, personal experiences of the students must be given enough space and value in the educational process, since it is these children that will create future societies. The emphasis is not on any kind of objective understanding or value being placed on a child's personal experience; it is unclear whether it is even possible to do that. Rather, the main idea is that each experience carries in itself a potential, a pragmatic value which, if properly recognized and used, can lead to a multitude of other quality experiences, which will merge to create a life of rich and meaningful experiences. It is precisely here that the crucial role of the teacher enters the stage, for it is completely up to the teacher to be mindful and artful in creating

such an atmosphere and making such use of the subject at hand, so it will serve as an impetus for the students to come up with new ways of thinking and reasoning, and in such a way their current experiences can become springboards for future, novel ones. In Dewey's own words: "It thus becomes the office of the educator to select those things within the range of existing experience that have the promise and potentiality of presenting new problems which by stimulating new ways of observation and judgement will expand the area of further experience" (Djui [Dewey], 1966 [1970], p. 90). And also: "/.../ the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences" (Dewey, 1997, p. 28).

Dewey is primarily concerned with students' growth, and therefore the main role of the teacher is to facilitate such growth – cognitive, moral, emotional, psychological, and creative. In general terms, Dewey defines any growth as any considerable improvement in one's living experience, and this is a process that should be in motion as long as we live (Dewey, 1952, p. 42). This is achieved through creative use of various techniques and methods at the teachers' disposal. It will take skill, perseverance, and dedication to be able to adjust to all different situations that arise, and to find ways to personalise the approach when needed, so that, whenever possible, every student can get the most out of any situation. That can be a daunting experience, but that is where the challenge lies. Sometimes this will entail helping and guiding students, especially the younger and more inexperienced ones, to learn how to make decisions for themselves, and in this process to build their character (Dewey, 1997, p. 12). Another crucial aspect of this growth, according to Dewey, is the development and continual refinement of the students' skills of critical thinking.

Reflective thinking is a matter of particular significance in Dewey's theory, since it is, on the one hand, unequivocally connected to the refinement of moral sensibilities in students, with which it develops concurrently; and on the other hand, it encompasses a wide variety of different abilities and skills within itself, all of which require time and effort to be properly developed. Some of these abilities and skills are classified as observational, emotional, questioning, imaginative, inferential, experimenting, and consulting abilities, as well as the abilities of argument analysis, judging, and deciding (Hitchcock, 2018). Due to the limited scope of this paper, we shall say a bit more only about emotional and consulting abilities. When it comes to

emotional abilities, they are of vital importance to the healthy development of children, but are frequently unwisely neglected in education in favour of exclusive rationality, especially nowadays (Hitchcock, 2018).

This is potentially a grave mistake, since children are emotional by nature (just like adults), and if they are not taught how to relate with their emotions, as well as adjust them to the occasion from an early age, they will suffer consequences for the rest of their lives. Emotions are an integral part of any healthy personality and should, just like curiosity and enthusiasm for discovering the world around us, which children have in abundance, be encouraged instead of suppressed. Suppressing them can only result in them erupting back to the surface later on, usually in unpredictable and harmful ways. As for consulting abilities, these are primarily concerned with teaching students to always look for credible and trustworthy sources of knowledge or veracity in any given field of interest, which is again closely tied with morality, as well as with many of the aforementioned parts of critical thinking abilities (Hitchcock, 2018). To sum up, it is clear that both emotional and consulting abilities, as parts of the same *package*, which we call critical or reflective thinking, depend on their proper implementation on the establishment of wholesome relationships between people, in particular between teachers and students, but also between all members of a given society. Therefore, it is also clear that these relationships really determine the quality of upbringing and education.

Again, just as it was the case with all of the factors analysed before, all of these abilities are inseparable from one another, and each and every one of them has an important role to play in a life of a truly well-developed and humane individual, the kind of which would be the desired end result of a formal, wholesome process of upbringing and education, which was succinctly described here. It is to be remembered, however, that these are just guidelines, ideals to strive for, not to be imposed on anyone, and that there are many different ways in which they can be implemented and taught. Furthermore, it is worth noting that a true process of education and upbringing is a lifelong process, filled with mistakes, doubts, problems, and obstacles, all of which can become milestones on the way to ultimate success. Still, they all invariably depend on the quality of the relationships we establish between each other.

4 Conclusion

In this paper, we discussed the importance of upbringing and education for the development of happy, well-balanced and humane individuals and societies. We gave a short overview of what is usually thought of as upbringing and education, what can be said to be the most commonly held goals of these endeavours, and briefly described what was historically considered to be of most importance to the educators advocating either traditional or progressive educational approaches. Between these two perspectives, most commonly placing the focus of their attention either exclusively to teachers or students, we advocated the view that contemporary developments ask for a middle way – placing the relationship between them and their collaboration in search for knowledge and acquisition of basic, fundamental values in the centre. This view gives them equal importance, with teachers being the ones tasked with creatively guiding, nurturing, and creating the atmosphere and conditions conducive to achieving the best possible results. More precisely, we described parts of what should be taught in such a process, and how it could be done, using primarily (but not exclusively) the insights of John Dewey to create a compelling case for a truly contemporary upbringing and education, based on wholesome relationships, primarily between teachers and students, and then everybody else. The finer details and intricacies of this relationship can serve as basis for a future paper related to this topic.

References

- Cahn, S. M. (1997). *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, McGraw-Hill Companies.
- Djui D. [Dewey, J.]. (1966). *Vaspitanje i demokratija (uvod u filozofiju vaspitanja)*, Obod.
- Dewey, J. as found in: Frankena, W. K. (1965). *Philosophy of Education*, Macmillan.
- Dewey, J. (1952). *Experience and Education*, Macmillan.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*, Free Press.
- Frankena, W. K. (1965). *Philosophy of Education*, Macmillan.
- Hitchcock, D. (2018). "Critical Thinking." In E. N. Zalta and U. Nodelman (eds.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Noddings, N. as found in: Cahn, S. M. (1997). *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, Macmillan.
- Peters, R. S. as found in: Frankena, W. K. (1965). *Philosophy of Education*. Macmillan.
- Peterson, M. L. (1986). *Philosophy of Education (Issues and Options)*, Intervarsity Press.
- Whitehead, A. N., as found in: Frankena, W. K. (1965). *Philosophy of Education*, Macmillan.

SOKRAT MED APORETIKO IN ELENKTIKO: JE SOKRATSKI DIALOG ZA POTREBE POUČEVANJA FILOZOFIJE PREVEČ IDEALIZIRAN?

BORIS VEZJAK

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
boris.vezjak@um.si

V poučevanju filozofije, vzgoji in filozofiji poučevanja in filozofiji za otroke nastopa sokratski dialog kot izjemno pogosta pedagoška metoda, kanonizirana tudi v splošni literaturi, posvečeni didaktiki filozofije. Vprašanje, kaj je sokratski dialog po svoji vsebini, bi morali v danem kontekstu natančneje postaviti v primerjalni obliki, ga definirati in pojasniti. Ugotavljamo, prvič, da se zgodovinski sokratski dialog in sodoben, kakršnega najdemo v filozofiji vzgoje in poučevanja, razlikujeta do te mere, da bi lahko upravičeno dvomili v pravilnost poimenovanja. Drugič, v sodobnih različicah sokratske metode ni elementov aporetike in elenktike. Oba sta specifična za sokratsko filozofijo do te mere, da ju ne moremo »nadomestiti« z nobenim novejšim konceptom. Posledično, tretjič, je nemogoče govoriti o sokratskem dialogu v filozofiji vzgoje in poučevanja v zares natančnem in strogem pomenu besede, zato je tovrstno poimenovanje bolj ali manj figurativno, raba pa idealizirana.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.15)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
sokratska metoda,
aporetika,
elenktika,
poučevanje filozofije,
filozofija za otroke

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.15](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.15)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

Socratic methods,
aporetics,
elenctics,
teaching philosophy,
philosophy for children

SOCRATES BETWEEN APORETICS AND ELENCTICS: IS THE SOCRATIC DIALOG TOO IDEALIZED FOR THE NEEDS OF TEACHING PHILOSOPHY?

BORIS VEZJAK

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
boris.vezjak@um.si

In the philosophy of education and philosophy for children, the Socratic dialogue appears as a common pedagogical method, also canonised in the literature on the didactics of philosophy. The question of what the Socratic dialogue is in the given context should be specified, defined and explained in comparative form. We conclude, firstly, that the historical Socratic dialogue and the one found in philosophy of education and teaching differ, so that one could justifiably question the correctness of the naming. Second, the modern versions of the Socratic method lack the elements of aporetics and elenctics. Both are characteristic of Socratic philosophy and they cannot be replaced by any newer concept. Thirdly, it follows that it is impossible to speak about the Socratic dialogue in the philosophy of education and teaching in a precise and strict sense of the word. This kind of naming is figurative, and the use is idealised.



University of Maribor Press

1 Uvod

V filozofiji vzgoje, kritičnega mišljenja in obenem vzporedno še zlasti pri oblikovanju načel filozofije za otroke nastopa sokratski dialog kot izjemno pogosta in celo s priporočili pospremljena pedagoška metoda, kanonizirana tudi v splošni literaturi, posvečeni didaktiki filozofije. Pouk filozofije je večkrat opisan kot »prostor dialoga« (Kotnik, 2007, 132). Njegova vsebina, deležna določene prenove in večkrat navzoča tudi v zasnutku tako imenovanega neosokratskega dialoga, recimo pri številnih avtorjih, kot so Nelson (1949), Heckmann (1988) in Littig (2004), ni ostala povsem enotno dorečena. Vprašanje, kaj je sokratski dialog po svoji vsebini, bi morali v danem kontekstu zato šele natančneje postaviti v primerjalni obliki, ga najprej definirati in pojasniti, na kaj v opisu z njim merimo, ko ga obravnavamo znotraj širokega področja sodobne filozofije.

S tem še ne bomo popolnoma odpravili težave z njim v ameriški tradiciji, kjer sta ga razvijala Lipman (1988) in Sharp (1991), pri čemer sta se oba avtorja pri svojem delu opirala tudi na klasične filozofske avtorje, kakršna sta J. Dewey in C. S. Peirce. Programi filozofije za otroke so v tej zastavitvi kot osnova učnih načrtov filozofskih raziskovanj v osnovnih in srednjih šolah začeli slediti sokratski metodi, ki je drugačna od tiste, oblikovane v evropski tradiciji sokratskega dialoga, ki nas uči misliti (Fisher, 2003). S tem se temeljna dilema še zaplete, saj omenjeni dialog lahko figurira in opiše različne metode filozofskega raziskovanja. Poraja se temeljna zadrega razmerja med njim v izvorni inačici in njegovo uporabo danes, obenem pa tudi transmisije same metode. Poskušal bom pokazati, da je ravno metoda dialoga, upoštevajoč vse njene elemente, kakršne najdemo predvsem v opisih Sokrata v Platonovih dialogih, v primerjavi s svojo izvirno obliko v izrazito veliki meri spremenjena in, kar je še zlasti vredno poudarka, na neki točki danes zelo verjetno tudi idealizirana. S tem se približamo ne preveč optimističnemu zaključku: če sta sokratski dialog in posledično metoda v izvornem smislu, kakršnega definirajo interpreti Platona in Sokrata, bistveno drugačna od sodobnih rab, kar bom poskušal zagovarjati, je treba določiti, s čim lahko upravičimo začetno sklicevanje nanju. Toda to še ni vse, če upoštevamo navedeno metodičnost, je opisana težava v osnovi podvojena.

Moje opozorilo bo zato veljalo premalo natančni rabi pojmov. Prvič in predvsem velja poudariti že, da ni povsem jasno, ali je dialog v metodološkem smislu Sokrat res uporabljal v zelo homogenem smislu predpostavljenih procedur vodenja

pogovora s sogovorci (Scott, 2002, 2). Če morda Sokrat sploh ni imel izdelane metode, to možnost bom sicer zavračal kot manj verjetno, a jo ilustrativno dodajam v svarilo, je lahko naše sklicevanje na sokratski dialog že po sebi vprašljivo, kolikor metodičnost jemljemo za bistveni element njegove definicije. Drugič in ne manj pomembno pa bo veljalo še, da se zaradi določenih elementov opisana zgodovinska sokratska metoda za nekatere oblike poučevanja filozofije danes zdi bolj kot ne neprimerna. Če je zares takšna, v strogem smislu zatorej neprimerna za cilje, ki jim sledimo, smo pritrdili tezi o idealizaciji, kar bi nas moralo pripeljati do resnega dvoma, v kakšni meri je na novo konceptualizirani dialog v filozofiji za otroke in filozofiji vzgoje in poučevanja v sodobnih rabah res sokratski v polnem in izvornem smislu. Nadalje pa še, kaj bi pomenila ugotovitev, da ni takšen; da so ključni avtorji teh rab videli določene podobnosti ali si le želeli takšnega poimenovanja po znamenitem antičnem mislecu, ne sme obveljati za zadostno pojasnilo.

Filozofija za otroke večkrat taksativno našteva posamične spretnosti: »oblikovanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj, iskanje hipotez, izpeljevanje, odkrivanje predpostavk in posledic, reševanje problemov« (Hladnik in Šimenc, 1999, 5), toda predpostavljeno do njih največkrat pridemo skozi dialoško proceduro. Razpravo o tem, kaj tvori razliko med zgodovinskim sokratskim dialogom in njegovimi aktualnimi artikulacijami rab, bi zato lahko razdelili na številna delna vprašanja, vredna intenzivnejšega pretresa; naj spodaj naštejemo tri in pri tem povzamem doslej povedano.

- (a) Prvo vprašanje je, ali je takšna raba po svojem imenu in vsebini danes upravičena in v kakšni meri je zgolj prevzela ime?
- (b) Drugo zadeva odnos med sokratskim dialogom in metodo: če drži, da je prvi bistveno obarvan z njemu lastno metodo, kaj metodičnega v sokratskem smislu se ohranja v sodobnih artikulacijah?
- (c) Tretje nas nato pripelje do možne teze: če v njem takšne metode ne najdemo, torej zanjo značilnih elementov, mar ni že samo navedeno dejstvo dovolj dober indikator, da je sokratski dialog po svojem formatu in vsebini osiromašen do te mere, da smemo podvomiti v ustreznost sodobnega poimenovanja?

2 O izvorni naravi sokratskega dialoga

Da bi zadovoljivo odkrili, kaj se skriva za konceptom sokratskega dialoga danes pri pouku filozofije in tem, kar sta nam v historičnem kontekstu razprave v izročilo predala predvsem Sokrat in Platon, je preprosto treba primerjati obe rabi in odkriti razlike. Trdil bom, da sta elenktika in aporetika pri obeh antičnih mislecih tista nepogrešljiva strukturna elementa, ki v sodobnih artikulacijah ne samo izostaneta, ampak bi bila metodično za poučevalne namene tudi izrazito moteča, zaradi česar imamo dovolj dobre razloge za vnovični premislek, kaj je od izvirnega dialoga v novih inačicah zares ostalo »ohranjenega«.

Ker je zgodovinsko vzeto sokratski dialog, kakršnega nam najbolj ustrezno in avtentično zagotovo opisuje Platon, bistveno obarvan z obema, hkrati pa se v njegovih aktualizacijah oba navedena elementa danes popolnoma izgubita, bom zagovarjal stališče, da vsebuje historična verzija nepogrešljive prvine, ki so v aktualizacijah postali nebitveni in morda zaradi svoje odsotnosti celo na najboljši način dokazujejo, da je polna raba pojma »sokratski dialog« strogo vzeto neupravičena. Kar je ob njunem izostanku ostalo v rabi, je kvečjemu zelo ohlapna forma dialoškosti, ki se v tem smislu ne ujema več s sokratsko inačico in z njenimi posebnostmi; če razumemo razliko obeh v tej perspektivi, si potemtakem ne zasluži takega poimenovanja in tudi ne sklicevanja. Kajti kakorkoli že morda nimamo popolne vednosti o njegovi vsebini in naravi, pa povsem zanesljivo vemo, da so bili zgodovinski sokratski dialogi elenktični in aporetični. Trdil bom potemtakem, da *elenchus* in tudi *aporia* zato danes nista le z veliko težavo uporabljiva za cilje poučevanja, ampak se zdi, da bi bila njuna vpeljava v situaciji vzgoje in poučevanja morda celo striktno neproduktivna in odvečna.

Na začetku želim zato načrtati, kaj je sokratski dialog v zgodovinskem smislu in kaj je v filozofiji vzgoje in poučevanja. Zagotovo gre za eno najboljše raziskanih področij Platonove in Sokratove filozofije, kjer je dialektika je kot večšina pogovarjanja (dialoga) čvrsto povezana z obema. Po drugi strani ostaja bistveno bolj nejasen pravi izvor dialogiziranja, kajti po nekaterih podatkih je Platonov učenec Aristotel prepoznal njegovega začetnega inovatorja v Zenonu iz Eleje: »(Aristotel) pravi, da je Empedokles (kot) prvi iznašel retoriko, Zenon pa dialektiko« [φησι πρῶτον Ἐμπεδοκλέα ῥητορικὴν εὗρεῖν, Ζήνωνα δὲ διαλεκτικὴν] (DK 29 A 10).

Čeprav mnogi raziskovalci menijo, da je bil Sokrat največji dialektik antične Grčije, se zdi, da izraz *διαλεκτική*, torej nekakšna »pogovorna veščina«, kjer je beseda etimološko izpeljana iz besede za pogovor, »dialog«, je njen prvi avtor Platon (Kahn, 2012, 158–174). Splošno znano je, da so Platonovi spisi skoraj v celoti zapisani v obliki dialogov oziroma pogovorov med Sokratom in drugimi someščani, v srednjih in poznejših dialogih pa Platon sicer preide od prikazovanja metode učitelja k opisovanju svoje metode in v njih zato najdemo podrobnejšo analizo njegovega pogleda na dialektiko kot filozofsko metodo za doseganje resnice (Fink, 2012; Roberts, 1973). Poznejši dialogi tudi nakazujejo, da se s procesom dialektičnega »prebijanja« do resnice lahko fenomenalno izkustvo v smeri izkušanja pojavnosti popolnoma izniči, s čimer se na koncu poti povzpne do brezpogojne resničnosti, ki se skriva onstran pojavnosti (McEvilley, 2002). Končno je prav zato dialektika pri Platonu tako rekoč razglašena za filozofsko metodo.

Aristotel je, kot rečeno, pojem dialektike našel že pri Zenonu iz Eleje (Kullmann, 2012, 296–316), toda čeprav ta ni bil dialektik v prej opisanem pregnantnem pomenu, njegove znamenite aporije uporabljajo metodo posrednega dokazovanja, da bi razkrile protislovje v predpostavljeni tezi, s čimer nato prvotna teza postane napačna (Hanhijarvi, 2015). V tem smislu je, kot beremo v Aristotelovem izgubljenem dialogu z imenom »Sofist« (Diog. Laert. VIII, 57; IX, 25), večino nasprotovanja z besedami, kar očitno odlikuje njegovo dokazovanje, ocenil za delo »iznajditelja dialektike (*εὐρετῆς διαλεκτικῆς*). Dialektika je tukaj v »zenonovskem« smislu manj posvečena temu, kar razumemo kot izmenjavo mnenj, in je bolj spretnost utemeljevanja, pri čemer v postopku ne sledimo nekim nujnim, samorazvidnim ali vnaprej dokazanim predpostavkam, temveč vanje, kot v splošno sprejeta prepričanja in mnenja drugih mislecev, podvomimo in jih potem prikažemo kot neresnična in neprimerna.

Platon je, če povemo zelo šolsko, naravo resničnosti ugledal v idejah oziroma oblikah, ki so nekakšni vzorci za stvari v tem svetu, do definicije idej pa pridemo ravno z dialektičnim, torej »pogovornim« prizadevanjem skoz tehtanje stališč (Kahn, 2012, 159). Če v postavljeni hipotezi odkrijemo protislovja ali nedoslednosti, potem je treba poiskati novo trditev in ta mora nadomestiti prvotno hipotezo. Proces se nadaljuje, dokler ne prispemo do najvišje resnice in spoznanja (Roberts, 1973). S tem platonska dialektika zasleduje ravno vprašanja o resničnosti skozi ponavljajoči se proces utemeljevanja, vendar je med Sokratom in Platonom pomembna razlika v

procesu dialektične metode: znotraj sokratskega metodičnega pristopa se odkrivajo pomanjkljivi argumenti z željo po izpostavljanju nevednosti, Platon pa si prizadeva ugotoviti resnico in razkriti vednost, ne nevednosti.

Sokrat svoje sogovorce dejansko sili, da bi si prizadevali za skupnim ciljem skozi sledenje resnici, kar pomeni, da mora vsak udeleženec opustiti svojo pozicijo in s tem vnaprejšnje prepričanje, da je njegova apriorno večvredna ali boljša. Skupno dialektično raziskovanje je zato po nujnosti kolektivni napor, resnica je tako rekoč komunitarni cilj, kar pomeni, da mora biti po svoji naravi vedno predpostavljena kot bistveni moment filozofskega raziskovanja, kot ugotavlja Platon v dialogu »Sofist« (230b4–d4). Poseben, že nekolikanj aristotelski je primer razumevanja dialektike, kot jo opiše Platonov dialog »Parmenid«, kjer je s tem pojmom opisana argumentacijska vaja v razpravi (Parmenid, 135d), torej nekakšna analiza različnih hipotez. V te vrste zasnutku jo je Platon zgradil in postavil proti sofistiki in eristiki, s katerima se spopada na primer v dialogih »Sofist« in »Evtidem«. Dialektika je zato nasledila tradicijo »nasprotnih« govorov, kakršne najdemo predvsem pri Protagori, pa tudi Aristofanu in Tukididu (Zilioli, 2007).

Kasneje pride v razvoju pojma do še enega pomembnega premika – Platonov učenec Aristotel je dialektiko razumel predvsem kot neke vrste vežbo ali tekmovanje v argumentaciji oziroma kot nekaj, kar Kullmann (2012, 298) imenuje »akademska gimnastična debata«: ta je bila tedaj tako rekoč obvezni del intelektualne elite antične Grčije. V opisanem smislu je dialektika postala preprosto svojevrstna veščina spretnega argumentiranja znotraj nasprotnih mnenj, ki jih moramo predstaviti kot teze in antiteze. Zato se Aristotelova »Topika« tudi bere kot priročnik dialektike in manj kot teoretska ekspertiza o njej, oziroma če povzamem definicijo Roberta (1973), je omenjeni spis poln »intelektualnih vaj« in končno tudi zelo spominja na Platonov dialog »Parmenid«. Aristotel sicer predpostavlja, da je mogoče dostopati do prvih načel vseh vej znanosti skozi kritično preverjanje mnenj, vendar pri tem dialektike ne vidi kot osnovnega sredstva za doseganje znanstvene resnice, kar je za svoj cilj jemal njegov učitelj (Kullmann, 2012; Roberts, 1973). Povedano drugače, kot empirist, ki je dal prednost čutnemu zaznavanju in izkustvu naravnega sveta, je po svoje razvrednotil dialektično sklepanje kot nezadosten postopek za preverjanje trditev, s tem pa namenil odločilno prednost empirični znanosti (Fink, 2012; Roberts, 1973). Zaradi zavračanja in kasnejše vpeljave formalne logike v filozofiji se

zato dialektika v dobršni meri poslovi kot uspešna metoda filozofiranja za kar nekaj stoletij.

Med dialektično veščino in dialogom obstaja opisana povezava, prva je predvsem metodično obarvan dialog. Vendar sokratski dialog, ki je v praktičnem smislu vaja v dialektični oziroma pogovorni spretnosti, vsebuje kar nekaj posebnosti. Da bi ga opredelili dovolj natančno, si moramo predočiti možne kontekste oblikovanja dialoške tehnike, upoštevati pa tudi etične implikacije. Ksenofont v svojih »Spominih na Sokrata« (*Memorabilia* V, 12) opiše Sokratov osnovni cilj pogovora, da »postanejo ljudje kar najboljši in najsrečnejši«, zato je dejansko temu namenjena tudi veščina razprave, kjer je slednjo pojasnil kot nekaj, kar izvira »iz tega, da prijatelji med skupnim posvetom predmete pogovora razdelijo na posamezne vrste. Vsakdo bi se zato moral na to kar najboljše pripraviti in se temu kolikor le mogoče posvetiti, kajti ob razpravi se ljudje razvijejo v najboljše posameznike, najbolj sposobne voditelje ter velike mojstre dialektike.« (*Memorabilia* V,12)

Dialogu je torej, zdaj že vidimo, imanentna tudi etična komponenta doseganja srečnosti, če verjamemo Ksenofontu. Razprava kot διαλέγεσθαι (*dialégesthai*) pri Platonovem Sokratu kot kompleksna zasnovana praksa z več elementi ne steče na arbitraren način, ampak je skozi njo opisan dovolj natančno opredeljen postopek poizvedbe, izvaja se s pomočjo vprašanj in odgovorov. Predpostavka, da bomo preko različnih ali nasprotnih stališč prišli do nekega višjega spoznanja in s tem do »resnice«, je bistvena: dialektika je dejansko metoda opredeljevanja »resnice« skozi poizvedovanje in odgovarjanje, torej proceduro izmenjave vprašanj in odgovorov, ki terja spraševalca in spraševanca, nekoga, ki postavlja vprašanja, in tistega, ki so mu zastavljena. Sokratski dialog je po svoje, kot pravi Pobežin (2018, 321), širši od tega, kar najdemo pri Platonu in Ksenofontu, sicer zvestih popisovalcih Sokratovega življenja, in obstaja več pričevanj, da se je verjetno že v času njunega življenja razvil celo žanr »sokratskih dialogov«. Še več, ugotovimo lahko, da je omenjeni žanr bil navzoč najkasneje v času Aristotelovega vrhunca (Kahn, 2012, 158), saj slednji omenja njihovo tradicijo in jih tudi poimenuje s tem imenom (Σωκρατικοὶ λόγοι – Sokratikoi lògoi); o tem beremo v Aristotelovi »Poetiki« (1447b).

3 Manjkajoča člena: aporetika in elenktika

Indikativna za opredelitev »pedagoškega« statusa dialektike in dialoga v Platonovem opusu je sedma knjiga »Države«, v kateri najdemo zanimivo točko razprave med Sokratom in Glavkonom o izobraževanju filozofov, kjer prvi zavrača uporabo dialektike v primeru tistih, ki so premladi in se v svoji »nezrelosti« šele začenjajo predajati mišljenju. Povedano na kratko, za filozofijo je potrebno določeno časovno zorenje:

»Po mojem mnenju ti namreč ni ostalo prikrito, da mladeniči, ko sprva okusijo mišljenje, to uporabljajo kot igro: vselej ga uporabljajo za ugovarjanje, posnemajo tiste, ki se ukvarjajo s spodbijanjem in tudi sami spodbijajo druge, pri čemer se veselijo kot mladi psi, če lahko bližnje vselej vlečejo sem ter tja in trgajo z mislijo.« (Država, 539b)

Videli bomo, da Sokrat na tem mestu omenja elenktično postopanje, zavračanje ali »spodbijanje« stališč drugih, če uporabim prevod Gorazda Kocijančiča (2005). S svojim nepremišljenim ravnanjem mladeniči počasi pridejo v duhovno stanje, še zaskrbljeno dodaja Sokrat, ko ne mislijo več ničesar od tega, kar so mislili prej, s tem pa spravijo na slab glas sebe in tudi filozofijo. Zdi se, da Platon predlaga, da bi bilo treba mlade ljudi zaščititi pred prehitrim »bližnjim srečanjem« s filozofijo in dialektiko, ugotovitev je intrigantna: če bo »premladim« dovoljeno filozofirati, se bodo njihova razmišljanja zdela nevredna diskurza odraslih, poleg tega jih bo to pokvarilo. Lipman (1988) je menil, da je prav navedena domislica v »Državi« botrovala strahotni posledici, da se je ob sklicevanju na Platonovo avtoriteto otrokom več kot tisočletje odrekalo filozofiranje. Svoje spoznanje je nato usmeril v poudarek, da je treba Platonovo stališče razumeti skozi tedanje burno dogajanje v Atenah in predvsem motivirano proti sofistični obravnavi dialektike, nekakšnemu erističnemu postopku in tehniki, skozi kateri se odvija intelektualno tekmovanje. Jasno je, da je pri eristiki, kadar je v funkciji poučevanja, poudarek na zmagi v razpravi, kjer se favorizirata napad in obramba, elenktika pa je zvedena na iskanje pojmovnih zmot, pri čemer je interes po resnici in sama želja po njenega doseganju potisnjena na stranski tir.

Po Lipmanovem mnenju je ravno ta vidik imel v mislih Platon na sledi Sokratu, ko je izrazil svoje dvome glede dialektike kot filozofskega udejstvovanja pri mladih ljudeh (Juuso 2007, 130). Platon naj ne bi zavračal prakse filozofije kot oblike življenja, ampak zgolj dialektično veščino, še ugotavlja Lipman (1988). Vendar dialektičnost v tem primeru več kot jasno predpostavlja prakso, ki še ni dovolj žlahtno filozofska in je zato skušnjava za mladeniče. V omenjeni knjigi »Filozofija gre v šolo« zato v obrambo možnosti filozofije za otroke ugotavlja, da tisto, kar je Platon obsojal v sedmi knjigi »Države«, ni bilo ukvarjanje otrok s filozofijo kot takšno, »temveč redukcija filozofije na sofistične vaje v dialektiki ali retoriki; učinki tega bi bili za otroke še posebej uničujoči in pohujšljivi. Kako bolje zagotoviti nepohujšljivost odraslega kot s tem, da otroka naučimo, da je vsako prepričanje enako dobro zagovora kot vsako drugo in da mora biti pravica, ki obstaja, rezultat argumentacijske moči? Če naj bi bila filozofija otrokom na voljo na takšen način, naj bi rekel Platon, potem je bolje, da je sploh nimajo.« (Lipman, 1988)

Vzemimo zgornjo sočno omembo za uporabno v določitvi pomena dialoga v vzgojnem in izobraževalnem procesu; Platon ni verjel, da je filozofija lahko dobra življenjska praksa že za otroke in mlade, ampak je predpostavil, da pravo spoznanje zahteva določeno stopnjo kognitivnega razvoja in »odraslosti«. Danes vemo, da to še ne pomeni, da bi morali filozofijo otrokom kar vnaprej prepovedati ali jim jo odrekati. Običajno se v filozofiji za otroke jemlje prav dialog za izhodišče filozofskega raziskovanja v razredu, eno od odprtih vprašanj pa je, ali otroci določene starostne stopnje res lahko izluščijo poglobitve argumente v pogovoru na ustrezen način. O tem je dialoška oblika svojevrstna prednost, ker spodbuja načine spraševanja, dialoški pristop pa oskrbi argumente, pri čemer stimulira k njihovemu ocenjevanju in presoji trditev, ne zgolj k neobveznemu odzivanju (Topping & Trickey 2014, 69–73). Ob tem lahko sledi dvema glavnima dialektičnima zahtevama, ki sta, da sodelujoči povedo, kdo je uporabil prepričljivejši in boljši argument po tistem, ko smo vse med njimi pretehtali, nato pa tudi, da odpira prostor tudi vsem neuporabljenim argumentom, ki v pogovoru niso bili navedeni. Tovrstna dialoška forma torej spodbuja k ocenjevanju argumentov, hkrati pa tudi vabi k ustvarjanju presoj o tem, katere trditve so pravilne in katere napačne.

O tem, ali je filozofija za otroke v dialoški proceduri namenjena zgolj sproščenemu pogovoru, nikakor pa ni spodbuda k ocenjevanju in presoji, obstaja velik nesporazum. Zdi se, da učitelji, gledano zelo na splošno in stereotipno, velikokrat

spontano hvalijo filozofijo prav zato, ker odpira prostor »mišljenju« in izrekanju o vsem, ne terja pa nobenih strogih presoj in s tem pušča vrata za vsakršno mnenje. Seveda to ne more biti končni cilj filozofiranja, kajti z izenačevanjem vrednosti mnenj bi se dejansko približala sofistik in natančno tistemu, kar je želel Sokrat skozi kritiko sofističnega relativizma in subjektivizma vzpostaviti kot cilj dialoga in Platon kot cilj dialektike, tj. iskanju najboljših argumentov in dvigu kakovosti argumentacije v želji po odkrivanju resnice. Niso vse sodbe enako dobre in naša presoja ni nekaj, kar bi morali zavračati, pa tudi filozofija kot pogovor ni sama sebi namen, ni prazna večšina in ni namenjena zgolj urjenju v intelektualnih vrlinah. Dilema, ki jo odpira Lipman (1988), je dejansko povezana s »pravšnostjo« filozofije, kot jo predstavljamo in ponujamo otrokom, v primeru uporabe sokratskega dialoga kot metode filozofiranja pa tudi s tem, kaj je od »pravega« sokratskega dialoga v njej sploh ostalo.

Aporetika in elenktika sta tako močno nepogrešljivi sestavini v njem, da si sodobne omembe koncepta ne zaslužijo povsem takega poimenovanja, če bosta ta elementa izostala. Naj poskusim pojasniti, na kakšen način je aporetičnost njegova temeljna sestavina: sam izraz aporija (*ἀπορία*) etimološko pomeni nekakšno temeljno brezpotje in neprehodnost, s tem pa je protipostavljen metodičnosti (*μέθοδος*), torej izbiri »poti«, ki jo v mišljenju uporabljamo. Izrisana težava se nam kaže že na ravni terminologije in rabe pojmov: Reale v svoji »Zgodovini antične filozofije« (Reale, 2004, 5, 52) razume aporijo kot dvom. Sicer zanjo ne napiše, da je z dvomom identična, ampak da z njim »sovpada«. Dvom pa naj bi bil zavest o objektivnih in subjektivnih težavah in velja za pogoj za dostop do resničnega – ob tem avtor omenja metodični dvom. Izrecno se sklicuje na Platona in Sokrata, pomembno vlogo pa pri tem priznava tudi Aristotelu. Toda kot sem pojasnil na drugem mestu, Sokrat preprosto ni skeptik, saj strogo vzeto nikjer ne trdi niti tega, da ničesar ne ve, pa tudi ne, da ve, da ničesar ne ve – takšne so šele kasnejše konstrukcije njegovega pogleda (Vezjak, 2018, 99).

Dvomljenje je zagotovo lahko element mentalne operacije v aporiji, vendar bi težko dejali, da opiše njeno bistvo. Najbolj ilustrativen moment razprave o aporiji pri Sokratu, ki jo v slovenščini največkrat prevajamo z izrazom »zadrega«, je dialog »Menon«, v katerem poskuša Sokrat s sogovorncem definirati bistvo vrline. Suženj Menon na neki točki pogovora ilustrativno opiše Sokratov način razprave kot aporetičen:

»Moj Sokrat, že preden sem te srečal, sem slišal o tebi, da ne počneš nič drugega, kot da sam prihajaš v zadrego in vanjo spravljaš druge. Zdi se mi, da zdaj tudi mene skušaš začarati in me zastrupljaš ter naravnost želiš uročiti, da bi me povsem prevzela zadrega. In – če naj se malo pošalim – kar zadeva tvoj videz in tudi drugo, si videti tako nadvse podoben tistemu ploščatemu morskemu skatu, da ti te lahko zamenjal z njim.« (Menon, 80a)

Vidimo, da je zadrega potemtakem nekakšen cilj ali smoter v Sokratovi metodi – drugega spraviti vanjo je podobno stanju nekakšne uročenosti, v kateri se je ujeta oseba tudi znašla. Kot ugotavljata Karamanolis in Politis (2018, 16), je postala ena od osrednjih in nezgrešljivih značilnosti sokratske filozofije. Toda čemu je namenjena? Menon v nadaljevanju opiše svojo otrplost v izkušnji vsakega, ki je prišel v stik s Sokratom ali se ga je ta dotaknil kot skat, kajti ob pogovoru s Sokratom je, kot pravi, resnično otrpnil »v duši in ustih«. Je morda zadrega tukaj izraz za psihološko stanje, v katerega se je sogovorec ujel ob priznanju lastne nevednosti? Je podobna občutku sramu, o katerem na široko spregovori Platon v dialogu »Harmid«, kjer je čustvo sramu celo izraz človekove razumnosti (zmernosti, grški izraz je σωφροσύνη, latinski *temperantia*) v smislu pripoznanja meja lastnega znanja? V nadaljevanju Sokrat ob takšnem opisu hudomušno pojasni, da ima Menona za zvitega in takoj doda, da je morda res »skatu podoben, če ta riba spravi v otrplost druge tako, da je tudi sama otrpla, če pa s tem ni tako, potem nisem.« (Menon, 80c)

Aporija je očitno zadrega, v katero stopata Sokrat in sogovorec hkrati in kot sogovorca popravlja Sokrat, značilna za razumevanje določene težave, kjer je možnih rešitev več, zaradi česar obstajajo dobri razlogi, da bi sprejeli ne samo eno, temveč tudi druge med njimi. Zanj je značilna nekakšna vzajemnost nastopa – ampak tukaj najbrž Sokrat želi opozoriti zgolj na psihološko preprosto dejstvo, da je v svojem zavračanju argumentov sogovorcev sam iskren in da ne blefira, ko pravi, da ničesar ne ve: če on, Sokrat, ni zadovoljen z odgovori, tega ne počne zato, ker bi jih sam poznal, ampak je v aporiji zbehan in zmeden glede odgovorov na povsem enak način kot oni sami. Spravljanje v zadrego torej ni samo sebi namen, ni zaigrano v nekakšni metodičnosti, s skritim ciljem in tudi ne v psihološki motiviranosti. Najlažje bi pa ga lahko povezali s Sokratovim legendarnim prizadevanjem iz »motivacijskega samoopisa« v »Apologiji«, kjer se, in v tem je pomembna poanta, nadvse iskreno čudi delfskemu oraklju, da nihče ni modrejši od njega. Kar je ob tem njega samega spravilo v zadrego, je ravno trditev, ki je ni želel sprejeti: kako bi vendar on, ki ničesar

ne ve, sploh lahko bil moder in celo najmodrejši? Kasneje sam pojasni in sklene, da je moder samo v tem, da se zaveda svoje nevednosti, saj vendar ne misli, da ve, česar v resnici ne (Apologija, 21d).

Omenjeni opis služi Sokratu v pojasnitev, zakaj se je sploh podal na dolgotrajno pot pogovarjanja z drugimi, torej dialoško umerjenega filozofiranja na atenskih trgih, saj je zato vsakič v pogovoru s someščani želel induktivno ubrano, torej od primera do primera, preveriti in tudi ovreči začetno trditev, da je on najmodrejši: če bi v svojem dialogiziranju našel modrejšega od sebe, bi to zanj bil dokaz, da je bil orakelj napačen, sam pa bi bil po svoje odvezan bremena, da je on najmodrejša oseba. Zato je orakelj potemtakem Sokratu nekako v breme, ne želi ga sprejeti oziroma ga želi metodično preveriti kot pravilnega. Zadrega v zgodnjih in tako imenovanih aporetičnih Platonovih dialogih je zato posledica Sokratovega neutrudnega spraševanja, katerega cilj je definirati, kaj so vrlina, pogum, prijateljstvo ali pobožnost in podobni etiški pojmi, ko je Sokrat kot spraševalec sam v zadregi, kako odgovoriti na vprašanja, ki jih postavlja sogovornikom. Če povem še drugače, je aporija ime za prepoznanje lastne nevednosti, tako pri sebi kot drugih. Zadrega je vedno zadrega glede znanja in naznanilo, da nečesa ne vemo.

Vprašajmo se torej, če je v sodobni filozofiji poučevanja in v seminarjih kritičnega mišljenja navzoč kakšen podoben moment, ki bi vseboval element aporetičnosti. Analitično preizpraševanje, po svojem osnovnem bistvu usmerjeno v razpravo o izbrani temi skozi format dialoga, kakršnega je uporabljal Sokrat, služi vzpostavitvi mišljenja kot nekakšne veščine in spretnosti, kako v analizi na podlagi dejstev priti do sklepov in sodb, toda le s pomočjo razumskih pravil, ki smo jih pri tem sprejeli (Vežjak, 2021). Če danes predstavlja enega od standardnih ciljev v vzgojno-izobraževalnem sistemu, s pomočjo katerih želimo mlade ljudi oblikovati v kritično misleča bitja, se v poučevanju filozofije in širjenju kritičnega mišljenja aporetičnost, sploh ne v tem izjemno specifičnem sokratskem smislu, ne poraja kot smiselni element v dialogu. Lahko sicer predpostavimo, da je pot spoznanja vedno tudi pot, ki vodi preko spoznavanj mej o lastni vednosti in učenja iz napak, vendar če ju sprejmemo kot zastavek filozofije edukacije, v njej ne nastopa eksplicitno na način, kot ga je Sokrat vpeljal skozi svojo aporetičnost, ki ni produkcija vednosti kot takšna, ampak posebnega tipa vednosti o nevednosti. Skratka, aporetičnost končuje v nevednosti, brez dodatnega napotila, sodobni dialog pa bi težko opisali s tovrstno ambicijo.

Nekaj podobnega bi lahko ugotovili za elenktiko (Scott, 2002). Sokratova dialektika ima že omenjeno temeljno značilnost, v njej se bo zavračalo trditve sogovorca. Takšnemu postopku, in v Platonovih dialogih Sokratov sogovorec tudi vedno prizna svojo zmoto, ko mu je ta predočena, pravimo »zavrnitev«: grška beseda se glasi ἔλεγχος (grško *elenchos*, latinsko *elenchus*) in največkrat bi jo lahko opisali preprosto kot »ovržbo« nekega stališča. Postala je Sokratov zaščitni znak dialogiziranja, ovržbo ali »elenchos« pa najlažje razumemo iz namere, ki jo želi kritizirati in h kateri so se zatekli njegovi nasprotniki sofisti, ki so razvili način razprave »za in proti« neki stvari; še danes za to uporabljamo latinski izraz *pro et contra*. Njeno temeljno značilnost si zlahka predstavljamo, ker se je ohranila do danes – sofist Protagora je verjel, da lahko o isti stvari zavzamemo enakovredni stališči in nobeno ne bo manj verjetno ali smiselno (Zilioli, 2007, 34). Dve različni osebi smeta zagovarjati nasprotni tezi na enakovreden način, eno proti drugi, ne da bi katero ocenili kot boljšo. Še danes v debatnih forumih in kroških širom sveta prakticirajo podobno večino, ki spominja na sofistično: poljubna ekipa zavzame stališče o neki stvari, denimo za ali proti pravici istospolnih parov, da posvojijo otroke, in to ne glede na osebno prepričanje članov ekipe (Šerc, 2013). Kaj boste zagovarjali, tako rekoč oziroma dobesečno določi žreb, vaša naloga je le, da ste bolj prepričljivi od sogovorca pred poroto ali publiko, ki bo o tem presojala. Kot vidimo, je sokratska elenktika skozi zavračanje trditev učinkovala kot nekakšno zdravilo, da bi se ustavilo relativizacijo slehernega mnenja, in če komu, potem prav sofistom Sokrat na noben način ni želel biti podoben.

V šolskem smislu so stari Grki ločevali med različnimi dialoškimi načini: eristiko, elenktiko in dialektiko (Nehamas, 1990). Eristika kot sofistična metoda iskanja protislovij in nasprotovanja v pogovoru deluje z izključnim namenom, da bi stališče drugih oseb prikazali kot napačno, pri čemer nas zanimajo učinki prepričevanja, ne sama resnica. Dialektika se nanaša na metodo preizpraševanja sogovorca in je obenem način dialoga, ki želi odkriti resnico, njeno načelo je resničnost spoznanja in spoznanje resnice. Tretja vrsta dialoškosti kot elenktika pa želi metodološko izpeljati zavrnitev nasprotnega stališča v dialogu, kjer je po eni strani zavrnitev drugačnega stališča nujni pogoj na poti iskanja pravega odgovora (definicije, spoznanja, resnice). Po drugi pa je, v kontekstu sokratskega zastavka pogovorne tehnike, obenem tudi način psihološke »ozdravitve« sogovorca, ki spozna svojo nevednost in mora na koncu prepoznati ujetost v obliko lažne in neprave vednosti. S tem ima taka metoda tudi določeno terapevtsko vrednost in se kaže v

»epistemičnem« očiščenju sogovorca, ki na koncu ne bo imel neutemeljenih znanj ali takih, za katera si je domišljal, da jih ima. Prav tej tehniki bo Sokrat nadel ime elenktika, spretnost spodbijanja in zavrnitve sogovorčevega logosa. O njegovi funkciji v navezavi s sodobno argumentacijsko teorijo sem več pisal na drugem mestu (Vezjak, 2012, 21–22).

Sokratova tehnika spraševanja je s tem v praksi utemeljena na zavračanju stališč skozi neke vrste navzkrižno zasliševanje in spodbijanje izrečenih trditev, kjer je smisel elenktike doseči, da bo sogovorec opustil svoje stališče kot lažno, napačno, nezadostno ali neveljavno; ob tem se bo čutil osramočenega, ker je gojil zgrešena prepričanja. V elenktiki zato Sokrat preverja odgovore sogovorca, velikokrat pa uspe iz niza prepričanj, ki jih goji, izpeljati neko tem nasprotno prepričanje, s čimer ga pripelje v protislovje. Tako na primer v dialogu »Gorgija« zvemo, da je za Kaliklesa užitek nekaj, kar nas osrečuje, vendar se mora kasneje popraviti, saj so lahko užitki tako dobri kot slabi. Sokrat ga zato dopolni: »Kalikles, če govoriš v nasprotju s tem, kar se ti zdi, kvariš prvotni dogovor in bivajočih stvari z menoj ne raziskuješ več na zadovoljiv način.« (Gorgija, 495a). Značilna točka ovržbe je velikokrat ravno protislovje, v katerega je Sokrat pripeljal drugega, ki se na koncu manifestira v skupni zmedenosti, saj tudi sam spraševalec ne pozna zadovoljivega odgovora. V tem smislu elenktika pripelje do aporije.

Sofisti sicer niso čutili potrebe, da bi dokazovali zmotnost nekega stališča proti drugemu, Sokrat pa je bil nasprotno mojster dokazovanja, da se motimo. V želji pokazati, kako šibko je naše mnenje in v čem je neutemeljeno, prehitro in neargumentirano, se je zatekal k tehtanju stališč in končno njihovem zavračanju. Pomembno je vedeti, da se elenktika odvija s pomočjo zastavljanja niza novih vprašanj, ki terjajo vedno nove odgovore in ti se znova izkažejo za napačne. Tudi Aristotel ugotavlja, da je Sokrat le zastavljal vprašanja, ne da bi nanja odgovoril, češ da ne ve (Sofistične zavrnitve, 183b). V nizu ovržb ob iskanju odgovora na vprašanje, kaj je neka stvar, je Sokrat sledil filozofu Zenonu, ki je verjel, da lahko za neko trditev dokažemo, da ni možna, če sledimo takšni obliki dokazovanja: (a) Če A, potem B, (b) toda ne-B, torej (c) ne-A.

Povedano drugače, ob protislovju Sokrat velikokrat uporablja *modus tollens*. Recimo: (a) Če sem srečen, potem se smejim; toda (b) ne smejim se, torej (c) nisem srečen. *Modus tollens* je sicer načeloma veljavna oblika sklepanja in Sokratov pristop je

običajno tak, da poskuša dokazati, da drži (b). Če bi na primer sogovorec trdil, da če je srečen, se smeji, bo Sokrat hitel dokazovati, da se ne smeji, in iz tega izpeljal sklep, da ni srečen. Sklep v (c) bo potem velikokrat način njegove ovržbe. Kot ugotavlja Šimenc (2016, 27), pa sama zavržba deluje tudi »katarzično«, kar pomeni, da nas očisti napačnih mnenj in nikoli ni negativna, ampak končno odpira pot pravemu spoznanju. Tisto pravo in resnično je že v človeku, potreben pa je napor, da se ga odkrije, saj izvira iz naše duše, zato je Sokrat zgolj njegov spodbujevalec kot babica, ki pomaga pri rojevanju, če uporabimo znamenito metaforo iz dialoga »Teajtet« (148e–151d).

4 Neosokratski dialog danes in vprašanje metode

Vlastos (1971, 1991) je že dolgo nazaj ugotavljal, da je sokratska metoda dejansko Sokratov največji prispevek in sploh eden največjih dosežkov človeštva, čeprav so tudi na tej točki mnenja deljena. Nekateri avtorji bodo ugibali, ali je smiselno reči, da jo je Sokrat sploh razvil (Brickhouse & Smith, 1994). Sam bom zagovarjal stališče, da jo vendarle ima in da ravno metoda naredi njegovo filozofijo trajno, tovrstna trajnost pa zadeva predvsem človeško znanje v pedagoški perspektivi in procesnosti; manj zadeva samo vsebino. Osrednjost njegove metode nam odpira več možnosti razprave, od katerih je prva gotovo zelo predvidljiva: kako ovrednotiti Sokratovo znanje glede na to, da meni, da ničesar ne ve in nas bo v to prepričeval na podlagi svojega zaklinjanja, da je v resnici neveden? In kako takšen cilj prevesti v sodobne rabe, kaj se je ob takšnem prenosu izgubilo in ohranilo? Je sodobna pedagoška praksa v svojih poučevalnih vzorcih preveč površna in si pri Sokratu sposoja zgolj ime, medtem ko Sokrat dejansko za sodobne potrebe pričakovane metode sploh nima in je, kar bi bilo še huje, tej tudi nemogoče pripisati vse učinke, na katere se radi sklicujemo?

Če naj bodo sodobne rabe pojma smiselne, potem bomo morali v njej zaznati tudi metodo. V ameriški tradiciji tako imenovane *community of enquiry*, torej skupnosti raziskovanja, ki so jo razvijali Matthew Lipman, Ann Sharp in nekateri drugi, je vpliv Sokrata zagotovo nesporno izpričan. Tudi vsa Lipmanova izobraževalna gradiva, povezana s programi filozofije za otroke in z oblikovanjem učnih načrtov osnovnih in srednjih šol za filozofsko raziskovanje, temeljijo na značilnostih pedagoške prakse, ki svojo motivacijo črpajo iz sokratske metode. Ni dvoma, da je prav filozofija Platonovega učitelja temeljnega pomena za razumevanje takšnih pristopov, čeprav

obstajajo nekatere manjše razlike v njeni interpretaciji in uporabi med pristopoma v evropski tradiciji in ameriški, predvsem v povezavi z vprašanjem poučevanja, kajti sokratski dialog nekako temelji na spraševanju, ne poučevanju. Toda kaj točno metoda prinaša v sferi razprave o pedagogiki in didaktiki, kjer se običajno osredinja na pomembnost postavljanja vprašanj in načine vodenja govora?

Šimenc (2016, 27) uvaja kar tri vrste sokratskega dialoga, po njegovem so to »dialoške oblike«. Med njih prišteva, kar sem ravnokar obravnaval skozi definicijo dialogov zgodovinskega Sokrata, kot jih opiše Platon. Drugo vrsto pripiše splošni pedagoški metodi, kakršna se omenja v specializirani didaktični literaturi. Nato pa uvede še sokratski dialog, ki se opira na nemškega filozofa Leonarda Nelsona, in ga razume kot moderni sokratski dialog oziroma kot »neosokratski dialog«. Kadar je splošna pedagoška metoda, ki nekako posnema sokratsko, ima dialog po Šimencu funkcijo spraševanja, ki ga vodi učitelj, ki nato z odprtimi vprašanji učenca spodbuja k razmisleku. V tem oziru je sokratska metoda »strategija pogovora, v katerem vodja usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj« (Šimenc, 2017, 27), pri čemer avtor navede nekaj dilem, ki se ob tem porajajo, med drugim, da je vodenje skozi vprašanja nekaj, kar zapira prostor za razmislek učenca – recimo vprašanje »Kaj mislite o tem?« bo pripeljalo do izoliranega mnjenja učenca brez navajanja razlogov.

Po drugi strani bo zelo voden in usmerjen pogovor, ki ga spodbuja učitelj, postal hitro omejujoč, saj učenca ne bo nujno uspel razumeti, predvsem njegovega subjektivnega konteksta v odgovorih, prestrukturacije učenčevih prepričanj, kar bi moral biti pomemben cilj pouka, pa so praviloma plitve in kratkoročne, ker ne bo zadostnega učinka zaradi manka potrebnega časa za razmislek (Šimenc, 2016, 28). A bistveno za mojo poanto je, kar avtor najde pri Nelsonu: pri njem je t. i. neosokratski dialog v veliki meri opremljen z razlago Friesovih pogledov na Kanta (Šimenc, 2017, 29). Odločilno je vedeti, da je zastavek pri avtorju zelo širok, kajti Nelson sokratsko metodo opisuje kot »metodo, ki ni umetnost poučevanja filozofije, ampak filozofiranje, ki je umetnost poučevanja ne o filozofih, ampak o tem, kako bi iz učencev naredili filozofe.« (Nelson, 1949, 247).

Pomemben je Nelsonov vidik epistemologije in teorije regresivne abstrakcije, sicer pripisane filozofiji kot taki: znanost, matematika in filozofija so tri sfere znanj, pri čemer je znanost opremljena z vednostjo, pridobljeno skozi indukcijo na podlagi dejstev, ki so nam dostopna skozi opazovanje. Matematika nastane s pomočjo

deduktivne metode, pri čemer se naslanja na aksiomatiko odnosov med prvotnimi pojmi, filozofijo pa odlikuje vednost, do katere pridemo na podlagi konceptualnih predpostavk čisto vsakdanjega izkustva, ob tem pa uporabimo regresivno abstrakcijo. Zdi se, da je Nelsonov koncept po svoji tendenci bližje sokratskemu dialogu kot drugi konkurenčni pogledi in v perspektivi njegovih učencev sta si Nelsonov in zgodovinski sokratski dialog nekaj bližje. V obeh primerih učitelj vodi učenca, da sam pride do sklepov, vendar je pri zgodovinskem sokratskem dialogu glavno orodje učiteljevo spraševanje, ki pa ni samo spraševanje, temveč vnaša v dialog tudi vsebino. Sokrat v resnici pogosto sam izpelje pretežen del argumentacije, vloga sogovornika pa je večinoma omejena na strinjanje s tem, kar pove Sokrat. Pri Nelsonu pa je naloga argumentacije prepuščena udeležencem. Za oba tipa diskusije je voditelj bistven, vendar pri Nelsonu k bistveni vlogi voditelja sodi predvsem njegovo samoomejevanje (Šimenc, 2016, 29).

Filozofija ne proizvaja nove vednosti, temveč le odkriva resnice, ki so že prisotne v umu, zato je cilj pouka filozofije vzgajanje samostojnega mišljenja, ne pa učenje nove vednosti. Takšno izhodišče vsaj malo spominja na pozicijo proizvajanja reflektirane »nevednosti«, torej vednosti o lastni nevednosti, proti klasični vednosti. Lahko se strinjamo, da tak model dejansko predstavlja nek približek Sokratu in tudi Šimenc se zato utemeljeno sprašuje, ali je srečanje »s čisto obliko sokratskega dialoga« v šolskih razmerah sploh mogoče. Če ni mogoče v takšni obliki, torej v čisti, v kakšni sploh je? In če »dialog v šoli ni sokratski, ali lahko prinaša rezultate, ki naj bi jih prinašal sokratski dialog?« (Šimenc 2016, 35)

Neosokratski dialog uvaja določene elemente, ki so novi. V njem se ohranja element izkustva kot izkustva, pa zahteva po samodisciplini. Toda če analiziramo štiri sklope pravil, objavljene v zborniku, ki sta ga uredila Saran in Neisser (2004), namenjen pa je informiranju udeležencev sokratskega dialoga, potem bomo naleteli na zelo formalna pravila za izvedbo dialoga. V prvem sklopu, ki govori o procedurah, je poudarek na dobri formulaciji vprašanj in trditev, na izbiri tem, ki temeljijo na izkušnjah in primerih, ki so relevantni za izbrano temo, nato izbiri primera za analizo in argumentacijo. Pri drugem sklopu, ta govori o pravilih, je poudarek na izbirah, ki temeljijo na lastnih izkušnjah, na jasnem in konciznem izražanju, pazljivem motrenju stališč drugih, ne le svojih lastnih, izražanju potrebe po pojasnilu ali po moči, iskanju jasnih odgovorov. Pri sklopu o pravilih za vodjo dialoga velja, da mora ta pomagati skupnemu procesu pojasnjevanja in si prizadevati za pristno soglasje, kar pomeni, da

mora odpraviti nasprotujoče si poglede in upoštevati vse argumente in protiargumente. Obenem vodja ne bi smel usmerjati dialoga v neko smer ali zavzemati vsebinskih stališč, zagotoviti mora spoštovanje pravil dialoga, tako da na primer neki posamezni sodelujoči ne postane dominanten, večina prisotnih pa se v razpravi ne oglasi.

Četrty sklop govori o merilih za primernost podanih primerov, ki morajo izhajati iz konkretnega izkustva. Hipotetični ali posplošeni primeri niso dobri, ne smejo biti prezapleteni, ampak preprosti. Pomembna je osredotočenost na enega, ta mora biti relevanten za temo dialoga in zanimiv za udeležence. Primerno je, da se lahko vsi udeleženci postavijo v položaj osebe, ki je primer navedla; mora se nanašati na dogodke, ki so že zaključeni, in zavrača se tiste, kjer dogodki sodelujoče še vedno neposredno zadevajo in morajo šele sprejeti odločitev, saj bi lahko posamični člani reagirali pristransko. Sodelujoči, ki je priskrbel primer, mora biti pripravljen, da ga predstavi v celoti in navede informacije o vseh relevantnih dejstvih. To omogoči drugim v celoti razumeti primer in njegovo relevantnost za vprašanje dialoga (Šimenc, 2016, 32–33).

Nelson razlikuje sokratsko metodo od dogmatične, ki po njegovem zaseda *status quo* v sodobni filozofiji – v tistem trenutku, ko je o tem pisal leta 1922, torej sto let nazaj –, in velja tako v znanstveni praksi kot v tehnikah poučevanja. Dogmatično poučevanje na univerzah je, kar velja za dogmatično filozofiranje, indiferentno do »razumevanje samega sebe«, postavlja se na vrh filozofske strogosti in si kupuje svoj navidezni uspeh na račun vse globlje »ukoreninjene nepoštenosti«, pri čemer zanemarljivo kritiko (Nelson, 1949, 250). Če obstaja »linija« neosokratskega dialoga, v katero ob Sokratu postavimo še Friesa in po Nelsonu njegovega učenca Heckmanna, še vedno najdemo zgolj posamične variacije osmislitve dialoga, nikakor pa ne posebnega približevanja zgodovinsko prvotni inačici; tudi ni povsem jasno, v čem bi neosokratski dialog bil dovolj blizu začetnemu izročilu. Osnovna težava je gotovo že v tem, da so za Sokrata dialogi nujno aporetični; Nelsonov model se sicer v nekaterih korekcijah približa sokratskemu, vendar je še vedno le modificirana oblika, ki opušta metodološke posebnosti. Pogrešamo oba strukturna elementa, elenktiko in aporetiko, če že odmislimo majevtiko, metodo pomoči pri »rojevanju« idej iz »Teajteta« (148e–151d), in jo izločimo kot metaforično razlago za to, da je znanje v človeku že navzoče in ga je potrebno zgolj pomagati povleči iz njega. Toda res

ključno vprašanje je, ali sploh še kaj ostane od sokratskega dialoga, če mu odvzamemo elenktiko in aporetiko.

Nekateri avtorji poudarjajo širino rabe, saj sokratski dialogi v Nelson-Heckmannovi tradiciji potekajo danes na visokošolskih zavodih, v izobraževanju, pa tudi v družbenih središčih, podjetjih, zaporih in dnevnih sobah, kot ugotavlja Altorf (2019, 60–61), pri čemer »sokratska metoda« in »sokratski dialog« opisujeta najrazličnejše prakse, od neusmiljenega spraševanja na pravnih fakultetah do vaj kritičnega mišljenja z otroki, kot še dodaja avtorica. Na koncu lahko ugotovimo, da že dejstvo tako široke pojmovne rabe poveča začeten dvom o »vrnitvi k Sokratu« in težko si zamislimo, da bi v vseh heterogenih okoliščinah lahko prakticirali sokratsko izročilo v strožjem pomenu besede.

5 Zaključna misel

Danes je dialog več kot le spontana filozofska veščina izmenjave trditev in informacij – po eni strani figurira kot zelena družbena vrednota, promovirana v družbenem in političnem okolju, predpostavljen je kot cilj prizadevanj, znotraj katerih bomo »zblížali« stališča, jih primerjali in morda dosegli soglasje. O njem govorimo kot o zmožnosti, ki jo v komunikaciji pogrešamo in h kateri težimo v najširši družbeni in politični praksi. Obstaja tudi njegov širši »duhovni« vidik in kot ugotavlja Kotnik (2007, 127), je v filozofiji za otroke učni načrt poleg splošnih ciljev, kot so npr. razvijanje avtonomnega, kritičnega in refleksivnega mišljenja, namenjen tudi razvijanju »kulture dialoga«.

Če poskušamo dokazovati, da v pedagogiki in didaktiki sledimo le določeni osnovni »lupini« pogovora (grškega *dialegesthai*) in je zato tisto, kar je prevzeto iz zgodovinskega izročila Sokrata zgolj zelo elementarni okvir, ki nam pove, kako spraševati otroka, dijaka ali študenta in kako z njim izpeljati pogovor na način, da bo to pomenilo spodbudo k razmišljanju, kritičnemu mišljenju in morda rasti osebne avtonomije, smo za ceno močne poenostavitve lahko zadovoljni z vpeljavo »sokratskega dialoga« za take potrebe. Moja raziskovalna ambicija je bila opozoriti, da bo v strogem pomenu besede raba neupravičena in da dejansko oba »modela« dialoga kažeta na nepremostljive razlike. S tem sem odgovoril na začetno vprašanje (a): zgodovinski sokratski dialog in sodoben, kakršnega najdemo v filozofiji vzgoje in poučevanja, se razlikujeta do te mere, da bi lahko upravičeno dvomili v pravilnost

poimenovanja. Pojdimo k točki (b): če je zgodovinski sokratski dialog značilno obremenjen z metodo, kaj od te metode se sploh ohranja v sodobnih inačicah? Odgovor je znova enostaven: silno malo ali nič, vsekakor pa ne elementa aporetike in elenktike. Oba sta specifična za sokratsko filozofijo do te mere, da ju ne moremo »nadomestiti« z nobenim novejšim konceptom.

S tem smo odgovorili tudi na vprašanje (c), ki je v veliki odvisnosti od prejšnjega: ker sodobne inačice ne vsebujejo elementov aporetike in elenktike, je ob predpostavki, da je Sokrat sploh imel izdelano metodo in sta našeta nepogrešljiva za njegovo definicijo, posledično nemogoče govoriti o sokratskem dialogu v filozofiji vzgoje in poučevanja danes v zares natančnem in strogem pomenu besede, zato je tovrstno poimenovanje bolj ali manj figurativno, raba pa idealizirana.

Literatura

- Altorf, H. M. (2019). *Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method*. Arts & Humanities in Higher Education, 18 (1), 60–75.
- Brickhouse, T. & Smith, N. (1994). *Plato's Socrates*. Oxford University Press.
- Fink, J. L. (2012). Introduction. V J. L. Fink (ur.), *The development of dialectic from Plato to Aristotle* (1-23). Cambridge University Press.
- Fisher, R. (2003) *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. Continuum.
- Heckmann, G. (1988). Socratic Dialogue. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 34–37.
- Hanhijarvi, T. J. (2015). *Dialectical thinking: Zeno, Socrates, Kant and Marx*. Algora Publishing.
- Hladnik, A. & Šimenc, M. (2006). *Učni načrt za izbirne predmete: Filozofija za otroke*. Državni izpitni center.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education : discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Oulu University Press.
- Kahn, C. H. (2012). The philosophical importance of the dialogue form for Plato. V J. L. Fink (ur.), *The development of dialectic from Plato to Aristotle* (158–173). Cambridge University Press.
- Karamanolis, G.E., Politis, V. (2018). *The Aporetic Tradition in Ancient Philosophy*. Cambridge University Press.
- Kotnik, R. (2007). Procesni vidik kritičnega mišljenja. *Časopis za kritiko znanosti*, 35, 229/230, 125–135.
- Kullmann, W. (2012). Aristotle's gradual turn from dialectic. V J. L. Fink (ur.), *The development of dialectic from Plato to Aristotle* (296–315). Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.
- Littig, B. (2004). The neo-Socratic dialogue. A method of teaching the ethics of sustainable development. V C. Galea (ur.), *Teaching Business Sustainability. Volume 1: From Theory to Practice* (240–252). Greenfield Publishing.
- McEville, T. (2002). *The Shape of Ancient Thought*. Allworth Press.
- Nehamas, A. (1990). Eristic, Antilogic, Sophistic, Dialectic: Plato's Demarcation of Philosophy from Sophistry. *History of Philosophy Quarterly*, 7(1), 3–16.
- Nelson, L. (1949). *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*. Translated by Thomas K. Brown III. Yale University Press.
- Platon (2005). *Zbrana dela I in II*. Mohorjeva družba.

- Pobežin, G. (2018). Le od vrlih naučš se vrlosti. V Ksenofont, *Spomini na Sokrata* (305–324). Logos.
- Reale, G. (2002). *Zgodovina antične filozofije I*, Studia humanitatis.
- Roberts, V. W. (1973). *Hegelian dialectic in the light of its antecedents in Plato, Aristotle, Kant, and Fichte* [Doktorska disertacija, Fordham University]. Dostopno na: <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI7402758>
- Saran, R., Neisser, B. (ur.) (2004). *Enquiring Minds*. Trentham Books.
- Scott, G. (ur.) (2002). *Does Socrates Have a Method?* Pennsylvania State University Press.
- Sharp, A. (1991). *Philosophy for Children*. Temple University Press.
- Šerc, A. (2013). *Untangling debate: loosening the tension between formal and nonformal education*. Za in proti, zavod za kulturo dialoga. Dostopno na: <http://www.zainproti.com/web/images/stories/discussdebate/UntanglingDebate2013.pdf>
- Šimenc, M. (2016). Nove prakse filozofije. Pedagoška fakulteta. Dostopno na: https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/e-publikacije/Simenc_Nove-prakse-filozofije.pdf
- Topping, K.J. & Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children, *International Journal of Educational Research*, 63, 69–78.
- Vezjak, B. (2011). *Sokratov pojmovnik za mlade*. Aristej.
- Vezjak, B. (2012). Sokratska dialektika kot temelj medkulturnega dialoga. V M. Lamberger Khatib, *Sožitje med kulturami: poti do medkulturnega dialoga II*. (15–29). Založba Pivec.
- Vezjak, B. (2018). Sokratska učena nevednost na dan filozofije. V M. Šimenc & B. Vezjak (ur.), *Svetovni dan filozofije: filozofsko mišljenje v praksi* (95–102). Pedagoški inštitut.
- Vezjak, B. (2021). *Kritičnost in nekritičnost kritičnega mišljenja*. Alternator. Dostopno na: <https://doi.org/10.3986/alternator.2021.50>
- Vlastos, G. (ur.) (1971). *The Philosophy of Socrates*. University of Notre Dame Press.
- Vlastos, G. (1991). *Socrates, Ironist and Moral Philosopher*. Cornell University Press.
- Zilioli, U. (2007). *Protagoras and the Challenge of Relativism: Plato's Subtlest Enemy*. Ashgate.

SOKRAT MED UČENJEM IN POUČEVANJEM FILOZOFIJE

BOJAN BORSTNER, SMILJANA GARTNER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
bojan.borstner@um.si, smiljana.gartner@um.si

Razmislek o učenju in poučevanju filozofije izhaja iz prvoosebnih izkušenj, ki poskuša s pogledom k Sokratu utemeljiti smiselni metodološki pristop. Izhajajoč iz delfskega oraklja Sokrat razgrajuje svoj način iskanja resnice, ki je, skladno s platonskim naukom, skrita v zavesti vsakega posameznika. Spoznanje o lastni nevednosti in s tem spoznavni ponižnosti vodi osnovno smer sokratskega dialoga. A dejstvo, da sogovorca spravimo v zadrego, ko mora priznati svojo nevednost, še ne zagotovi prave vednosti. Potreben je korak naprej, ki razpre resnico, kot se v gozdu pokaže jasna jase: v razgovoru, tako kot je bilo pri Sokratu, morajo biti jasno opredeljene metodologije in sprejeti standardi filozofskega dialoga, da se izognemo težavam, ki izhajajo iz nekonsistentnih drž ali prepričanj. Zavedati pa se moramo, da je ta dejavnost usmerjena na preoblikovanje življenja, na doseganje vrline skozi spoznanje, kaj vrline je. Toda, učenje in poučevanje filozofije je lahko v običajnem svetu nevarno, za kar je najboljši primer Sokrat sam.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.16)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

sokratski dialog,
nevednost,
Sokrat,
učenje filozofije,
poučevanje filozofije



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.16)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

Socratic dialog,
ignorance,
Socrates,
teaching philosophy,
learning philosophy

SOCRATES BETWEEN LEARNING AND TEACHING PHILOSOPHY

BOJAN BORSTNER, SMILJANA GARTNER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
bojan.borstner@um.si, smiljana.gartner@um.si

The reflection on learning and teaching philosophy comes from first-person experiences, which, with a view to Socrates, tries to justify a meaningful methodological approach. Starting from the Delphic oracle, Socrates explains his method of searching for truth, which, according to Platonic teaching, is hidden within the consciousness of each individual. The realization of one's own knowledge-ignorance and thus cognitive humility guides the basic direction of the Socratic dialogue. But the fact that we embarrass the interlocutor, where in the end she has to admit her own ignorance, does not guarantee truth. A step forward is needed, which reveals the truth. In this case, as was the case with Socrates, the methodology must be clearly defined and the standards of philosophical dialogue must be accepted to avoid the difficulties arising from inconsistent attitudes or beliefs. At the same time, we must be aware that this activity is aimed at transforming life, at achieving virtue through the knowledge of what virtue is. But learning and teaching philosophy can be dangerous in the ordinary world, the best example of which is Socrates himself.



University of Maribor Press

1 Uvod

"Kaj je tvoj cilj v filozofiji? - Da pokažem muhi izhod iz steklenice za lovljenje muh."
(Wittgenstein, 2014, 309)

»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.« (Nussbaum 1997, 6)

Pričujoči tekst je poskus razmisleka o učenju in poučevanju filozofije, ki izhaja iz najinih specifičnih prvoosebni izkušenj v razponu štirih desetletij in temeljnega spoznanja, da ne obstaja kraljevska pot niti ne en vedno zveličaven recept, ki bi nam z gotovostjo omogočil vstop v učenje in poučevanje. Zato je samorefleksija lahko primeren postopek, da osmislimo svoje početje.¹

1978: Izhodišče je kruto spoznanje: končamo študij in se naenkrat sami znajdemo v razredu. Več kot trideset parov oči zre zvedavo v nas. Če smo imeli srečo, potem smo opravili vsaj kratko "vajeništvo", ki ga, običajno, omogoča učitelj(ica) filozofije, ki nas je vpeljal(a) v filozofijo. Poglejmo, kako je to delovalo. Prva ura vajeništva je bila čista katastrofa. Govorimo o Wittgensteinovem Traktatu. Kako ta govor izgleda? Zelo čudno, saj predavatelj sedi za katedrom v klasični učilnici z odrom, na katerem je bil kateder. Kateder je bil simbolni znak vzvišenosti tistega, ki poseduje védenje in ga (bolj ali manj uspešno) prenaša na poslušalce, ki naj bi (vsaj tako se zdi na začetku) kot izsušena goba vpijali vodo modrosti, ki jih pripoveduje učitelj. V štiridesetih minutah, kolikor vajenec dejansko govori, ni uspel niti enkrat pogledati po razredu. Ko to stori, naenkrat presenečeno ugotovi, da so obrazi pred njim blede, oči pa brez pravega sijaja. "Zamoril sem jih do konca," mu šine skozi možgane. Kaj pa sedaj? Na srečo je vajenčevo zagato odrešil šolski zvonec. Druga vajeniška ura je bila, po temeljitem razgovoru z učiteljico filozofije, že malo drugačna. Vajenec ne zgolj sedi, ampak tudi stoji, še vedno le pri katedru, in govori, govori zazrt v levi zgornji kot zadnje stene učilnice. In obrazi dijakov so, na žalost, čista preslikava prve vajeniške ure. Na srečo so bili ti iz drugega razreda. Spet je sledila refleksija z učiteljico. V tretje se zgodi preobrat: vajenec začne uro za katedrom, se nato sprehodi

¹ Tekst je poglobljena različica teksta, ki je bil pripravljen za Svetovni dan filozofije 2023 (Borstner, 2023), in je bil, zaradi posebnega spleta okoliščin, objavljen pred izvirnim. Tekst je posvečen Rudiju Kotniku, prijatelju, kolegu, učitelju, s katerim smo trli filozofske orehe skozi tako hitro pretečenega pol stoletja v različnih vlogah, situacijah in okoljih, vendar vedno na ozadju starega rekla "Spoznav samega sebe.", utemeljenega skozi izvorno čudenje.

do srednje vrste klopi, govori in od časa do časa opazuje, kako dijaki reagirajo na njegovo razlago. Ob tem zastavi celo dvojno vprašanje in, na njegovo presenečenje, se razvije zanimiva razprava. Šele po razgovoru z učiteljico po uri vajenec izve, da so takšna vprašanja običajna, da so dijaki vedno pripravljeni razpravljati in celo zagovarjati posamezno trditev.

2003: Vajenka je imela prve izkušnje že tekom študija: vaje in nastopi na fakulteti, praksa na osnovnih in različnih srednjih šolah. Prav tako je med študijem usvajala metodo problemskega pouka in razpravljanja, refleksije in samorefleksije, ki so jo predavatelji že prakticirali pri svojih urah. A sedaj gre zares: sami v razredu, kako naj delujemo? Navdušeno zastavimo vprašanje, dilemo. Nič, tišina. Mahamo z rokami, hodimo po razredu, dajemo primere. Vse, samo da dobimo odziv dijakov. Končno, tretjo uro razumejo, da je pouk filozofije drugačen. Da so oglašanje, razpravljanje, zagovarjanje različnih pozicij zaželeno. Da tudi sprememba stališča tekom razprave ni slaba ali napačna stvar.

2023: Zdi se, da je izobraževanje v 21. stoletju, vsaj na prvi pogled, zaradi razvoja sodobnih tehnologij, ki omogočajo neverjetno hitro zbiranje in posledično kopičenje novih informacij, nemogoče početje. Ali postajajo učitelji 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. Ali je vredno pogledati v zgodovino filozofije, da bi našli kakšen smiselni napotek, kako se učiti in poučevati filozofijo? Avtor se še dobro spomni, kaj mu je na brucovanju (pa je minilo že petdeset let) dejal profesor Mirko Hribar, ki je ravno odhajal v pokoj: "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. Treba pa je priznati, da je to čudna trditev, saj je na drugi strani le Platonov Sokrat, ki je Platonov proizvod in kot tak namenjen "uporabi" za določene namene. Torej se, ne glede na pomisleke, zdi, da so Ksenofontovi *Spomini na Sokrata* uporabni kot vstopna točka v razmislek o tem, kaj in predvsem kako poučevati (in hkrati učiti se) filozofijo. V nadaljevanju teksta bomo stopili na Sokratovo pot poučevanja in učenja filozofije in pogledali, če jo lahko varno in uspešno uporabimo tudi danes.

2 S Sokratom na pot poučevanja in učenja filozofije

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 nastopa Sokrat. Na ta način lahko Ksenofontovo 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 oprimejo 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. Začnimo z Državo, kjer v tretji knjigi teče razprava o tem, kaj naj bo dopuščeno v polisih 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 pogovor [logos]." (Država, 394d). K temu lahko dodamo še spoznanje iz Kritona, ko Sokrat utemeljuje, kaj mora storiti in zakaj ne (more) sprejeti ponudbe rešitve – pobega iz ječe, ko 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)

Iz teh začetnih razprav lahko izpeljemo več spoznanj. (i) Najprej je jasno, da ima v okviru učenja in poučevanja Sokrat posebno držo, ki ga loči od njegovih sodobnikov, ki se radi poimenujejo učitelji. (ii) Izhaja iz spoznanja, da je v ozadju učenja vedno poudarek na kritičnem in doslednem razmišljanju, ki mora temeljiti na trdnih načelih in zdravih argumentih. (iii) Nato prihaja v ospredje njegovo prizadevanje za izobraževanje brez učiteljev, kar dobi neposredno podkrepitev v njegovih izjavah, da on ni (in ne more biti) učitelj, saj nima ustreznega znanja za poučevanje. In nazadnje (iv) se srečamo s Sokratovim prepričanjem, da lahko učenje filozofije pripomore 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? /.../ ga bom spraševal, 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)

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) Učenje je tako po Platonu proces, ki smo mu priča celotno življenje, saj ni nikoli prepozno, da bi lahko izboljšali svojo dušo.

2.1 Kdo in kdaj se učiti filozofije?

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, kdaj se naj začne učenje filozofije in kdo je lahko Sokratov sogovorec. Očitno je, da nam tekstovna analiza ponudi ugotovitev, da je učenje filozofije iskanje védenja, je 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 ...« (Fajdon, 96c)

Sokrat brez težav razvije razgovor tako z mladimi (dober primer je Teajtet) kot s starimi (na primer Kefal). Pri tem je zanimivo, da Sokrat starejše, ki so prepričani v svoje vedenje, zelo rad podvrže ironiji, vendar pri tem noče prevzeti vloge učitelja, vloge tistega, ki podaja znanje, in to prepušča sogovornecem samim. Zato ni nobeno presenečenje, da postavi Sokrat v Državi (537–538) 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. Dejstvo pa je, da je za Platona filozofija v idealni skupnosti ob idealni starosti izjemno uporabna in koristna. Morda bi to lahko strnili v trditev: Vsakdo je lahko Sokratov sogovorec (učenec), vendar se ni vsakdo zmožen iz tega razgovora nekaj (na)učiti.

2.2 Kako (na)učiti filozofijo ali zakaj dela Sokrat to, kar dela?

Preden se dotaknemo poslanstva, ki si ga je zadal Sokrat, se bomo ukvarjali z vprašanjem, kaj je veščina, o izvajanju in prenašanju veščin, o delitvi na stohastične in nestohastične veščine in o poti do modrosti. Tako bomo tudi razumeli nekatere vzroke za Sokratovo delovanje.

O veščinah

Začnimo z razmislekom iz Fajdroso, kjer poskuša Sokrat sogovornicu Fajdroso razložiti, kako lahko pridemo do posamezne veščine na primeru Periklesa:

“Vse pomembne veščine potrebujejo razpravljanje in vzvišeno razmišljanje o naravi. Ta visokomiselnost in popolna sposobnost vse izpeljati do konca je prišla od tod nekod. Perikles si je to po mojem pridobil – poleg tega, da je bil po naravi nadarjen –, ko je srečal Anaksagora, ki je bil takšen človek; izpolnil se je z vzvišenim razmišljanjem ter je prišel do narave uma in razuma, o čemer je Anaksagora mnogo govoril. Iz tega je potegnil v večino govorov to, kar je bilo koristno zanj.” (Fajdroso, 269e–270a)

V ozadju te razlage je uporaba temeljne razlike med *technê* in *epistêmê* – veščina in prava vednost. V Gorgiji poskuša Sokrat utemeljiti, kaj je *technê*/veščina: “Sleherna veščina se ukvarja z govori, ki se nanašajo na stvar, s katero se pač ukvarja” (Gorgija,

450b). V bistvu je to posebna dejavnost, ki je vedno povezana z razumom ter se nanaša na posebno področje posamezne veščine. Pri tem Sokrat vpelje razlikovanje:

- (i) Dejavnost, ki je lahko fizična ali je tesno povezana z govorom, a je neveščinska oz. nestrokovna.
- (ii) Dejavnost, ki je predvsem fizična in zahteva nič ali minimalno uporabo govora (npr. slikanje, kiparjenje). Celotno vedenje se tako nanaša na fizično, ročno, delo.
- (iii) Dejavnost, ki ne zahteva ali zahteva minimalno fizično aktivnost in je tesno povezana z govorom (npr. aritmetika, geometrija, logika, astronomija). (Gorgija, 450c–d)

Prvo vrsto dejavnosti, tako Sokrat, je mogoče opisati kot atechnos – neveščinske, nestrokovne – kot sta kuhanje in prepričevanje. To so tiste dejavnosti, ki jih običajno jemljemo kot čisto rutinske. Tovrstne dejavnosti temeljijo zgolj na izkustvu. Kuharstvo si prizadeva za užitek in vsa njegova skrb je posvečena temu ter se zanj žene brez vsakršne veščine: ne da bi premišljevalo o naravi užitka ali o njegovem vzroku. Izkušenos, na čemer temelji kuharstvo, ne vključuje niti razloga za to, na kar se nanaša, niti ne more opredeliti vzroka za to, kar je. Zato je to Sokrat opredelil kot iracionalno (alogos) opravilo. Kaj pomeni biti iracionalen – alogos? Ni nujno nelogično, je pa nekaj, kar je brez zavedanja prave narave (to bi dandanes opisali: takšne dejavnosti so čiste tehnike). Če uporabimo Sokratovo lastno interpretacijo, bi bila dejavnost, ki je brez veščine/technê, lahko podobna procesu ustvarjanja pesmi. Ko pesnik, ki ima božanski navdih, izvaja svojo ustvarjalno opravilo, poiesis, se ne zaveda narave tega, kar počne in tega tudi ni zmožen razložiti drugim: "... saj (pesniki) ne ustvarjajo in o stvareh ne govorijo mnogo lepega na osnovi veščine, ampak – kot ti govoriš o Homerju – zaradi božanskega daru." (Gorgija, 534b–c) Zdravilstvo, ki pa je veščina, iz opazovanja pozna naravo tega, za kar skrbi, in razlog za vse, kar dela, tako da lahko za sleherno od tega navede utemeljitev (Gorgija, 501a).

Lahko povzamemo: pri Sokratu je bila veščina/technê nekaj, kar se nanaša na vse človeške dejavnosti, o katerih je mogoče razmišljati – niso niti spontane dejavnosti niti rezultat nekega nezavednega procesa ali intuitivne percepcije. *Veščina/technê je dejavnost, ki je povezana z govorom in s tem z zavestjo ali znanjem (vedenjem) o notranji naravi (bistvu in vzroku) stvari.*

Vendar pa ne smemo pozabiti, da Sokrat v Filebu naredi naslednjo razliko med dvema vrstama znanja:

- (i) znanje, ki je povezano z izobraževanjem in vzgojo;
- (ii) znanje, ki je povezano z izdelavo in s proizvodnjo.

Danes bi to pomenilo tehnično/veščinsko znanje, ki je po Platonu zasnovano v dveh podrazredih: v prvem podrazredu so dejavnosti, ki potekajo na podlagi domnev in intuicije ter izhajajo iz preprostih izkušenj (Popper bi te dejavnosti opisal kot dejavnosti "poskusov in napak"), kot je to v medicini, glasbi, kmetijstvu; v drugem podrazredu so dejavnosti, ki zavestno uporabljajo seštevanje, merjenje, tehtanje, kot je to v primeru gradbeništva. (Fileb, 55e–56c) Te dejavnosti imajo več natančnosti in so veščine v primarnem smislu.

Sokrat pa je v Filebu uvedel tudi razlikovanje med tako imenovano filozofsko aritmetiko in gradbeniško aritmetiko. Filozofska aritmetika se ne ukvarja s preštevanjem stvari, temveč jo zanimajo sama števila (Fileb, 56d). Na nek način bi lahko to primerjali s sodobnim razlikovanje med "čisto znanostjo", ki temelji zgolj na spoznavanju, in tistimi znanostmi, ki temeljijo na dejavnostih in so opredeljene kot "uporabne" (Politik 258e). Veščino/technê je treba razlikovati od najglobljega spoznanja, ki je sposobno dojeti počela sveta, ki niso materialna (Fileb, 58a). Veščina/technê preprosto uporablja *logos* in, kar ni presenetljivo, nikoli ne govori o *logosu* same veščine/technê. V primeru gradbeništva: le tu se uporablja bolj splošno znanje (*epistêmê*) – namreč računsko védenje in njegov (aritmetični) *logos* naj uporablja gradbeništvo. Vendar ta *logos* ni *logos* gradbeništva, ker ne izhaja iz te določene dejavnosti, niti ni to celoten *logos* te dejavnosti – gradbeništva. *Logos* gradbeništva ni v celoti izrazljiv skozi *logos* aritmetike, saj je gradbeništvo dejavnost, ki vključuje posameznike iz materialnega sveta (platonske fenomene) in nekaterih njegovih elementov zato sploh ni mogoče izraziti. Tisto, kar lahko spoznamo z veščino/technê skozi *logos*, je oblika ali ideja, *eidos* (kakšnost stvari – njena sama narava) stvari, ki jo je treba narediti. Pri tem pa je treba poudariti, da same dejavnosti, samega ustvarjalnega procesa, *poiesis*, ni mogoče ujeti.

»Na kaj se ozira strugar, ko dela (tkalski čolniček)? Mar ne na nekaj takšnega, kar je tkanje po naravi? ... Kaj pa če se tkalski čolniček strugarju med delom zlomi – bo drugega naredil tako, da se bo oziral na zlomljenega ali pa na tisto obliko, po kateri je napravil tudi (čolniček), ki ga je zlomil? ... Torej morajo tedaj, ko naj bi naredili tkalski čolniček za obleko – tenko ali debelo, platneno ali volneno ali kakršnokoli drugo – vsa orodja imeti obliko čolnička, vendar moramo vsakemu čolničku dati takšno naravo, kakršna je zanj po naravi najboljša za vsako delo?« (Kratil, 389a–c)

Ta trditev dobi še dodatno podkrepitev v Timaju (29a), kjer Sokrat ugotavlja, da v primeru, ko je ustvarjalec dober, ustvari svet tako, da se ozira na večno, nespremenljivo obliko ali vzorec, *paradeigmo*, ki jo motri logos. Dejavnost (kako to storiti) se dojame le skozi pistis (kot je v primeru postajanja) – osebno prepričanje – , mentalno naravnost, ki je v Državi povezana z zaznavo materialnih stvari. Toda tudi v tem primeru ne smemo pozabiti, da so tisti, ki obvladajo veččino, z vadbo svoje veččine zmožni tisto, kar delajo, izboljševati in ne slabšati: glasbenik z glasbeno umetnostjo naredi človeka muzikalnega; konjeniki z veččino jahanja naredijo ljudi konjenike; ljudje, ki so večči pravičnosti, ki je človeška vrlina, ne morejo ljudi narediti slabe, ampak jih zmorejo narediti boljše.

Predhodna spoznanja lahko strnemo v obliki argumenta (na podlagi Države, 341c4–342e11):

- (i) Vsak pravi obvladovalec veččine (strokovnjak) se ukvarja z dejavnostjo, ki je usmerjena k predmetu.
- (ii) Za vsakega (strokovnjaka in njegov predmet) je to delovanje nekaj koristnega.
- (iii) Vsaka veččina (v strogem pomenu) ima namen iskati in zagotoviti prednosti dejavnosti, ki je usmerjena k predmetu.
- (iv) Za vsako veččinsko dejavnost je koristno, da je čim bolj popolna. Popolnosti lahko razdelimo v tri razrede:
 - Predmet, na katerega je veččinska dejavnost usmerjena, je nepopoln in kot tak potrebuje izboljšavo. Veščinska dejavnost je zasnovana tako, da zagotavlja tisto, kar je koristno za njen predmet – da odpravlja pomanjkljivosti predmetov.
 - Veščinska dejavnost sama po sebi ni pomanjkljiva ali ne potrebuje nikakršne dodatne odličnosti. Nikoli ne zgreši svojega cilja, če ne spregleda temeljnih spoznanj, na katerih temelji.
 - Vsaka veččina torej išče tisto, kar je koristno za njen predmet (saj je sama popolna in ne potrebuje dopolnjevanja; njeni predmeti pa so nepopolni in potrebujejo dopolnitve).
 - Veščinska dejavnost obvlada svoj predmet in ga v procesu delovanja (poskuša) izpopolniti.

- Zato nobeno pravo spoznanje kot podlaga za veččinsko dejavnost ne temelji na dejstvu nepopolnega, ampak na popolnem vpogledu logosa v naravo predmeta.

Vidimo lahko, da poskuša Sokrat celotno razpravo o veččini/technê prilagoditi usmeritvam na podlagi epistêmê. To je mogoče vzpostaviti le v situacijah, kjer imamo primere s popolno veččino/technê. Iz tega sledi, da temelji Sokratovo razlikovanje veččin na moči ali popolnosti veččine/technê na eni strani in šibkosti ali nepopolnosti predmetov, s katerimi deluje veččina/technê.

Takšna razlaga izhaja iz Sokratovega sprejemanja predpostavke, da je epistêmê (vednost) vedno o oblikah (eidos). Zato mora v posameznih primerih, kjer ni mogoče neposredno uvesti teorije oblike, Sokrat uporabiti primere, ki so znani iz analiz različnih veččin/technai. Epistêmê zlahka postane technê, ker obstaja veliko veččin in znanj, ki so vključeni v tako imenovane praktične veččinske dejavnosti, kot so navigacija, medicina ali vladanje. Vendar pa pri tem ni implicirano, da v primerih, ko se združita praktični in teoretični del veččinske dejavnosti/technê, ne obstaja razlika na ravni epistêmê, znanja. Za Sokrata je evidentno jasno, da je veččina/technê kot/qua epistêmê popolnoma opredeljena sama po sebi in je zato v sokratskem smislu opisana kot dobra. Na drugi strani pa je veččina/technê kot/qua veččina/têchnê lahko izpopolnjena le takrat, ko je udejanjena v svoji uporabi. Tako v pravi naravi stvari ni vrzeli med vedenjem in delovanjem. Možna težava pa se pojavi, ko se mora ta, ki obvlada neko veččino, v dejanskem svetu spopasti z dejstvom, da njegovo znanje ni popolno in da se, zaradi tega, pogostokrat pojavlja razkorak med vednostjo in delovanjem, kar v idealnem primeru popolne vednosti ni mogoče.

O izvajanju in prenašanju veččin

Na tej točki se pojavi zanimiv obrat. Če je res, da je veččina/technê skupek znanja, potem je to znanje treba prenašati. To prenašanje je mogoče s poučevanjem, saj, kot ugotavlja Sokrat glede vrline (Protagora, 319a), ni stvar naravne danosti ali rezultat nenadzorovane prakse, ki bi jo danes označilo kot dejavnost na podlagi poskusov in napak.

V sokratski predstavi o možnostih izvajanja veščine/technê obstajajo vsaj trije dejavniki, ki so pomembni – naravne sposobnosti, praktične izkušnje in vedenje:

- (i) Celota veščinskega znanja mora biti sistematična in zaokrožena. (Primerjaj Država, 342d10, 345d, 360e–361a; Fajdroš, 269d–e, 272a–b)
- (ii) Veščinsko znanje mora delujočemu dati več kot le nekaj učinkovitih postopkov – zagotoviti mu mora sistematično in organizirano obvladovanje postopkov, ki bodo njegovi veščinski dejavnosti zagotovili doseganje ustreznega cilja.
- (iii) Delujoči se mora učiti in mora biti poučen, veščina, ki se mu posreduje, pa mora zajeti vse možne načine za doseganje uspeha.

Kdaj je to mogoče doseči? Samo v primeru, da obstaja znanje, ki zna povezati sredstva z naravo predmetov, s katerimi se mora delujoči ukvarjati. Kot smo pokazali že prej, obstajajo nekatere veščine, kjer ne moremo doseči te, predpostavljene, popolne situacije. Ali to pomeni, da taka veščina v resnici ni veščina? Zagovornik dejavnosti, ki ji je tak status izpodbijan, mora racionalno razložiti morebitno nepopolnost svojega znanja – znanja, ki je podlaga za obravnavano veščino.

Kaj pomeni spodleteti v primeru veščine/technê? Običajno to lahko opišemo kot težavo, ko delujoči ne doseže cilja, ki ga njegovo veščinsko delovanje želi doseči. Obstajajo različne vrste napak: če krmar svoje ladje ne pripelje varno do predvidenega cilja, gre za napako v natančnosti; v primerih, ki jih najdemo pri hipokratskih piscih, da medicinska veščina ni vsemogočna in od nje ni mogoče pričakovati, da bo ozdravila vse bolezni ali vsakemu bolniku povrnila zdravje – obstajajo nekateri ozdravljivi in nekateri neozdravljivi bolniki. Če parafraziramo Sokrata, splošna značilnost tistega, ki je več neke dejavnosti, ki je izredno sposoben strokovnjak, je, da zna razlikovati med mogočim in nemogočim na svojem strokovnem področju (Država, 360e). Torej je za Sokrata jasno, da si strokovnjaki prizadevajo pridobiti celovito in sistematično znanje, ki jim bo omogočilo predvideti, kdaj bo njihov trud uspešen in kdaj ne. In v takšnih primerih neuspeh le kaže na vrzel v strokovnjakovem znanju, ki jo je treba zapolniti, preden se lahko šteje za vrhunskega strokovnjaka. Danes bi takšno stanje opisali le kot pomanjkljivo usposobljenost praktikanta.

O stohastičnih in nestohastičnih veščinah

Ob tem pa je treba poudariti, da za Sokrata obstaja velika razlika med veščinami, ki temeljijo na popolnem in sistematičnem znanju, in drugimi, ki vključujejo tudi (možnost) neuspeha. Na primer, nekdo, ki mu spodleti poskus izdelave čevljev, ni mojster čevljarstva. Hkrati pa odpoved krmarja ni (nujno) znak za sklep, da ni mojster krmarjenja; enako velja za zdravnike. Torej, obstajajo veščine, v katerih so napake dovoljene. Ta spoznanja lahko povzamemo v naslednjo trditev: tiste veščine, ki nekako vključujejo možnost neuspeha, so tako imenovane stohastične veščine (*stobasmos* kot domneva – Gorgija, 463a; Fileb, 55a–56b).

Takoj ko je možnost neuspeha sprejeta v sami osnovi veščin, so odprta vrata za novo vrednotenje le-teh. To lahko storimo na podlagi razlikovanja med ciljem (*telos*) in funkcijo (*ergon*) veščin. V nestohastičnih veščinah sta cilj in funkcija soprisotna in ne more se zgoditi, da je funkcija izpolnjena, ne da bi bil hkrati dosežen tudi cilj. Sokrat pravi, da je korist same veščine mogoče doseči, če in samo če je veščina popolna in brez pomanjkljivosti. (primerjaj Država, 341d6–11; 345d1–5) V stohastični veščini je možno, da strokovnjak izpolnjuje zahteve svoje veščine, ne da bi dosegel svoj cilj, tj. zdravnik je strokovnjak, ki bo uspešen v izpolnjevanju svoje funkcije (uspešen bo kot delujoči, ker je funkcija medicine zdraviti) takrat, ko naredi vse, kar je mogoče, da reši pacienta, čeprav ne bo dosegel cilja medicine, saj pacient ne bo preživel.

Četudi smo dosegli soglasje, da obstaja delitev med veščinami, je še vedno res, da je neka dejavnost veščina/technê, če in samo če ta dejavnost vključuje dojetje in uporabo korpusa znanja, ki zagotavlja uspeh. V tem smislu so lahko stohastične veščine veščine le v nižjem pomenu. In Sokratov namen je to dokazati (Fileb, 55e–56a). Če torej hočemo imeti stohastične veščine kot veščine v pravem, ne v manjvrednem pomenu, potem je treba zagotoviti dodaten argument za strokovno znanje, ki bi vključevalo tudi možnost strokovnega neuspeha. Namig lahko najdemo v Sokratovi trditvi, da mora strokovnjak, ki bi rad dal vse od sebe, razviti občutljivost, kako dojeti “/.../ kdaj je treba govoriti in kdaj se zadržati, in /.../ razpozna[t]i primernost ali neprimernost trenutka, [takrat] je njegova veščina lepo in popolno uresničena, prej pa ne.” (Fajdos, 272a) Stohastični strokovnjak mora torej razviti občutljivost, senzibilnost, za posebnosti posamezne situacije, občutek za primeren trenutek, ki mu omogoči, da se loti pravih postopkov, ob pravem času in na pravi način. Iz tega sledita še dve ugotovitvi:

- (i) Stohastičnih veščin ni mogoče izvajati z mehansko uporabo pravil veščine, ker mehanska uporaba pravil ne zagotavlja uspeha.
- (ii) Stohastične veščine so veščine, ki razlikujejo med posameznimi primeri in situacijami – dovoljujejo izjeme.

V ozadju tega je spoznanje, da je res, da stohastične veščine dopuščajo neuspehe, vendar je hkrati res, da poskušajo njihovo število čim bolj omejiti. Da morajo strokovnjaki uspeti v večini primerov svoje dejavnosti, je bila predpostavka vsakogar, ki je poskušal zagovarjati stohastično veščino. Morda pove to najbolj neposredno Galen v svojem dobro znanem stavku: "Če se nekdo zmoti enkrat v dvajsetih primerih, ni dosegel popolne gotovosti, vendar je boljši od človeka, ki se moti dvakrat, in boljši od tistega, ki se trikrat zmoti ... in vendar so se vsi držali izraza 'večinoma'." (De meth. med. X, 58, 17)

Omejitev neuspehov pa je možna le, če je strokovnjak res strokovnjak – da v celoti obvlada veščino, ki je (veščina kot veščina) sama utemeljena na epistêmê, saj samo v takih primerih omejitev neuspehov ni dosežena naključno, kot bi to bilo v primeru laika, ampak namerno s strani strokovnjaka, ki je mojster te veščine.

Prejšnjo analizo primerov, zakaj bi lahko v stohastični veščini strokovnjaki v nekem smislu imeli popolno znanje o svoji veščini in pravilno izvajali le-to, pa kljub temu ne uspejo doseči želenih rezultatov, ki so pravi cilj njihove veščine, lahko nadgradimo s tremi predlogi:

- (i) Strokovnjak stohastične veščine ima lahko popolno znanje, a včasih ne doseže želenih ciljev, ker lahko nekateri zunanji dejavniki nepričakovano posežejo in preprečijo, da bi se strokovnjakova veščina pravilno udejanjila.
- (ii) Če je nekaj resnično načelo neke veščine (npr. medicine), potem mora biti nujno resnično. Ne more biti tako, da je načelo resnično le večinoma. Toda celoten sistem takšnih načel, ki jih poznajo strokovnjaki (tj. zdravniki), je abstrakten in premalo podroben, da bi zagotovil relevantno prakso za vse posamezne primere. Takšno stališče lahko pripišemo racionalistični šoli v starodavni medicini.
- (iii) Če obstajajo stohastične veščine, potem so (morajo biti) tudi njihova načela stohastična. Strokovnjaki znajo poiskati pomembne lastnosti stvari v naravi, vendar je prisotnost teh lastnosti le do neke mere povezana s prisotnostjo same narave stvari in zato dobimo kot rezultat nekaj, kar je zelo blizu

frekvenčni verjetnosti. Začetke te ideje lahko najdemo v empiristični šoli starodavne medicine.

Spoznanja o naravi stohastičnih veščin in o prizadevanjih strokovnjakov, ki jih udejanjajo tudi danes, lahko strnemo v tezo: *Ni nam dano, da se ne bi motili. V naši naravi pa je, da stremimo k temu, da se motimo čim manj.*

O poti do modrosti

Zakaj je bila potrebna predhodna analiza? Pokazali smo, kako in zakaj deluje Sokrat. Na drugi strani pa ostaja še vedno odprto vprašanje, kaj se je zalomilo takrat, ko je Sokrat poučeval ljudi, kot sta bila Alkibiad, obtožen mnogih zločinov in kasneje tudi pomoči Špartancem, in Kritija, eden od tiranov. Zgolj 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. Zelo verjetno, čeprav je ta razlaga bolj ohlapna, bi bilo treba Sokratov neuspeh pri poučevanju opreti na dejstvo, da je poučevanje veščina, ki jo moramo razvrstiti med stohastične in tudi pri najboljšem strokovnjaku – učitelju – lahko pride do neželenega rezultata. Ob tem pa ne smemo pozabiti tudi na to, da Sokrat sam nikoli ne sprejema vloge učitelja, tj. tistega, ki podaja znanje.

Tako smo spet pri slovitem 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 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 (Ibid., 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 ves 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 bil orakelj 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.« (Ibid., 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 etiškem 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.

Pri tem je zanimivo, da Sokrat ponudi svoje razumevanja sporočila oraklja tako, da vpelje idejo o treh stopnjah modrosti. Najvišja stopnja je prava modrost – tista, ki jo ima bog (Apologija, 23a5–6). Srednja raven je “najmodrejši med ljudmi” (Ibid., 23b2), ki je lahko značilnost vsakogar, ki je, tako kot Sokrat, “spoznal, da je v resnici glede modrosti ničvreden” (Ibid., 23b3–4). Najnižja raven je, “da se mnogim ljudem zdi moder, in najbolj sam sebi. Da pa to ni.” (Ibid., 21c6–7) Torej, kot ugotavlja Sokrat, če ima orakelj prav, najvišja stopnja modrosti ljudem ni dosegljiva. Stremeti pa moramo k doseganju druge stopnje, kar je mogoče le: “... če trdim, da je za človeka najvišje dobro to, da se sleherni dan pogovarja o kreposti in vsem drugem ... ter da preizkušam samega sebe in druge (Ibid., 38a1–4).

Sokrat ve, da ker je neveden, ljudem ne more dati modrosti. Tako kot zdravniki koristijo telesom, ko jih delajo zdrave, bi lahko bili tudi modreci strokovnjaki za dobro počutje ljudi. To bi lahko dosegli skozi motrenje njihovih duš. Sokratu je jasno, da ni tak modrec. Dejansko je v situaciji, ki je podobna tistemu, ki hoče biti zdravnik, vendar to ni in ni sposoben zdraviti drugih. Sokrat se zaveda, da ni v njegovi moči, da bi zdravil duše tako, da bi postale krepostne. Sposoben je prisiliti druge, da v pogovoru priznajo stvari, kot so, da človeška odličnost ni nič drugega kot nekakšno strokovno znanje. Vendar je očitno, da bi nekdo obvladal veliko takšnih argumentov in še vedno ne bi bil zmožen ustrezno pretehtati izbire med boljšim in slabšim v dani situaciji.

2.3 Sokratova metoda

Zato si Sokrat kot svojo pedagoško nalogo zada, da bo svoje someščane poskusil dvigniti iz najnižje v srednjo stopnjo modrosti in jim pokazati, kaj je pomen sporočila delfskega oraklja. Kako lahko to doseže? V dialogu Protagora Sokrat sprašuje Hipokrata (mladeniča iz Aten), zakaj bi bil pripravljen plačati učnino Protagori? Kaj naj bi ga le-ta naučil? V čem je strokovnjak? (Protagora, 311a) Sokrat v pogovoru

vodi Hipokrata do tega, da prizna, da je Protagora sofist in da pravzaprav ne ve, kaj to sploh je. Hipokrat meni, da je sofist poznavalec reči, ki zahtevajo modrost. A Sokrat sprašuje, kaj je torej tisto, kar sofist sam pozna in v čemer tudi učenca naredi za poznavalca, kot kitarist usposobi svojega učenca za govor o tem, kar sam pozna, tj. igranje kitare.

»Sokrat: »V kateri od reči, ki zahtevajo modrost, je izveden sofist?« Hipokrat: /.../ tega ti pa ne znam več povedati. /.../ Sokrat: »Imenuješ ga 'sofist', toda očitno ne veš, kaj neki je 'sofist', ki se mu nameravaš zaupati.« Hipokrat: »Tako je videti, Sokrat, po tem, kar praviš.« (Ibid., 312d - c)

Sokrat je Hipokrata pripeljal do tega, da spozna svojo nevednost. Pri tem mu ni bilo treba Hipokrata spraviti v situacijo, kjer bi izjavljal nekaj, kar bi vodilo v kontradikcijo.

Sokrat ima na zalogi tudi drugačno pedagoško taktiko, kar se lepo vidi v Apologiji, ko analizira Meletovo tožbo proti njemu. Melet naj bi govoril protislovno in se norčeval iz Sokrata. Zato ga mora Sokrat napeljati na napačno pot, da bo na koncu lahko prišel v situacijo, kjer bo Melet ali spoznal, da govori protislovja, ali pa, da je nevednež. V bistvu gre za naslednji postopek:

- (i) Sokrat postavi vprašanje.
- (ii) Sokrat, če je treba, sogovornika spodbudi s predlogom, ki je dejansko napačen, vendar se zdi tistim, ki so nevedni, resničen.
- (iii) Sogovornik sprejme Sokratov predlog.
- (iv) Sokrat ovrže sogovornikov odgovor.

Če Sokratu uspe ovreči nasprotnikovo pozicijo, potem znova zastavi izvorno vprašanje in proces se začne znova. To ponavljanje lahko traja tako dolgo, da ali sogovorec preneha z dialogom ali pa prizna svojo nevednost.

Dober primer za to 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:

- (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, eksplicitna 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, 74a–76c).

Zanimivo je, da v pogovoru z Lahesom Sokrat poveže to, kar smo označili kot napačen predlog, z ugotovitvijo iz Menona o nepotrebnosti ali nemožnosti iskanja pravega odgovora. "Toda ali nam ni potrebno prav vedenje o tem, kaj neki je krepost? Kajti če sploh ne vemo, kaj neki je krepost, na kakšen način lahko komur koli svetujemo, kako naj si to najlepše pridobi?" (Lahes, 190b–c). Lahes se s tem strinja in sprejme Sokratovo trditev, da če naj bo svetovalec nekomu, potem mora vedeti, kaj je krepost in mora to znati tudi povedati. Težava te izpeljave je v tem, da je Sokrat z lažno trditvijo napeljal Lahesa, da sprejme trditev, da ve, kaj je krepost. In to napeljevanje nato v nadaljevanju izrabi, da pripelje Lahesa do protislovja. Kaj želi Sokrat doseči? Najprej to, da Lahes spozna, da je zgolj na najnižji stopnji modrosti – da se mu le zdi, da ve, kaj je krepost. Nato pa pokazati, da to, kar zagovarja, vodi v protislovje in tako doseči tisto, kar smo opredelili kot srednjo stopnjo modrosti – spoznanje, da je neveden.

Sokratovo metodo, da sogovorca zapelje na napačno pot, bi lahko interpretirali na dva načina:

- Prvi je dobronameren: s to metodo Sokrat pomaga sogovorcem, da se premaknejo z najnižje na srednjo stopnjo modrosti. Tistim, ki so na najnižji

- ravni, se zdi, da vedo, čeprav so nevedni. Sokrat, ki se opisuje kot preizkušalec takih ljudi, se zaveda, kaj takšen preizkus pomeni in kam vodi. Zavestno spelje sogovorca in pri tem preizkuša njegovo zmožnost prepoznavanja napačne poti.
- Na drugi strani je interpretacija, da se Sokrat igra s svojimi sogovorci in jih želi zgolj osmešiti.

Vendar, če bi veljalo to drugo, potem bi bil Ksenofontov opis Sokrata, ki smo ga predstavili na začetku, neresničen. Če pa sprejmemo prvo razlago, potem je jasno, da Sokrat s svojo metodo pomaga sogovorcem, da spoznajo svojo nevednost in se lahko v nadaljevanju izboljšajo v svoji modrosti in odličnosti nasploh. To je Sokratov poskus reševanja človeških duš pred navidezno vednostjo, ki je dejanska nevednost.

Vidno je, da ima v okviru učenja in poučevanja Sokrat posebno držo, ki ga loči od njegovih sodobnikov, ki se radi poimenujejo učitelji (sofisti):

- (i) Izhaja iz spoznanja, da je v ozadju učenja vedno poudarek na kritičnem in doslednem razmišljanju, ki mora temeljiti na trdnih načelih in zdravih argumentih.
- (ii) Nato prihaja v ospredje njegovo prizadevanje za izobraževanje brez učiteljev, kar dobi neposredno podkrepitev v njegovih izjavah, da on ni (in ne more biti) učitelj, saj nima ustreznega znanja za poučevanje. In nazadnje,
- (iii) kar pa ni najmanj pomembno, se srečamo s Sokratovim prepričanjem, da lahko učenje filozofije pripomore k spremembi življenja ljudi na boljše.

3 Sokratska metoda danes

Ali takšna drža in temu prilagojene pedagoške metode lahko predstavljajo dober vstop v poučevanje filozofije v današnjem svetu? Odgovor na to ni enostaven. Najprej je zanimivo, če sploh obstaja nekaj, čemur lahko, upravičeno, rečemo Sokratova metoda. Brickhouse in Smith (2002) ter Wolfsdorf (2003) v svojih analizah pokažejo, da nekaj, kar bi bilo upravičeno opisati kot Sokratova metoda, enostavno ne obstaja. Na drugi strani so Benson (2000, 2011), Beversluis (2000), McPherran (2002), Vlastos (1994), Boghossian (2002, 2006, 2011), ki eksplicitno zagovarjajo upravičenost sintagme Sokratova metoda, saj, kot smo razdelali tudi v naši analizi, lahko s konsistentno razlago Platonovih dialogov pridemo do koherentne predstavitve Sokrata, ki prakticira posebno filozofsko metodo, ki ustreza

običajni obliki, strategiji in epistemološkim predpostavkam filozofije v antičnem času. Boghosian naredi korak naprej in trdi, da je sokratska metoda dvoje: je del pedagogike, saj je specifična pedagoška metoda, ki jo uporabimo v skupini; in je hkrati teorija učenja, saj ima ontološke in epistemske predpostavke (Boghossian, 2006).

Ob tem se odpre še zanimivo vprašanje: Kdaj se pravzaprav pojavi potreba po vedenju? Tipičen odgovor bi bil, da se pojavi takrat, ko nevednost osebi predstavlja problem. Takrat nevednost doživljamo kot stisko, draženje ali na nek način nezadovoljstvo. Na drugi strani se vednost dojema kot pomembno, dragoceno, koristno, potrebno. Zakaj? Zaradi določenega cilja ali namena posameznikovega delovanja, v katerega posameznik vloži vso svojo strokovnost, vendar se, zaradi različnih vzrokov, kot smo pokazali v primerih stohastičnih večšin, ne udejanji v končnem rezultatu delovanja. Stopnja osebnega vlaganja v ta cilj bi delno določila stopnjo začutene potrebe po vedenju, kar bi posledično povzročilo primerljivo stopnjo radovednosti in prizadevanja za raziskovanje. Kot izhaja iz parafraze Menonovega paradoksa: nihče ne bo iskal tistega, kar že ima, niti če tega nima, če mu ga ni treba imeti. Zato mora Sokrat sogovornika najprej prepričati o instrumentalni vrednosti modrosti. Tako ga motivira, da se ukvarja s filozofijo kot sredstvom za doseganje nekega nefilozofskega cilja, na primer napredovanje v karieri ali dvig njegovega družbenega ugleda. V drugi fazi pa naj bi to instrumentalno odkrivanje vrednosti modrosti povzročilo, da sogovornik dojame užitek filozofskega preiskovanja, kar mu omogoči, da lahko preoblikuje svoja prepričanja o dobrem življenju. Prva stopnja torej vključuje poziv k razumnemu analiziranju, vendar je ta poziv zgolj na instrumentalni ravni, dočim je druga stopnja poskus vzpostavitve samostojne drže posameznika, ki v zadnji instanci pripelje do udejanjanja Sokratovega načela, da nepreiskanega življenja ni vredno živeti.

Še enkrat se moramo vprašati: Zakaj vse te analize Platonovih tekstov? Naš cilj je bil opredeliti sokratsko metodo kot možno obliko učenja in poučevanja filozofije.

3.1 Sokratska metoda kot psihična zloraba udeležencev

Ali Sokratova metoda res cilja na vzpostavljanje radovednosti pri sogovorncu? Nekateri trdijo, da ne. Dillon (1980) trdi: "Iz sokratskega spraševanja v Dialogih ali v razredu nikakor ne sledi radovednost." (Ibid. 22) Trdijo celo, da je namen sokratske metode ponižati, osramotiti in/ali zмести udeležence razprave, najpogosteje zato, da

bi prišli do boljšega razumevanja teme, o kateri se razpravlja. (Abbs, 1994 v Boghossian 2011). Trdijo, da je metoda, kjer udeležence zmedemo, jih spravimo v zadrego, kruta, da lahko govorimo celo o psihični zlorabi udeležencev. Od kod takšna predstava predstavljene metode? Vzemimo hipotetični primer: Zunanji opazovalec vidi učitelja, ki zastavi vprašanje. Sledijo odgovori učencev, ki jih učitelj zavrača. Znova in znova. Izpeljava opazovalca je naslednja: Učitelj kaže nevednost udeležencev. Jih s tem osramoti, saj morajo spremeniti mnenje ali obupati, priznati, da ne vedo. Razred zapustijo s sklonjeno glavo, osramočeni, zmedeni, z občutkom nesposobnosti. Učitelj je tisti, ki jih je "zrušil, ponižal, osramotil". Pokazal je njihovo nevednost, svojo vednost. Lahko sestopi s podesta in zapusti prizorišče. Takšno izpeljevanje opazovanja dogajanja je podobno zlonamerni interpretaciji delovanja Sokrata, ki smo jo predstavili v podpoglavju 2.3 in jo zavrnil s Ksenofantovim opisom. Opazovalec naredi več napak:

Prva napaka je ta, da gleda na učitelja in na celoten proces skozi oči tradicionalnega poučevanja, kjer je učitelj nosilec moči, ki jo lahko tudi zlorablja. Res je, da se učitelj s tradicionalnim poučevanjem izogne interakciji, izogne se vključevanju lastnih predsodkov, a se s tem izogne tudi lastni profesionalni in osebni rasti, hkrati pa ohranja razmerje moči. S sokratsko metodo se izognemo razmerju moči, saj se ne osredotočamo na ljudi, ki so udeleženi v procesu, temveč na izjave. Namen sokratske metode je namreč ta, da udeleženci razprave odkrijejo resnične propozicije s pomočjo preiskovanja (Boghossian, 2011).

Druga napaka je v izpeljavi, da spreminjanje mnenja, stališč, zavrnitev primerov, razlogov itd. pomeni za osebo, ki je tega deležna, osramotitev in ponižanje. A kako naj bo nekaj, kar ti je pomagalo oblikovati dobre argumente, izboljšati kritično mišljenje, pomagalo pri razvoju veščine etične senzibilnosti, razumljeno kot orodje tvojega poniževanja? Za nekoga, ki je radoveden in bi želel odgovore na svoj zakaj, ni ponižujoče ali sramotno, če ti nekdo spoštljivo pokaže, da si zmotno mislil, da primer ali razlaga, ki si jo podal, ni dobra. In si zmeden. In začuden. A ta zmedenost/začudenost ni nujno nekaj slabega. Ni sramotna ali poniževalna. Je posledica iskanja odgovorov na intelektualna, na filozofska odprta vprašanja, tako da s pomočjo razprave preiskujemo hipoteze, zahtevne in nenavadne ideje, fenomene, kjer intuicija večkrat zadene ob steno razuma.

Ti neugodni občutki se pojavijo, tako Boghossian, ker pride do zamenjave rezultata metode z namenom metode. Torej, da si zmeden in v zadregi, ko gre za zahtevne koncepte in ideje, je povsem običajno in ni posledica uporabljene metode (Boghossian, 2011). Zato so tukaj tudi tisti drugi, ki na vprašanje, zastavljeno na začetku tega razdelka, tj. ali Sokratova metoda res cilja na vzpostavljanje radovednosti pri sogovorniku, odgovarjajo pritrdilno. Trdijo, da danes študenti izberejo predmet Filozofija iz čisto instrumentalnega razloga, ker menijo, da bodo tako postali dobri učitelji npr. slovenščine, nato pa jih v procesu izvajanja predmeta radovednost vodi k preučevanju modrosti kot take (Stump 2020, Benson 2011, Scott 2000). Naša analiza je pokazala, da smo lahko upravičeni zagovorniki druge pozicije. S tem pa tudi podpiramo t. i. dobronamerno razlago delovanja Sokrata, in sicer da s to metodo Sokrat pomaga sogovorniku, da se premaknejo z najnižje na srednjo stopnjo modrosti. Tistim, ki so na najnižji ravni, se zdi, da vedo, čeprav so nevedni. Sokrat, ki se opisuje kot preizkušalec takih ljudi, se zaveda, kaj takšen preizkus pomeni in kam vodi. Zavestno spelje sogovornika in pri tem preizkuša njegovo zmožnost prepoznavanja napačne poti.

3.2 Interakcija kot bistvo delovanja

Ugotovili smo, da lahko v izhodišču sprejmemo izvorna Sokratova stališča:

1. Ta, ki sprašuje, ni učitelj, ampak je nevednež.
2. 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 bi bil niti čisto subjektiven, niti ne relativen.

Kako je to mogoče udejanjiti? V bistvu gre za vprašanje, kako se naj v razgovoru uprimerjajo temeljni filozofski standardi, ki bodo omogočili doseganje želenega 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. Zato:

»Poskus osramotitve ali ponižanja študentov nima nič opraviti s sokratsko pedagogiko in ima vse opraviti s slabim (po)učevanjem.« (Boghossian 2011, 7)

4 Zaključek

V sklepnem delu lahko povzamemo osnovna spoznanja, do katerih smo prišli 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 sogovorncem 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 poučevanje platoniska stohastična veščina/technê in zato so napake možne.
7. Paradoks izobraževanja kot veščine/technê 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 vrлина je.

Morala sklene: Toda, učenje in poučevanje tega (filozofije) je v običajnem svetu nevarno, za kar je najboljši primer Sokrat sam.

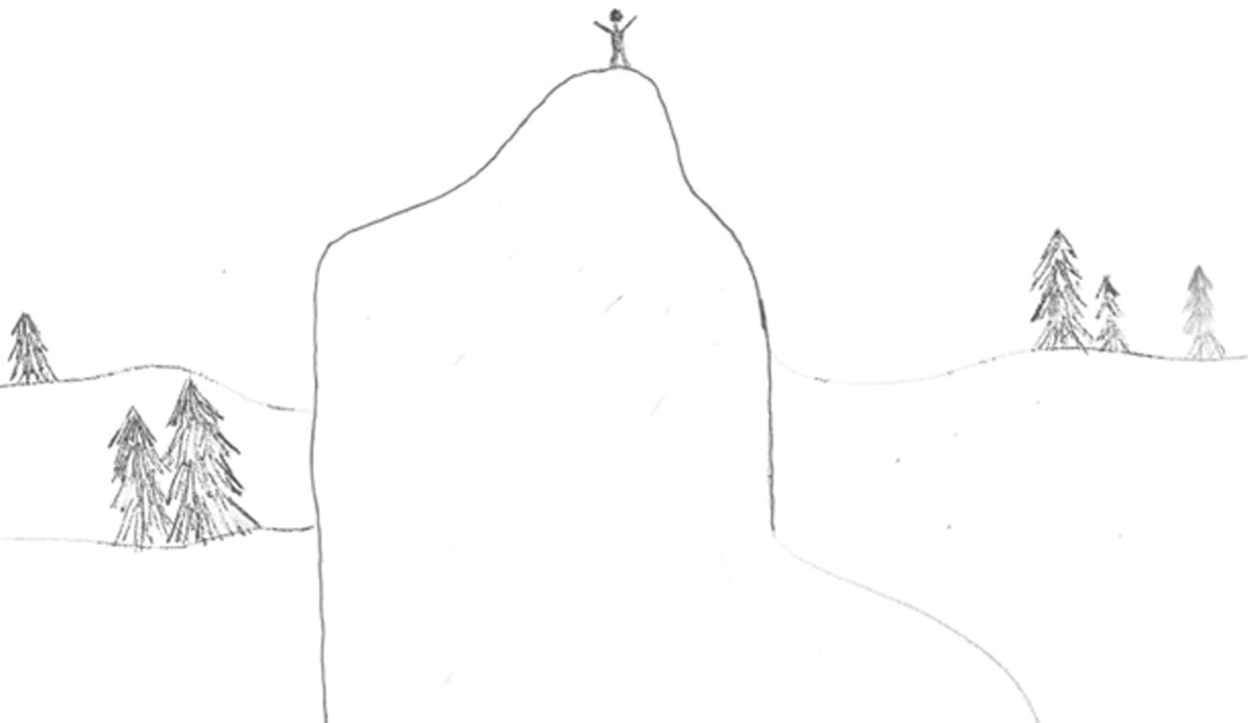
Literatura

- Benson, H. H. (2000). *Socratic Wisdom: The Model of Knowledge in Plato's Early Dialogues*. New York.
- Benson, H. H. (2011). "Socratic Method." V D. R. Morrison, *The Cambridge Companion to Socrates*. Cambridge: CUP. Str. 179–200.
- Beverluis, J. (2000). *Cross-Examining Socrates: A Defence of the Interlocutors in Plato's Early Dialogues*. Cambridge.
- Boghossian, P. (2002). »Socratic Pedagogy, Race and Power: From People to Proposition«, *Education Policy Analysis Archives*, 10(3), doi: 10.14507/epaa.v10n3.2002
- Boghossian, P. (2006). »Behaviorism, Constructivism, and Socratic Pedagogy«, *Educational Philosophy and Theory*, 38:6, str. 713–722. doi:10.1111/j.469-5812.2006.00226.x
- Boghossian, P. (2011). »Socratic Pedagogy: Perplexity, humiliation, shame and a broken egg«, *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00773.x>
- Borstner, B. (2023). "Pogled nazaj, da bi (morda) bolje videli naprej". V Šimenc, M., T. Grušovnik, A. Hladnik, *Filozofija v šoli, šola v filozofiji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 114–127.
- Brickhouse, T. C., Smith, N. D. (2002). "The Socratic Elenchos?" V G. A. Scott (ur.), *Does Socrates Have a Method?*, College Park, PA. str. 145–157.
- Dillon, J. T. (1980) "Curiosity as Non Sequitur of Socratic Questioning", *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 14(1). Str. 17–22.
- Galen, De meth. med. V Opera Omnia. C. G. Kühn (Ed.) Leipzig. 1821 - 1833.
- Ksenofont (2018). *Spomini na Sokrata*. Prevod in spremna beseda Gregor Pobežin. Ljubljana: KUD Logos.
- McPherran, M. (2002) "Elenctic Interpretation and the Delphic Oracle." V G. A. Scott (ur.), *Does Socrates Have a Method?*, College Park, PA. Str.114–144.
- 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.
- Scott, G., A. (2000) Plato's Socrates as Educator. New York: SUNY.
- Stump, J. (2020) "On Socrates' Project of Philosophical Conversion", *Philosopher's Imprint*, 20(32). November.
- Vlastos, G. (1994). *Socratic Studies*. V M. Burnyeat (ur.). Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (2014). *Filozofske raziskave*. Prevedla Erna Strniša. Spremna beseda Jure Simoniti. Ljubljana: Beletrina.
- Wolfsdorf, D. (2003) "Socrates' Pursuit of Definitions", *Phronesis*, 48. Str. 271–312.

III:

Od filozofije
poučevanja do
poučevanja filozofije

Zakaj? Kaj? Kako?



POMEN KRITIČNE PEDAGOGIKE (PO FREIREJU) ZA POUČEVANJE FILOZOFIJE

MARKO ŠTEMPIHAR

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana, Slovenija
marko.stempihar@gimb.org

V prispevku se ukvarjamo z nekaterimi zamislimi kritične pedagogike po Paulu Freireju in njihovim pomenom za didaktiko filozofije. Na začetku pokažemo, kako se Freirejevo razumevanje dialoške metode umešča v njegovo kritiko pedagoških praks in predlaga nov pristop k poučevanju, takšen, ki se bo ujemal z njegovo zamisljo o pedagogiki osvoboditve. V nadaljevanju pa, kako se pojem dialoga, ki izhaja iz Freirejevih razmišljanj, povezuje z dialoškim pristopom k poučevanju filozofije, še zlasti v navezavi na sokratsko metodo. Da pa celotna razprava ne bi ostajala na čisto spekulativni ravni, ponudimo nekaj primerov iz naše pedagoške prakse. V sklepu nakažemo pomen spoznanj kritične pedagogike za poučevanje filozofije. Sklenemo, da je kritična pedagogika pomembna za poučevanje filozofije, saj proizvede orodja za razumevanje, kako se vsaka praksa poučevanja umešča v družbeni prostor, ki je vselej tudi že političen. Takšna refleksija pa pripomore k temu, da lahko bolje uresničujemo pedagoške cilje predmeta, ki ga poučujemo.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.17](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.17)

ISBN

978-961-299-082-4

Ključne besede:

kritična pedagogika,
Freire,
dialoškost poučevanja,
didaktika filozofije,
sokratska metoda



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.17](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.17)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

critical pedagogy,
Freire,
dialogical teaching,
didactics of philosophy,
Socratic method

THE MEANING OF CRITICAL PEDAGOGY (AFTER FREIRE) FOR TEACHING PHILOSOPHY

MARKO ŠTEMPIHAR

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana, Slovenia
marko.stempihar@gimb.org

In our article, we tackle some of the ideas of critical pedagogy after Freire and their meaning for the didactics of philosophy. At the beginning, we demonstrate how Freire's understanding of the dialogical method is placed in his critique of pedagogical practices. With the concept of dialogue, Freire proposes a new approach, the one that would correspond to his idea of pedagogy of freedom. In continuation, we analyse Freire's concept of dialogue and we show how it is related to the dialogical method of teaching philosophy, especially in relation to the Socratic method. We illustrate theoretical concepts with examples from our teaching practice. We conclude that critical pedagogy is important for philosophical didactics, since it provides us with tools for understanding how each teaching practice is embedded in a social environment that is also a political space. Such reflection can then help us with a better realization of the pedagogical goals of our teaching subject.



University of Maribor Press

1 Uvod

Paulo Freire se je v svojih delih pogosto skliceval na filozofska dela. Ob branju njegovih besedil vsekakor nastane vtis, da so filozofi, kot so Marx, Sartre, Hegel, močno zaznamovali njegovo misel. Hkrati pa je pertinentno tudi vprašanje, koliko je mogoče Freirejeva razmišljanja sama razumeti kot filozofska. Teh vprašanj v našem prispevku ne bomo podrobneje preiskali, osredotočili se bomo namreč na dialoškost, ki je ena od najpomembnejših tem iz Freirejevih razmišljanj.

Kot bomo videli, je za Freireja pedagoška praksa delovanje v smeri človeške emancipacije. Freirejevo misel lahko opredimo kot humanistično, saj ima zanj izobraževanje posebno vrednost prav tedaj, ko omogoča človeku živeti življenje, ki potrjuje njegovo posebno vrednost in si za svoj etični cilj zastavlja ohranitev človekovega dostojanstva. Z izobraževanjem človek realizira samega sebe in se potrjuje kot subjekt, se pravi kot bitje, ki hkrati živi v svetu in ga ustvarja – oblikuje in preoblikuje, s čimer realizira lastno svobodo. Tukaj se Freire navezuje na bogato tradicijo humanizma, marksizma in eksistencializma.

V konceptu dialoškosti pa se pokaže tudi politična razsežnost kritične pedagogike po Freireju: učenje in poučevanje gre razumeti kot vselej že politično (saj se dogaja v skupnosti in je vpeto v razmerja moči, hkrati pa ima potencial, da ta preobraža), v učenju pa je vsebovan tudi smoter ali telos: kot praksa osvobajanja prispeva k demokratizaciji družbe in njenemu odpiranju.

Freirejev koncept dialoškosti nas tukaj še posebno zanima, ker se v nadaljevanju lotevamo refleksije o poučevanju filozofije. Če ima filozofija za cilj učenje misliti samostojno, se nekateri pristopi k poučevanju za sledenje temu cilju pokažejo kot ustrežnejši. Dialoški pristop poskuša učence pripraviti do tega, da se v dialogu z učiteljem in drugimi učenci lotevajo razmisleka o filozofskih problemih, vendar tega ne gre razumeti kot neko od lastnega izkustva odmaknjeno početje, temveč prav kot pojmovno mišljenje, ki poskuša zapopasti izkustvo in ga premisliti z nove perspektive. V takšnem pristopu se spremenijo tudi razmerja med učiteljem in učenci, spremeni pa se tudi sama organiziranost razreda kot učeče se skupnosti. Kot bomo poskusili pokazati v nadaljevanju, se s takšnim pristopom odpirajo možnosti tega, kar Sokrat imenuje raziskovanje življenja, hkrati pa ima takšno odpiranje tudi politične implikacije, saj ustvarja skupnost, ki temelji na egalitarnosti in jo potrjuje.

Kritična pedagogika nam pomaga misliti prav ta moment političnega v pedagoškem delovanju.

2 Freire: Dialoško učenje zoper bančni model izobraževanja

Za Freireja je učenje praksa osvobajanja. V tem pogledu je Freire razsvetljenec, ki verjame v to, da vednost človeka osvobaja. Ni pa vsaka pedagoška praksa tudi že osvobajajoča. Nekatere prakse podpirajo razmerja gospodstva in so njihovo orodje. Kritična ost Freirejeve kritične pedagogike je zato usmerjena zoper vsakršne pedagoške prakse, ki nasprotujejo človeški emancipaciji. Takšne prakse onemogočajo razvijanje svobode razmišljanja in mu s tem odvzemajo možnost branja/razumevanja sveta (ki je nujni pogoj osvobajanja – tega namreč ni brez razumevanja). S tem zanikujejo ali zatirajo tisto, kar je človeku najbolj notranje, to pa je potreba po samouresničevanju; s tem pa človeku jemljejo dostojanstvo in ga razčlovečijo.

Eden najbolj polemičnih Freirejevih konceptov, ki naslavlja orisani problem, je koncept *bančnega izobraževanja*. V bančni zasnovi izobraževanja so učenci obravnavani kot posode, v katere učitelji odlagajo depozite. Takšna pedagogika je zatiralska, saj učence postavlja v položaj pasivnih sprejemnikov že izdelanih (*ready-made*) modelov znanja in jih s tem popredmeti:

»Pripovedovanje učitelja v vlogi subjekta navaja učence k mehaničnemu pomnjenju povedanih vsebin. Še več, pripovedovanje učence spreminja v 'posode', v 'sklede', ki jih mora učitelj 'napolniti'. Kolikor bolj zvrhano jih napolni s svojimi depoziti, toliko boljši učitelj je. Učenci pa so toliko boljši, kolikor bolj krotko se prepuščajo temu, da jih napolnijo. /.../ Namesto da bi se sporazumevali, učitelj oblikuje in podaja 'sporočila' ter depozite, ki jih učenci kot naključne vsebine potrpežljivo sprejemajo, pomnijo in ponavljajo.« (Freire 2019: 46)

Težava nastopi, ko govori eden s pozicije, ki ne dovoljuje priglasitve drugega k besedi na način, ki bi izražal enakost med obema govorcema. Se pravi, ko je učitelj tisti, ki govori, učenci pa govorijo samo toliko, kolikor jim to dopušča učitelj. V prostoru, ki ga ustvarijo takšna (oblastna) razmerja med učiteljem in učenci, je tudi govorjenje

učencev že določeno z diskurzom, ki ga zastopa učitelj.¹ Razmerje med učiteljem in učenci je v tem primeru razmerje neenakosti, saj je učitelj tisti, ki dovoljuje drugemu govoriti, on določa učne vsebine, on »razlaga«, učenci pa so v vlogi tistih, ki naj bi si zapomnili čim več od tega, kar jim je bilo razloženo.

Zoper bančno zasnovo izobraževanja Freire postavi pouk kot dialoško razmerje. Tukaj ni preprosto učitelj tisti, ki ve, učenci pa so bolj ali manj nevedni in bodo deležni nekaj učiteljeve modrosti le, če bodo temu dovolj poslušni (in bodo potemtakem predvsem voljni ponavljati za njim besede in fraze, ki so jih sprejeli kot znanje, v katerega ni mogoče dvomiti – saj jim je bilo to tudi predstavljeno na takšen način). V dialoškem razmerju se učijo oboji: učenci in učitelji, zaradi česar nasprotje med njimi izgine, poslušanje v dialogu z drugim pa ni več podrejeno zahtevi po poslušnosti, temveč se napaja iz želje po iskanju in *ustvarjanju* vednosti:

»*Raison d'être* izobraževanja za osvobajanje [je] v njegovem vzgibu, prisotnem od samega začetka, ki poraja težnje po spravi. Zato mora ta oblika izobraževanja vsebovati preseganje protislovja učitelj-učenci, in sicer na tak način, da obe strani hkrati delujeta kot učitelj in kot učenci.« (Freire 2019: 47)

V dialoški zasnovi učenja se učenci skupaj z učiteljem učijo *misлити probleme oz. raziskovati vprašanja*, namesto da bi se na pamet naučili že izdelanih rešitev in odgovorov. Pravo učenje se torej dogaja onstran hierarhij in oblastnih razmerij, kjer so učitelji in učenci v položaju enakosti.

Zatiranje torej ne nastopa vselej v obliki rabe represivnih sredstev, ki jih ima na voljo država. V demokracijah so v uporabi drugačna sredstva, takšna, ki bi jih z Orwellom lahko imenovali upravljalci/nadzorniki uma (ang. *mind control*). Na to v svojih delih opozarja Freire. Pedagogika zatiranih oziroma pedagogika osvoboditve (besedna zveza, ki je tudi naslov zadnje Freirejeve knjige) je tista, ki je usmerjena zoper poskuse zatiranja, ki so vsebovani v edukaciji kot načinu nadzora nad svobodnim mišljenjem ljudi. Ko učenje postane standardizirano, takšni postanejo tudi učenci (ko se jih razume kot tiste, ki se morajo prilagoditi obstoječim modelom, se tudi njih

¹ Diskurz kot govorna praksa, znotraj katere se določajo tudi meje glede smisla oz. pomena izrečenega: diskurzivni prostor, ki se tako vzpostavlja, je simbolno polje, v katerem je v veliki meri že predvideno, kako in o čem se bo govorilo – katere bodo tiste zamisli, ki bodo imele svoje mesto in se bo torej o njih govorilo, katere pa bodo potisnjene na obrobje ali pa iz tega povsem izrinjene. Bolj kot je diskurz naddoločen z razmerji moči, bolj je simbolno polje zaprto, bolj je že določeno, kako se bo v takšnem prostoru besedovalo (pa tudi kdo bo v glavnem govoril, kdaj in koliko časa itd.).

modelira – kljub temu da načini učenja niso enaki za vse, prav tako niso enaki interesi in izkustvena ozadja, s katerih učenci začenjajo z učenjem). Učenje postane trening ali dril, mehansko ponavljanje za učiteljem, glavni učni cilj pa uspešno zapomnjenje in reprodukcija usvojenega. To pa ima vselej tudi politične razsežnosti, saj se s tem v učenca vgradi prepričanje, da je svet danost zunaj njih, ki se je ne da spreminjati.

Zatiranje je oblika nasilja, kar pa je v tem primeru toliko težje prepoznati, ker ne gre za odkrito nasilje (ki bi se manifestiralo kot neposredna raba sile, prav tako vršilci tega nasilja sami običajno ne delujejo agresivno), temveč v tem kontekstu govorimo o prikritem, sistemskem nasilju, ki se nad ljudmi kot simbolnimi bitji vrši prek neosebne instance, ki določa, kaj, kdaj in na kakšen način bo nekdo o nečem govoril. Takšno nasilje je prisotno v šolah, kadar šolsko učenje postane skržena oblika učenja, kjer se tega razume predvsem kot transmisijo znanja (od učiteljev kot teh, ki vedo, k učencem kot nevednim).

Dialoškost torej temelji na relaciji med dvema pozicijama, ki ju zasedata dva govorca oz. spoznavajoča subjekta. Preveč preprosto bi bilo, če bi ti poziciji opredelili kot poziciji učitelja in učenca, in pri tem pozabili, da je vsaka od teh pozicij tudi sama že diferencirana, saj za sleherni subjekt velja enaka ontološka premisa nedokončanosti, identitete v postajanju (mesto, kjer se Freire navezuje na eksistencializem). To pomeni, da subjekt ni danost, temveč je sam v-postajanju, učenje pa je (trans)formativno.

Stanley Aronowitz v predgovoru k Freirejevemu zadnjemu delu *Pedagogika osvoboditve* zapiše, da je prvo načelo v Freirejevi filozofiji učenja radikalno postaviti pod vprašaj običajno razlikovanje med učiteljem kot strokovnjakom in učencem kot *tabula rasa*:

»Do izobraževanja pride takrat, ko se srečata dva učenca, ki zavzemata nekoliko različna položaja v potekajočem dialogu. Toda oba s sabo že prinašata neko vednost in eden od predmetov pedagoškega procesa je raziskati to, kar vsakdo od njiju že ve, in kaj lahko naučita drug drugega. Drugi predmet pa je spodbuditi refleksijo subjekta, ki na podlagi svoje vednosti, deluje v svetu.« (Aronowitz 2000: 8)

Natanko na tej premisi je mogoče avtentično učenje, saj je njena implikacija univerzalnost imperativa učenja: če velja, da se morajo učenci učiti, potem enako velja tudi za učitelje. V tem pomenu pa lahko rečemo, da med učitelji in učenci ni razlike. V procesu učenja se hkrati učijo in poučujejo vsi udeleženi. Če temu ni tako,

gre za tiste vrste deviacije (celo perverzije) v pedagoški praksi, ki smo jo zgoraj s Freirejem imenovali bančna zasnova edukacije.

3 Dialoškost pri pouku filozofije in sokratska metoda poučevanja

V tem poglavju bomo teme, o katerih smo razmišljali do sedaj (dialoška organizacija pouka, pedagogika osvoboditve, kritično mišljenje), navezali na didaktiko filozofije. V nadaljevanju bomo torej razmislili o nekaterih povezavah med kritično pedagogiko in didaktiko filozofije. To bomo naredili tako, da bomo Freirejevo razumevanje dialošnosti pouka navezali na razmislek o pomenu dialoškega pristopa pri pouku filozofije.

V tem delu članka bomo uporabljali izraz dialoškost skupaj s pojmom sokratske metode, ki sta medsebojno povezana, saj sokratska metoda temelji na dialogu, medtem ko je dialoški način poučevanja mogoč tudi ob uporabi drugačnih metod oziroma pristopov (npr. ko z učenci skupaj beremo filozofska besedila, ali pa tudi takrat, ko učitelj pri pouku za predstavitev filozofskih idej uporabi formo predavanja).²

Najprej pa poudarimo, da takšna koncepcija pouka filozofije, kjer je dialog osnovna premisa poučevanja, ni nekaj samo po sebi umevnega ali nekaj, kar bi že kar avtomatično sledilo iz samega pojma. Tudi glede tega, kaj pojmuje pod izrazom »pouk filozofije«, v šolskem polju obstajajo različna stališča. Za nekatere učitelje (pa tudi programe) je pouk filozofije predvsem seznanjanje učencev z zgodovino filozofije. Takšen pristop k poučevanju filozofije je tudi danes še precej pogost (tudi v programih, ki sicer omogočajo bolj odprt pristop – npr. v slovenskem prostoru, kjer učni načrt sam spodbuja k izbirnosti in dialošnosti ne samo pri obravnavi tem, temveč tudi pri izbiri le-teh). V tem članku bomo razmišljali o zasnovi pouka, ki se srečuje z idejo kritične pedagogike, torej takšni zasnovi, za katero je dialoškost (in demokratičnost odnosov, ki gre skupaj z njo) središčna. Poskušali bomo pokazati (tudi s pomočjo refleksije o primeru iz naše lastne pedagoške prakse), da je takšna zasnova tista, ki kar najbolje sledi načelom, ki so bila zasnovana že v antiki in jih največkrat povezujemo s Sokratovo osebo.

² Ko govorimo o sokratski metodi, se opiramo na ideje Leonarda Nelsona iz njegovega predavanja *Die sokratische Methode*, ki ga je imel decembra leta 1922 (prim. Nelson 2008).

Kadar govorimo o problemskem pristopu in sokratski metodi/sokratskem učitelju, se pravi o dialoškem pouku, ali je pri tem sploh še ustrezno uporabljati pojem poučevanja? Je Sokrat poučeval filozofijo oz. filozofiranje ali pa je ustrežnejše reči, da je filozofiral skupaj z učenci, kar bi ponovno pomenilo, da zanj ni mogoče uporabljati naziva »učitelj« v tistem bolj običajnem pomenu (kjer se nanaša na osebo, ki poučuje)? Kaže, da imamo na eni strani poučevanje kot razlago ali predavanje, na drugi strani pa dialog kot vadbo filozofije ali filozofiranje samo. Šele v tem drugem primeru naj bi torej šlo za to, da učenci tudi sami postanejo dejavni in torej resnično izvajajo to, česar se učijo (kar je pri filozofiji bistveno, kajti cilj učenja filozofije ne more biti dosežen, ko imajo učenci zgolj znanje o filozofiji – misliti samostojno kot cilj pomeni, da filozofija ni zgolj predmet, ampak postane glagol).

Težava z onim prvim pristopom k pouku filozofije, ko učitelj poučuje – razlaga in učencem prenaša informacije o filozofih in njihovih zamislih –, je zlasti v tem, da učenci v tem primeru ostajajo povsem pasivni: usvajajo znanje, ne da bi ob tem kar koli tudi sami premislili. To se sicer lahko zgodi, a sama organizacija pouka jih bo zelo verjetno postavila v položaj pasivnih sprejemnikov informacij, ki bodo praviloma delovale kot prave kurioziteti (saj se bodo zdravemu razumu zdele skrajno nenavadne). Lahko si zamislimo, kako na nekoga, ki se prvič sreča s filozofijo, deluje informacija, da je nekoč v antični Grčiji živel nekdo, ki je prav zares, tj. pri zdravi pameti, mislil, da je vse voda (!?). Tudi v primeru, ko učitelj učencem ne bo ponujal zgolj informacij, ampak jim bo razlagal filozofske ideje denimo tako, da bo interpretiral/komentiral besedila, ne bo bistveno več možnosti za dejavno participacijo učencev pri pouku filozofije.

Kaže torej, da prav dialoški pouk, kjer učenci niso pasivni slušatelji, temveč dejavni sogovorniki, lahko preseže opisane zagate in torej šele resnično vodi k zastavljenemu cilju – samostojnemu mišljenju učencev. Toda vprašanje, ki se ob tem zastavi, je naslednje: kaj je pravzaprav sploh mišljeno z dialogom? Če je dialog način organiziranja pouka filozofije in je torej sam že tudi izvajanje filozofije, potem je že jasno, da ta ne more biti nekakšna izmenjava mnenj, ampak mora to preseči. Govoriti o dialogu v pedagoškem procesu se torej nanaša na nekaj mnogo bolj specifičnega od tistega, kar je mišljeno v vsakdanji govorici, ko se uporabi ta izraz. Ni dovolj, da jih govori več (in ne samo eden, npr. učitelj), za dialog morajo biti izpolnjeni še nekateri drugi pogoji.

Navedimo klasičen primer: Platonove dialoge. Če trdimo, da so Platonovi dialogi napisani z namenom učenja filozofiranja, da imajo torej propedevtičen namen, potem to najbrž ni pretirano, temveč s tem opišemo tisti bistveni namen osebe, ki v njih praviloma zaseda središčno mesto, in to je Sokrat. Njegovo javno filozofiranje ali »rešetanje« je po njegovih lastnih besedah niz poskusov pripraviti sogovorce k temu, da začnejo še sami preiskovati lastno življenje, se pravi filozofirati (saj je filozofija po Sokratu dejavnosti spoznavanja sebe – v najširšem pomenu, kot raziskovanje eksistence).

Iz tega bi lahko sklepali, da je Platon svoja besedila, v katerih Sokrat nastopa v vlogi govorca, ki dialoško vodi sogovorce k nekaterim temeljnim spoznanjem glede lastne vednosti (te je mogoče strniti v en sam ključni uvid: v to, kako nevedni so in kako zmotna so bila njihova verjetja v lastno vednost/modrost), pisal z namenom prikazati ali demonstrirati, kako se filozofira. Ob branju dialogov naj se bralec (na)uči filozofirati – tako bi lahko povzeli avtorjev namen. Platonove dialoge se pogosto jemlje kot zgled filozofiranja, a ob nadaljnjem razmisleku se pokažejo tudi določene težave, saj je prav sokratski/platonski dialog pravzaprav paradoksen.

Zdi se, da so v Platonovih dialogih udeleženi različni sogovorniki in da so ti med sabo v enakovrednem položaju, torej naj bi bila razmerja neenakosti družbenih pozicij presežena (v dialogu *Menon* nastopa kot sogovorec suženj), Sokratov položaj učitelja pa suspendiran. Toda že ob malo podrobnejšem branju se pokaže precej drugačna slika. Ta je prav nasprotna od pričakovane: namesto dialoga gre večinoma za govor enega, medtem ko je dejavnost njegovih sogovorcev skrčena na pritrjevanje njegovim izpeljavam in ugotovitvam (»Res je, kar praviš, Sokrates.«, »Pri Zevsu, res je tako!«). Kdor Sokratu ugovarja, je naposled obsojen na molk, še prej pa je deležen neusmiljene ironije (npr. Trazimah v *Državi* in Polos v *Gorgiji*). Platonovi dialogi se tako pokažejo kot precej problematičen zgled tega, kako naj bi se učence vodilo od pasivnega sprejemanja/izražanja mnenj k dejavnemu preiskovanju ali samospraševanju, skratka k samostojnemu mišljenju. (Problematičnost zgleда bi se še posebno pokazala, ko bi učitelj filozofije pri pouku poskušal posnemati Sokrata.)

Morda pa bistvena težava ni samo v Platonovi zasnovi dialoga, temveč se skriva v sami opredelitvi dialoga in v pričakovanjih glede njegove rabe pri pouku. Kaj sploh pomeni zasnovati pouk na dialoški način? Če bi to pomenilo, da vsakdo pove, kar v nekem trenutku misli, ali bi bilo to potem kaj več kot izražanje mnenja – zaradi česar potem sploh še ne moremo govoriti o pedagoškem procesu v pravem pomenu

besede (tisti, ki izraža mnenje, ostaja na mestu, medtem ko je za sleherno učenje potreben premik). Denimo, da dialog začnemo tako, da bo o neki temi ali vprašanju vsakdo povedal, kaj si misli. Kmalu ugotovimo, da je tisto, kar je izrečeno, večinoma iz reda mnenj. Govorci bodo izražali mnenja, za katera pogosto niso razmislili, katere so njegove predpostavke in posledice. Če bi dialog nadaljevali na isti način, bi se sicer na prvi pogled res zdelo, da smo s tem vzpostavili pogoje enakosti in svobodnega govorjenja, a težko bi dokazali, da se je zgodil kakšen omembe vreden spoznavni premik. Tukaj pa nastopi ključna poteza Sokratovega interveniranja: do spoznavnih premikov pride, ko je človek izzvan, ko so njegova ali njena prepričanja postavljena pod vprašaj – česar s samim izražanjem mnenj še ne dosežemo.

Kako torej postopati, da bomo zvesti poslanstvu, ki ga je demonstriral Sokrat? Če bi učitelj preprosto pozval učence, naj se spontano vključijo v razpravo tako, da vsakdo pove, kaj misli, bi se le redko zgodilo, da bi razprava dosegla vsaj neko začetno filozofsko raven. Na drugi strani pa učiteljev poseg v razpravo to lahko tudi hitro zapre. Učenci umolknejo, pričakujoč, da jim bo učitelj končno ponudil »pravi« odговор.

V nadaljevanju pa še o paradoksu. Vsako poučevanje, ki ima za cilj samostojno mišljenje, se pravzaprav začne s posegom drugega. Kako naj se torej učni proces, ki ga v tek požene učiteljeva intervencija (vprašanje, formulacija problema), privede do mišljenja, ki se ne opira več na nič drugega kot na lastne argumentacijske moči? A tisto bistveno se pokaže v sami zastavitvi ustreznega vprašanja oz. oblikovanja problema. Zdravorazumska domneva je pogosto ta, da se razprava začne s poskusi odgovoriti na vprašanje, ki je ves čas že dano. Učenje misliti pa pod vprašaj postavi prav to domnevo: bistveno je, da najprej ustrezno formuliramo samo vprašanje, o katerem bo potekala razprava. Če za sokratskega učitelja lahko rečemo, da ne ponuja odgovorov, pa zanj prav tako velja, da učencem ne zastavlja vprašanj, na katera bi odgovarjali s svojimi mnenji. Prva skupna naloga je zato zastavitev oz. oblikovanje samega vprašanja in ne že kar hitenje k odgovorom.³

Kaj iz povedanega sledi za razumevanje dialoga in njegovega pomena pri pouku filozofije? Dialog se začne tam, kjer se iz začetne diverzifikacije mnenj in konfrontacije med njimi zgodi premik na ravni posameznega subjekta: v dialog najprej vsakdo vstopi z nekim stališčem, ki ga je zavzel. To stališče zanj pomeni

³ Prim. Heckmann 2018.

središče razmišljanj, ki sledijo, iz njega izhaja in se z njim do neke mere identificira (stališče prepozna kot »svoje«, kot del verjetij, ki tvorijo verovanski svet, v katerem nastopa kot oseba). Dialog deluje kot moment odtujitve subjekta od lastnih stališč, saj se skozenj vzpostavlja distanca do začetnih idej, ki jih imajo govorci (mnenja, ki jih privzemajo kot bolj ali manj samoumevna). Bistvo dialoga zato ni v konfrontaciji mnenj, saj je slednje lahko pravzaprav najresnejša ovira, ki dialog onemogoča. V konfrontaciji sogovorniki predvsem utrjujejo svoja stališča in iščejo načine, kako bi ubranili to, za kar so že na začetku domnevali, da je resnica (kljub temu da tega morda niso nikoli podvrgli natančnejšemu razmisleku). Takšne konfrontacije imajo lahko sicer spektakelsko razsežnost in so videti nadvse privlačne, njihov spoznavni učinek pa je vprašljiv. Namen razpravljavcev je v tem primeru zlasti prepričati druge v svoj prav, pri čemer uspešnost tega ne sovпада nujno tudi s stopnjo resničnosti pozicije, ki jo nekdo zagovarja.

Dialog v filozofskih razpravah ima spoznavne učinke prav kolikor v njem deluje moment odtujitve: šele tedaj, ko se zgodi premik, s katerim subjekt na lastna stališča zre z druge perspektive, lahko nekaj *spožna* glede idej, ki jih je zagovarjal. Odtujitev ali razcep subjekta na zagovornika stališča in njegovega preiskovalca je torej pogoj (samo)spoznavanja. Prav v tem se kaže Sokratova poanta: kot »obad« poskuša sogovornika privedi do tega, da bo opustil oklepanje nekega mnenja, ki ga je obravnaval kot samoumevno resnico, s katero se je identificiral, in se bo lotil natančne preiskave njegovih predpostavk. Lahko rečemo tudi takole: vsako samospoznavanje, raziskovanje svojega življenja je mogoče šele v odnosu do *drugega*, v odnosu do katerega se zamaje podoba danosti identitete subjekta. Drugi zastopa simbolno mesto *drugosti*, ki vznikne v dialogu, je tisto, kar za subjekt deluje kot nekaj, kar se hkrati upira mišljenju in ga izzove. Drugi je pogoj, da se subjekt premakne na drugi kraj, s katerega bo šele lahko raziskoval privzeta stališča.

V dialogu torej ne gre preprosto za soočanje stališč, saj je to premalo, da bi se zgodil prehod od mnenj k (oblikovanju) vednosti. Če izvem, da drugi mislijo drugače, kot mislim sam, se s tem še nič ne spremeni glede mojega vedenja: zaradi informacije o tem, kaj menijo drugi, ne vem nič več in nič drugače, kot sem vedel (oz. sem domneval, da vem) preden sem takšno informacijo pridobil. Ta me bolj kot ne potrdi v mojem narcisizmu (kolikor se mnenja ali stališča drugih ujemajo z mojim mnenjem), ali pa sproži obrambni mehanizem (kolikor mnenja drugih izkušam kot ogrožajoča, saj jih zaznavam kot potencialno tista, ki bi utegnili omajati prepričanja, ki se jih oklepam).

Vrednost dialoga je zato predvsem v tem, da vsakemu učečemu se subjektu omogoči takšen premik: od začetne 'zlepljenosti' z mnenjem oz. narcističnega oklepanja stališč, ki se jih predstavlja kot lastna, h kritični drži, kjer ni več nekega privilegiranega stališča, saj je pod določenimi pogoji (ki jih določajo pravila kritičnega racionalnega diskurza) vsako stališče mogoče podvreči »rešetanju« (preiskovanju, refleksiji). Pri pouku filozofije se je zato treba kritično lotiti tudi tistega mnenja, ki ga imajo dijaki o tem, kaj naj bi dialog sploh bil. Pogosto je namreč prepričanje, da je dialog nekakšen *pro et contra*, ko sogovorniki tekmujejo v tem, kdo bo koga prepričal v svoj prav. Kot je najbrž sedaj že jasno, dialog s tem nima nič skupnega.

Kdo pa je tisti, ki govori v dialogu? Kdo se lahko prikladi k besedi? Je razlaga ali predavanje oz. daljši govor enega govornika nujno tudi že nasprotje dialoške zasnove pouka? Naj bi v dialoško organiziranem pouku večinoma govorili učenci, medtem ko naj bi bil učitelj predvsem 'olajševalec' diskusije in bi se moral kot pedagog držati v ozadju? Kakšno mesto oz. pomen ima za dialog branje filozofskih besedil in seznanjanje z drugimi viri? Ali dialog ovirajo ali pa je poznavanje vsaj nekaj izbrane filozofske literature v resnici nujen pogoj za kvalitetno filozofsko razpravo? Skratka, če je za sokratsko pedagogiko ključen dialog, kako naj potem deluje sokratski učitelj, da bo dialog ustrezno vpeljan v pouk in ne bo deloval zaviralno glede na cilj učiti se misliti samostojno?

Sokratski pristop k poučevanju se opira na predpostavko, da vsakdo vselej že misli, hkrati pa velja, da bi vsak izmed nas lahko mislil bolje, tj. bolj artikulirano in bolj kompleksno. Sokrat vztraja pri ideji, da je zmožnost mišljenja/učenja univerzalna in inherentna umu, kar pomeni, da ne pride od zunaj in torej ni nekaj, kar bi bilo treba šele pridobiti. Kot zmožnost je dispozicija v tistem pomenu, ki ga je Aristotel pripisal vrlinam, ki so najprej čiste možnosti. Tako kot vrline razvijamo z vajo, se tudi zmožnost mišljenja udejanja z vajo mišljenja, torej z mišljenjem samim. Misлити se učimo s tem, ko razmišljamo. Sokratska pedagogika torej začne s samo prakso mišljenja, za sokratskega učitelja pa velja, da ni tisti, ki uči misliti, je pa nekdo, *ob katerem* se učenci učijo misliti. Učenci se učijo misliti s tem, da razmišljajo skupaj z učiteljem. Ravno to mišljenje v skupnosti je bistvo dialoga pri pouku filozofije.

Pri pouku, vodenem po sokratski metodi, začnemo z oblikovanjem vprašanj. Učitelj pozove učence, naj v manjših skupinah najprej premislijo, katere so tiste teme, o katerih bi želeli razpravljati. S tem zadnjim poudarkom želimo doseči, da bi učenci predlagali teme, ki so filozofsko relevantne in imajo pomen za njih same. S tem se

že poskušamo približati temu, da bi pouk za učence dejansko postal to, k čemur je svoje someščane nagovarjal Sokrat: raziskovanje življenja.

Učenci bi sicer lahko predlagali vprašanja, ki bi bila primerna za obravnavo pri pouku filozofije, a jih ne bi v resnici nagovorila, zaradi česar bi bil interes zanje manjši, to pa bi potem vplivalo na sam potek razprave. Učenci, ki o filozofiji nekaj že vedo, bi utegnili oblikovati vprašanja, s katerimi bi poskušali zadovoljiti učitelja, medtem ko zanje ne bi bila tako zelo pomembna.

Pri organizaciji pouka na dialoški način je pomembno tudi tole: učitelj naj jasno pove, da je namen pouka skupaj premisliti neko vprašanje ali problem in da je uspeh tega v veliki meri odvisen prav od dejavnosti vseh udeležencev. Učenci so v šolah sicer navajeni, da jim učitelji zastavljajo vnaprej pripravljena vprašanja, in to z namenom, da bi jih s tem napotili k odgovoru, ki že obstajajo in jih učitelj pozna. Učilnica, v kateri poteka pouk po sokratski metodi, je organizirana drugače, in to na več ravneh. Kot rečeno, vprašanja niso dana vnaprej, saj jih bodo morali učenci šele izoblikovati. Bistveno je, da to delajo skupaj, kar ponovno vnese razliko v samo zasnovo pouka (glede na njegovo običajno/monološko/zasnovo, kjer je učitelj središče in vir znanja): učeča se skupnost, ki se s tem formira, nadomesti tisti način dela, kjer vsak učenec zase dela neko nalogo. Toda tukaj gre tudi za to, da je naloga skupnosti oblikovanje raziskovalnega polja (in ne zgolj skupinsko iskanje rešitev v šolskem prostoru, ki ga učencem predstavijo kot danost).

Pomemben vidik takšne organizacije učne situacije pa je tudi v tem, da se učenci zavejo svoje odgovornosti oziroma se naučijo prevzemanja odgovornosti za to, kako bo potekal učni proces. S tem se spremenijo razmerja med učiteljem in učenci. Položaj, v katerega so postavljeni učenci, že sam po sebi napeljuje k angažiranosti, prevzemanju pobude, saj jim je jasno sporočeno, da za potek pouka ni odgovoren samo učitelj in da je to, česa se bodo naučili (in kako bo učenje potekalo) odvisno od njihove dejavne udeležbe.

Udeležенost učencev pa gre še dlje. Potem ko bodo v skupini oblikovali vprašanja, bo njihova naloga tudi ta, da jih zastavijo drugim v razredu. Učitelj jim bo pri oblikovanju vprašanj v pomoč – z vprašanji in s komentarji, da bodo uspeli z raziskovalnim vprašanjem čim bolj izraziti problem, ki ga želijo raziskati, pa tudi, da bo oblikovano vprašanje ustrezno za razpravljanje: odprta vprašanja namesto vprašanj, na katere je mogoče ponuditi enoznačne odgovore. Od učitelja dobijo

nalogo, da postanejo organizatorji diskusije. Že pred tem so spoznali Sokrata in razmišljali o njegovem delovanju (ob branju odlomkov iz Apologije, Fajdona in Kritona). Njihova naloga je, da postanejo kot Sokrat, ki z vprašanji spodbuja sogovorce in usmerja potek diskusije s povzemanjem stališč in z nakazovanjem možnih implikacij izraženih stališč.⁴

Takšna organizacija pouka, kjer so učenci dejavno udeleženi pri izbiri in oblikovanju vprašanj ter problemov, pa tudi pri sami izpeljavi diskusije, je tudi *prakticiranje* demokracije. Učenci lahko s tem pridobijo izkušnjo udeležенosti pri snovanju učnih vsebin in soudeležенosti pri vodenju učnega procesa, prevzemanja pobude za učenje, odgovornosti za učni proces, participacije v refleksiji in evalvaciji dogajanja v razredu. Gre za možnost izkustva učenja, kjer velja načelo enakosti inteligenc in enakovrednosti udeležencev in udeleženk v učnem procesu, saj se nikogar ne izključuje, vsakdo ima možnost sodelovati, proces učenja je inkluziven, vključujoč, spodbujajoč prispevek vsakogar. Ravno tako pa ne obstaja selekcija na podlagi sposobnosti ali preteklih dosežkov. Vsak prispevek učencev (kolikor izraža angažma in voljo do učenja ter upošteva načela racionalnega pogovora) je enakovreden vsakemu drugemu prispevku, ki upošteva enaka načela.

Odločitev, kako bo organiziran pouk, je vselej tudi politična – in ne samo strokovna. Nosi namreč implikacije za družbeno življenje tistih neposredno udeležенih (učencev, učiteljev), pa tudi za širšo skupnost; učitelji in učenci so člani politične skupnosti, šole pa so državne ustanove, katerih poslanstvo je z vzgojo in izobraževanjem prispevati k skupnemu dobremu. Sklepati smemo, da načini, na katere so ljudje udeleženi v procesih vzgoje in izobraževanja, oblikujejo njihove predstave in zamisli o tem, kaj pomeni biti del družbenega življenja. V šolah preživimo večji del otroštva in praviloma tudi mladostniška leta, ki so človekova formativna leta: leta, ko intenzivno preiskujemo svet in se sprašujemo o svojem mestu v njem. Kako bodo kot odrasli ljudje razmišljali o svojem mestu v skupnosti, je v veliki meri odvisno od tega, kako so se naučili skupnega bivanja v šolah. Prav ustanove vzgoje in izobraževanja so za veliko večino otrok tisti prostori, kjer

⁴ Učence se kajpada ne spodbuja k imitaciji Sokrata, kot ga predstavi Platon. Sokratski obad bi lahko postal celo zaviralec diskusije, saj je ta sogovorce namenoma spravil v zadrego, ta pa se praviloma ne konča v pripravljenosti raziskovati, saj odpore pogosto še okrepi. Sokratski pouk zato ni imitiranje zgodovinskega Sokrata, temveč pomeni vodenje pouka na osnovi nekaterih načel, ki se jih pripisuje Sokratovemu načinu filozofiranja. Sokrat, kot ga je predstavil Platon, vztraja pri univerzalnosti človekovega razuma oziroma pri tem, da ima vsakdo zmožnost razumskega premišljevanja in učenja. Platonov Sokrat (le ugibamo lahko, ali je bil takšen tudi zgodovinska oseba Sokrat) je vztrajal, da ima vsakdo zmožnost in dolžnost uporabljati razum in da se učenje zgodi ravno z rabo dialoga.

pridobijo prva izkustva bivanja v skupnostih zunaj ožjih družinskih okolij. Kako bodo otroci, ki se demokratičnega življenja/udejstvovanja⁵ ne (na)učijo v šolah, odrasli v ljudi, usposobljene za demokratično bivanje?

Pouk zaradi povedanega ne postane političen šele tedaj, ko se učitelj odloči, da bo v razredu odprl teme, ki zadevajo politične fenomene: npr. pri pouku zgodovine govor o političnih razmerah nekega časa, pri pouku sociologije razlaga zgradbe in delovanja demokratičnih institucij in pojavov, kot sta anomija in atomizacija. V tem pogledu bi bila političnost v procesu vzgoje in izobraževanja priložnostna epizoda, ki bi se pojavila občasno, pri obravnavi specifičnih tem in še to le pri nekaterih predmetih.

Političnost v poučevanju, kot o njej razmišljamo tukaj, ima torej mnogo širši pomen. Vsaka odločitev glede pedagoških pristopov (organizacija pouka, izbira gradiv, način udeležbe učencev pri pouku) je vselej že politična, saj strukturira prostor skupnosti in vzpostavi določena družbena razmerja. Učitelji in učenci so vpeti v razmerja moči, ki primarno niso učinek njihovih svobodnih izbir, kar pa ne pomeni, da njihove izbire ali odločitve teh razmerij ne morejo preoblikovati. Prav v tem je ključna poanta: če so učitelji na začetku postavljeni na mesto glavnih odločevalcev glede tega, kako bo potekal pouk, se z vpeljavo sokratske metode spremeni tudi učiteljeva vloga, posledično pa tudi razmerja med učiteljem in učenci. Soudeleženos učencev pri oblikovanju pouka (izbire učnih vsebin), dejavna udeleženos učencev pri vodenju dialoga – vse to vpliva na strukturo učeče se skupnosti in angažiranost posameznic in posameznikov. Mislim, da torej ni pretirano reči, da gre v tem primeru, ko se učeča skupnost uči skozi dialog, tudi za prakticiranje ali učenje demokracije.⁶

Če je vsaka pedagoška poteza tudi že politična, saj v njej odseva politična izbira, potem je razlika med kakovostmi teh potez prav v izbirah glede načina organiziranja pouka: monološki pristop ima politične implikacije drugačne vrste, kot ga bo imel

⁵ Demokratično življenje pravzaprav ni nič drugega kot udejstvovanje – *vita activa*, če uporabimo klasičen termin. Pri tem pa ni mišljeno zgolj »aktivno državljanstvo«, s katerem se danes misli predvsem udeležbo na volitvah in referendumih ter ozaveščenost glede aktualnih političnih razmer (spremljanje dnevne politike), temveč udeleženos pri upravljanju s skupnimi zadevami ter soodločanje o razpolaganju s skupnimi viri ali dobrinami. Podlaga za takšno udeleženos pa je tudi neka stopnja zmožnosti refleksije in kultiviranja vrlin (kot so pravičnost, preudarnost, obvladanost) ter je torej mnogo bolj kot stvar tehnike stvar etike.

⁶ Vez med pedagogiko in demokracijo je implicirana tudi v Derridajevi ideji o demokraciji, ki ima priti (*démocratie à venir*). Demokracija, kot jo razume Derrida, ni neko vzpostavljeno stanje, temveč je proces demokratizacije, nerazdružljiv od učenja za demokracijo/učenja demokracije.

dialoški pristop. Naša teza je ta, da bo prav dialoški pristop tisti, ki bo omogočal demokratiziranje učnega procesa.

Kakšno je torej razmerje med poukom filozofije in učenjem demokracije, ali splošneje, kakšne so politične implikacije poučevanja filozofije? Ker je vsako poučevanje že politično, enako velja za poučevanje filozofije. Dejstvo, da nekdo poučuje filozofijo (in ne kakšen drug predmet, npr. matematiko ali fiziko), še ne pove ničesar o tem, kako demokratičen bo učni proces oz. ali se bodo učenci v učilnicah učili demokracije. Če je učenje demokracije mogoče šele kot prakticiranje le-te, potem mora biti temu ustrezno organiziran tudi pouk. Če so razmerja med učiteljem in učenci nedemokratična (se pravi, da o vseh glavnih stvareh v razredu – izbiri učne snovi, načinih dela, organiziranosti pouka – odloča zgolj učitelj), se učenci pri pouku pač ne bodo pripravljali biti dejavni članice in člani demokratične skupnosti.

Ker obstajajo različni didaktični pristopi k poučevanju filozofije, je prostor poučevanja mnogo bolj odprt, kot je to pri kakšnem drugem predmetu. V pedagoškem polju za legitimne veljajo različni pristopi k poučevanju: pretežno predavateljski pristop in pretežno dialoški pristop sta oba lahko označena kot legitimna načina poučevanja filozofije. Poučevanje filozofije lahko celo ohranja hierarhična razmerja, kljub temu da se učenci na primer učijo o Sokratu ali Descartesu ter o njunih zamislih o tem, da ima vsakdo dolžnost misliti, ter o dvomu kot metodi spoznavanja. To se zgodi predvsem takrat, ko učitelj prevzame vlogo razlagalca misli velikih mislecev oz. posrednikov modrosti. Vloga učencev pa postane ta, da si zapomnijo tisto, kar so proizvedli znameniti umi (ki so opravili svojo dolžnost mišljenja, medtem ko naj si učenci raje ne domišljajo, da imajo privilegij takšne dolžnosti).

Kako se z vpeljavo sokratske metode spremenijo razmerja v razredu? Na to vprašanje bomo poskušali odgovoriti s pomočjo refleksije o nekem primeru iz razreda.

4 Primer učne ure

Proti koncu šolskega leta (po tem, ko smo že opravili kar nekaj branja izbranih filozofskih besedil in se pogovarjali o njih) so dijaki v nekem 3. letniku dobili naslednjo nalogo:⁷

1. V skupinah (po 4–5 dijakov) oblikovati vprašanja za razpravo.
2. Predstaviti vprašanje kot raziskovalno polje, prostor, ki ga strukturira filozofski problem.
3. Voditi dialog v razredu. (Dodatno navodilo: skupina, ki je zadolžena za vodenje dialoga, ne sme izražati svojih stališč. Njihova naloga je skrbeti za to, da bo potekal dialog med drugimi v razredu.)

Primeri vprašanj, ki so jih oblikovali učenci, razdeljeni v skupine:

- Ali je diktatura lahko pravičnejša od demokracije?
- Ali je smrtna kazen moralno upravičljiva?
- Zakaj imamo ljudje potrebo po tem, da verjamemo v vrednote? (problem nihilizma)
- Ali bi se morali tujci asimilirati v večinsko kulturo?
- V nadaljevanju bomo na kratko poročali samo o razpravi ob prvem vprašanju. Zapisali bomo nekaj opazk o poteku razprave.

Dijaki so o vprašanju začeli razpravljati z izražanjem idej o tem, kaj prinaša demokracija, kakšne so njene prednosti (svoboščine, pravice), zakaj bi bilo bolje živeti v demokraciji kot v kakšnem drugem sistemu, ter o tem, kako bi bilo življenje v diktaturi drugačno od življenja v demokraciji (predvsem v smislu, da bi bile omenjene svoboščine in pravice okrnjene ali izgubljene). Na začetni ravni so se dijaki osredotočili predvsem na vprašanje, v katerem političnem sistemu bi bilo življenje za njih boljše (in v katerem sistemu bi raje živeli). A kot je že kmalu opazil eden od dijakov, to ni bilo čisto neposredno povezano z zastavljenim vprašanjem. Po njegovih besedah je manjkalo to, da se pogovarjajo o pravičnosti, po čemer vprašanje

⁷ Da je bilo to na koncu šolskega leta, ni zanemarljivo. Sam čas vpeljave naloge je bil načrtovan, saj je po našem prepričanju srečanje s filozofskimi besedili nujna predpriprava za takšno organizacijo pouka. Ta namreč bistveno pripomore k temu, da se pogovor odlepi od zdravorazumske ravni in je zmožen gibanja na ravni pojmovnega mišljenja. Izkušnja, ki jo bomo opisali, je to potrdila.

tudi vprašuje. (Sam sem to sicer opazil že prej, a na to nisem hotel opozoriti, saj bi to pomenilo, da diskusije več ne vodijo dijaki. Po sokratski metodi mora biti učencem prepuščena tudi refleksija in evalvacija lastnega početja, kar pomeni, da jim je treba pustiti tudi to, da zaidejo na stranpoti in da potem sami ugotovijo, koliko so dosledni v svojem razpravljanju. Če se od teme preveč oddaljijo, jih sicer učitelj lahko na kratko opomni, naj se vprašajo, ali še govorijo o temi, ki je središčna za razpravo.) Ko je dijak na to opozoril, se je razprava premaknila k razmišljanju o naslednji temi. Denimo, da bi obstajal nekdo, ki bi bil pravičnejši od drugih ljudi. Dijakinja je predlagala, da si zamislimo superračunalnik, ki bi imel popolno vednost o tem, kaj je pravičnost in kako jo udejanjiti, tj. kakšna politična ureditev bi bila konsistentna s to vednostjo.⁸ Kakšen bi bil lahko argument za demokratični način odločanja, ko bi odločali ljudje na podlagi lastne presoje, ki temelji na njihovih omejenih inteligencah, ki niso primerljive z vsevednostjo superračunalnika?

Do takšnih vprašanj smo prišli v dialogu, ki ga je vodila skupina dijakov. Namen tega poročila sedaj ni podrobneje opisati samega poteka pogovora, temveč predstaviti dogajanje v razredu skozi vloge, ki so jih privzemali dijaki in učitelj.

Učiteljeva vloga v razpravi je bila drugačna od one, bolj običajne. Učitelj ni bil niti razlagalec niti udeleženec v pogovoru (ni sodeloval kot sogovorec, ki bi tudi sam poskušal odgovarjati na zastavljeno vprašanje). Učitelj je vztrajal na obrobju same razprave in je občasno ponudil tisti pogled s strani, ki omogoči videti tisto, kar je sicer prisotno, ni pa vsakomur neposredno očitno (ko nekaj ostaja prikriti, ker je nekemu prav pred očmi). Tudi ali pa še zlasti tedaj, ko bi lahko posegel v razpravo z razlago ali navezavo na filozofe ali pa s komentarjem glede poteka razprave, tega ne naredi. Sokratska pedagogika bazira na zaupanju učitelja v zmožnost učencev rabiti lasten razum. To pomeni, da tudi tedaj, ko razprava zaide drugam, kot je morda učitelj predvideval, ali pa se oddalji od teme, ki jo odpira vprašanje, učitelj ne posega neposredno v diskusijo. Morda bo zastavil vprašanje: Je razprava še relevantna za naše vprašanje? Se vam zdi, da še vedno govorimo o temi, s katero smo začeli? Na

⁸ Neki drug dijak pa je predlagal, da bi si zamislili, da računalnik mnogo bolje ve, kaj je (objektivno gledano) tisto najboljše za nas, kot vemo mi sami. K temu so se pojavila nadaljnja vprašanja drugih dijakov: je to, kar imenujemo pravična ureditev, ureditev, ki najbolje udejanja to, kar je za ljudi dobro? (Kar bi bila definicija pravičnosti, blizu Platonovi opredelitvi iz Države: vladarji so popolnoma pravični, ker so prišli do spoznanja vrhovnega Dobrega – in njihovo vladanje je popolnoma skladno s tem spoznanjem.) A kako to določiti in kaj bi pomenilo, da je nekaj objektivno najboljše za vse ljudi? Kaj bi se zgodilo v primeru, da bi ta vsevedna instanca ugotovila, da je za ljudi objektivno dobro nekaj drugega, kot bi o tem menili ljudje? Bi bila diktatura vsevedne instance v tem primeru upravičena (kljub temu da bi bila 'volja' superračunalnika tukaj v očitnem navzkrižju z voljo ljudi) in bi bila torej pravičnejša od demokracije?

začetku naslednje ure pa lahko predlaga kratko evalvacijo prejšnje ure: Kaj mislite o poteku razprave, ki smo jo imeli prejšnjikrat? Kakšne so bile njene kvalitete in omejitve? Pomaga pa lahko tudi pri načrtovanju ure: Kako bi danes nadaljevali pogovor? Kaj sledi iz tega, o čemer smo razpravljali prejšnjo uro? Kako bi se teme lotili v nadaljevanju? Katera vprašanja od zadnjic so ostala odprta ali še ne dovolj raziskana? Učiteljeva vloga pa je tudi v beleženju idej in vprašanj, ki so se porajala med diskusijo. Pa tudi to, da že med samo uro opozori na pomembnost preciznosti pri oblikovanju vprašanj (zgoraj zapisana vprašanja so bila oblikovana z nekaj pomoči s strani učitelja) ter da morajo biti vprašanja dovolj razumljiva udeležencem v razpravi. Skratka, učiteljeva naloga ni oblikovati vprašanja namesto učencev, temveč pomagati oblikovati vprašanje tako, da bo razumljivo, kako se ta vprašanja navezujejo na problem, ki ga učenci želijo raziskovati.

Opisani primer je eden od možnih načinov dialoškega poučevanja. S takšnim pristopom smo se poskušali približati sokratski metodi, po kateri v razredu prevladuje diskusija. To pa še ne pomeni, da dialoško poučevanje ne more obstajati tudi v drugačnih oblikah organiziranja pouka. Vztrajanje pri dialoškiosti je namreč še posebno pomembno pri branju besedil (kot dialog bralcev z avtorjem) in pri poslušanju učiteljevih razlag, ki imajo sicer bolj formo predavanja.

5 Sklep

Kritična pedagogika po Freireju nikakor ni izvor zamisli o dialoškem pristopu k poučevanju, dialoškost je namreč že v samem izvoru filozofije v stari Grčiji. Pa vendar ima kritična pedagogika pomembno mesto za refleksije o poučevanju filozofije oz. njene didaktike. Ravno kritična pedagogika je tista, ki nam pomaga razmišljati o političnih razsežnostih poučevanja in nas opozarja na razmerja med učitelji in učenci, ki so z vidika zastavljenih ciljev poučevanja problematična. Če je cilj poučevanja filozofije misliti samostojno, (na)učiti se misliti, potem je pri sledenju temu cilju način, kako je organiziran pouk in kakšna so razmerja med učiteljem in učenci, zelo pomembni. Dialoški pristop je tisti, s katerim se ta razmerja poskuša preoblikovati tako, da iz začetnih hierarhij (šole so hierarhično urejene ustanove) med učitelji in učenci ustvarjamo drugačne učne situacije in z njimi drugačna razmerja med udeleženi v učnem procesu. Kot smo poskušali pokazati v svojem prispevku, so ta drugačna razmerja takšna, da so skladnejša s tistim, kar se pri poučevanju filozofije še posebno poudarja: filozofiranje kot delovanje v skupnosti, v katerem je poglavitni spoznavni cilj približevanje resnici oz. njeno artikuliranje v

skupnostni refleksiji. To pa nujno presega izražanje mnenj in njihovo seštevane, saj se zgodi prav kot dialoška praksa, v kateri se potrjuje enakovrednost inteligenc in univerzalna zmožnost učenja.

Zaradi omejenosti s prostorom smo se v svoji predstavitvi prispevka kritične pedagogike omejili na njeno pojmovanje dialoga in dialoški poučevanja, pokazalo pa se je, da je prav to eden ključnih konceptov, ki se navezuje na razmišljanje o tisti didaktiki filozofije, ki ravno tako poudarja dialoškost (bolj specifično smo v prispevku govorili o dialoški in sokratski metodi poučevanja).

Naš sklep bi torej bil, da je ukvarjanje s kritično pedagogiko za učitelje filozofije pomembno, saj le-ta ponuja konceptualna orodja za refleksijo o tem, kako je poučevanje vselej že politično. S takšno refleksijo pa se lotevamo tudi premisleka o tem, katere oblike pedagoškega dela kar najbolj ustrezajo učenju za demokracijo/učenju demokracije, ki – kot smo poskušali pokazati – že tudi sovпада z nekim pomembnim segmentom demokratizacije družbe. Demokratična skupnost pa pomeni tudi optimalno okolje za učenje samostojnega mišljenja.

Literatura

- Aronowitz, S. (2000). Introduction. V P. Freire. *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage* (1–20). Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Heckmann, G. (2018). *Das sokratische Gespräch*. LIT Verlag.
- Nelson, L. (2008). Sokratska metoda. *FNМ*, ½, 43–64.

POUČEVANJE ETIKE – MED INDOKTRINACIJO, FRUSTRACIJO IN SAMOCENZURO

FRIDERIK KLAMPFER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
friderik.klampfer@um.si

V prispevku obravnavam nekaj zadreg, s katerimi se učitelji_ce srečujemo pri poučevanju etike. V izogib dilemam, ki obremenjujejo pedagoški proces in zavirajo učenje, zagovarjam takšno zasnovo in izvedbo pouka etike, ki bosta kar najbolje usposobili učence_ke za samostojno in reflektirano moralno presojo in/ali poglobili njihovo moralno razumevanje, tudi če bi se izkazalo, da se morebiten napredek v znanjih, spretnostih in veščinah, ki so tvorne zanju, ne pretvori samodejno v moralno izboljšane odločitve in dejanja. Pouk etike bi bilo treba jasno razmejiti od tradicionalno razumljene etične ali moralne vzgoje, ki si v prvi vrsti prizadeva za trajne spremembe v obnašanju oz. vedenjskih dispozicijah. Ugotavljam, da učni načrti za predmete, ki v nazivu tako ali drugače omenjajo etiko in obljublajo obravnavo izbranih etičnih vprašanj in tem, vsebujejo elemente obojega – urjenja v moralni presoji in moralno vzgojo, da pa zlasti pri predmetih na primarni in sekundarni ravni izobraževanja slednji žal praviloma izrinjajo prve.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.18](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.18)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
pouk etike,
moralna vzgoja,
etiška refleksija,
etika,
moralna presoja

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.18](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.18)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:

teaching ethics,
moral education,
ethical reflection,
ethics,
moral judgement

TEACHING ETHICS: BETWEEN INDOCTRINATION, FRUSTRATION, AND SELF-CENSORSHIP?

FRIDERIK KLAMPFER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
friderik.klampfer@um.si

In this paper, I discuss some of the dilemmas that teachers face when teaching ethics. I advocate for a design and implementation of ethics classes that best equip students for independent and reflective moral judgment and/or deepen their moral understanding, even if it turns out that potential progress in the knowledge, skills, and abilities that form the basis for these does not automatically translate into morally improved decisions and actions. I insist that ethics classes should be clearly distinguished from traditionally understood ethical or moral education, which primarily aims for lasting changes in behavior or behavioral dispositions. I find that curricula for subjects that mention ethics in their titles and promise to address selected ethical issues and topics contain elements of both training in moral judgment and moral education. However, especially at the primary and secondary education levels, the latter, unfortunately, tends to overshadow the former.



University of Maribor Press

1 Uvod

Kateri so glavni izzivi poučevanja etike? V pričujočem prispevku se bom osredinil na tiste, ki so specifični za pouk etike in s katerimi se učitelji_ce filozofije ne srečujejo – ali pa vsaj ne v enaki meri – pri obravnavi, recimo, tradicionalnih ontoloških, spoznavnih ali estetskih vprašanj/problemov. Pričujoči članek zato namenoma zapostavlja kurikularne, pedagoške in didaktične dileme, ki se pojavljajo pri poučevanju filozofije kot take. Med njimi tudi tiste, ki jih v zvezi z izbiro učnih metod, učnega procesa in/ali načinov ocenjevanja pridobljenega znanja prinašata nagel razvoj in vsesplošna dostopnost umetne inteligence, natančnejše, rastoča sposobnost rokovanja z računalniškimi programi za ustvarjanje besedil. Jeffrey Watson je v nedavnem zapisu na uradni strani Ameriškega filozofskega združenja APA lepo povzel implikacije omenjenih sprememb za proces urjenja v filozofskem mišljenju s pomočjo metode pisanja filozofskih esejev/sestavkov in načine ocenjevanja napredka pri njem:

»Umetna inteligenca me sili, da od ocenjevanja pisnih izdelkov preidem k ocenjevanju piscev. Eseje sem bil vajen ocenjevati neosebno, po objektivnih kriterijih; besedila sem obravnaval neodvisno od avtorjev in se posvečal izključno značilnostim prvih. Zdaj pa se moram ocenjevanja študentov lotiti bolj celostno, kot filozofov – spremljati jih v zgodnjih fazah procesa pisanja, jih prositi, naj svoje ideje predstavijo ustno v pogovoru ali pred vrstniki, jih spodbuditi, naj razvijajo intelektualne vrline, ki jih bodo potrebovali, če se bodo želeli izogniti algoritemskim manipulacijam. To je vrsta napredka, ki sem jo želel spodbujati vseskozi, in ne gradnje odstavkov in oblikovanja citatov. Če moje dosedanje ocenjevalne prakse potiskajo študente v naročje inteligentnih strojev, bom moral pač spremeniti svoje ocenjevalne prakse.« (Watson, 2024, moji poudarki)

Ker pa nas omenjene kulturne in tehnološke spremembe silijo k razmisleku o ustaljenih in preverjenih pedagoških pristopih pri poučevanju filozofije nasploh ter nimajo posebnih pedagoških ali didaktičnih implikacij zgolj za pouk etike in ocenjevanje pri njem pridobljenega znanja, jih bomo hočes nočes pustili ob strani.

2 Potreba po pouku etike

Poklicnim filozofom je potreba po pouku etike nekaj najbolj samoumevnega. Pa bi znali o njej prepričati tudi ljudi, ki ne delijo z nami filozofskega znanja in še manj zanimanje za našo disciplino? V zadnjih dveh do treh desetletjih se je širom sveta, no, vsaj v razvitih zahodnih državah in z nekaj zamude tudi pri nas, uveljavilo spoznanje, da je poleg njihove učinkovitosti, komercialnega ali tržnega potenciala, družbene koristnosti in/ali tehnološke uporabnosti, spoznavne vrednosti, intrinzične zanimivosti ipd. pomembno posvetiti čas in pozornost tudi etičnim platem znanstvenih raziskav, etičnim platem uporabe novih tehnologij, delovanja ustanov in snovanja javnih politik. To razodetje je spremljala intenzivna institucionalizacija etike – množenje znanstvenih in strokovnih revij za etiko, ustanavljanje etičnih inštitutov, kateder in komisij, izdelava etičnih poklicnih kodeksov, formalizacija postopkov etične presoje raziskovalnih projektov itd. Če bi merili položaj in vpliv etike po eksponentni rasti števila etičnih kodeksov, komisij in strokovnjakov, bi se lahko filozofi_nje zadovoljno zleknil_e v svoj pregovorni naslonjač – etika in etična presoja sta danes vseprisotni. Prav vsak od nas se bo prejel ali slej in v takšni ali drugačni obliki srečal z etičnim usposabljanjem in/ali moralno vzgojo. Tako je tudi prav. Niso namreč le sodobni poklicni izzivi tisti, ki od nas terjajo informirane, pretehtane moralne odločitve. Ena od nalog izobraževanja je, da nas opremi za življenje v naravnem in družbenem svetu; če naj se v tem svetu znajdemo in uspešno delujemo, ga moramo najprej razumeti in znati pravilno ovrednotiti dogajanja v njem. Od izobraževanja na primarni in sekundarni ravni zato upravičeno pričakujemo vsaj naslednje: (i) da nas opremi za premišljevanje o dobrem življenju ter usposobi za njegovo izbiro in vztrajanje v njem, (ii) da nas usposobi za delo, s katerim se bomo lahko preživljali, in (iii) da nas usposobi za življenje v skupnosti z drugimi ljudmi, ki je čisto posebne vrste, namreč skupnost enakih, svobodnih in samoupravljalajočih se posameznikov. (Brighouse, 2006) Etika nam lahko pomaga najprej razjasniti, nato pa še poiskati odgovor vsaj na prvo in zadnje vprašanje.

Vzemimo, da smo prepričali dvomljivce, da je pouk etike potreben in ne zgolj koristen. S kakšnim namenom pa naj etiko poučujemo in na kak način? V pričujočem članku zagovarjam ciljno usmerjen pouk etike kot ostrenja, brušenja sposobnosti moralne presoje in/ali poglobljanja moralnega razumevanja, tudi če ne eno in ne drugo morda neposredno moralno ne izboljša odločitev in ravnanj učencev_k. V izogib nesporazumom sem dolžan bralcem_kam dve pojasnili. Prvič, moralna

presoja seveda ni enovita ali monolitna, temveč večplastna in kompleksna zmožnost. Obsega tako a) moralno občutljivost, tj. dojemljivost za moralne razsežnosti/plati odločitvene situacije, kot b) moralno zaznavo, tj. sposobnost prepoznati za moralno presojo relevantne lastnosti in jim odmeriti ustrezno težo, in c) moralno premišljevanje oz. moralno presojo v ožjem pomenu besede, tj. sposobnost tehtanja moralnih razlogov za in proti različnim opcijam ter oblikovanja končne moralne sodbe o tem, kako bi, v celoti gledano oz. upošteva vse, kar je v moralni presoji treba upoštevati, morali ravnati (Rest, 1986).

Osrednjo tezo/misel pričujočega članka bi lahko zato natančneje ubesedil takole: cilj pouka etike naj bo, da slušatelji (učenci, dijaki, študenti) v čim večji meri nadomestijo spontano, intuitivno, podzavestno moralno presojo z reflektirano moralno presojo in/ali informirano odločitvijo. Da skratka eno, tj. slabšo, spoznavno prakso zamenjajo z drugo, spoznavno dobro oz. boljšo. Drugič, da je tako zasnovan pouk etike ciljno usmerjen, ne pomeni, da je učitelju v celoti prepuščena izbira učnih metod in oblik dela/pouka, se pravi poti do tega cilja. Kot bom dokazoval v nadaljevanju, osredotočenost na izboljšanje moralne presoje narekuje in istočasno zamejuje nabor splošnih pristopov in oblik dela v razredu, ki so primerni za doseganje takega cilja, pa tudi načinov preverjanja znanja, s pomočjo katerih bi lahko izmerili, kako zelo so se slušatelji temu cilju približali. Na izboljšanje moralne presoje osredotočen pouk etike bo tako že na prvi pogled favoriziral problemski pristop pred zgodovinskim, skupinsko premišljevanje/razpravo pred branjem in premlevanjem o prebranem v samoti ter končno pisanje filozofskih esejev pred odgovarjanjem na vprašanja objektivnega tipa. Nekoliko poenostavljeno rečeno, ker se moralne presoje ne da izboljšati, ne da bi se (iz)urili v njej, v moralni presoji pa se ni mogoče (iz)uriti drugače, kakor da vedno znova moralno presoiamo, premlevamo, premišljujemo in argumentiramo, bo pri tako zasnovanem pouku pot v nekem smislu vedno že tudi cilj (in obratno). Zoperstavljanje ciljno usmerjenega pouka procesno usmerjenemu je v tej luči umetno, ločnica med enim in drugim pa pri pouku etike, ki se osredotoča na napredek/izboljšanje sposobnosti moralne presoje, zabrisana.¹

¹ Rudi Kotnik (Kotnik, 2011) se po vsem sodeč zavzema za procesnorazvojni model kurikula s poudarkom na razvoju osebnostnih potencialov učenca_ke, kot neprimerna pa odklanja učnosnovni in učnocijni model z njunima poudarkoma na vsebini oz. ciljih poučevanja. Kot rečeno, če si pri pouku etike za pglavitrni cilj zastavimo izboljšanje (sposobnosti) moralne presoje oz. poglobljeno moralno razumevanja pri učencih_kah, zbledi kontrast med procesno in ciljno orientiranim poukom.

Takšno, na moralno presojo osredotočeno zasnovno pouka etike, bom v pričujočem članku zagovarjal pred naslednjimi možnimi/bolj ali manj utemeljenimi pomisleki oz. kritikami:

- (i) Da favorizira kognitivno, zanemarja pa enako pomembno afektivno in emotivno plat vsakdanjega moralnega izkustva.
- (ii) Da je tako zasnovan pouk etike vse premalo ambiciozen – pouk etike bi moral stremeti k temu, da učenci pridobijo/usvojijo moralno vednost/znanje, ne da se izmojstrijo v moralni presoji; zakaj bi se namreč zadovoljili s tem, da bodo znali v bodoče bolje utemeljevati svoje sodbe, se pravi mnenja, ko pa bi si lahko namesto bolj ali manj utemeljenih mnenj pri pouku etike pridobili znanje?
- (iii) Da zanemarja vzgojni oz. delovanski vidik (ne poskrbi/zagotovi, da bodo med poukom etike učenci ponotranjili pravilne vrednote/načela/norme in/ali postali moralno boljši ljudje).
- (iv) Da z gojenjem kulture dvoma in vrtanjem v tudi najbolj samorazvidno resnične podmene in implikacije ustaljenih moralnih stališč vodi učence_ke v pogubni etični skepticizem in/ali relativizem, medtem ko spravlja učitelje_ice v obup.

Glavni argument za tako zasnovan pouk etike je, da se na ta način najlažje izognemo zdrs v indoktrinacijo in da se taka zasnova pouka etike najbolje ujema z razsvetljenskim pedagoškim idealom neodvisnega, samostojnega misleca in avtonomnega delovalca. Hkrati ni nobene potrebe, da bi si pri pouku etike zastavili za eksplicitni cilj poučevanja izoblikovanje ali izboljšanje moralnega značaja učencev_k – učenci_ke bodo določene pohvalne miselne navade ('habits of the mind') in argumentacijske strategije posvojili in ponotranjili med samim urjenjem v moralni presoji, pri iskanju zadovoljivih razlag, zakaj je določeno ravnanje nedopustno, kadar je (po splošnem prepričanju) takšno, v procesu razčlenjevanja, kaj je šlo narobe, kadar ta ne pripelje do zadovoljivega odgovora ali rešitve, in refleksije o tem, kako se kar najbolj učinkovito in zanesljivo izogniti pastem, ki prežijo na nas v obliki spoznavnih hib, hipokrizije in samoprevare, miselnih bližnjic, pobožnih želja, pristranosti in predsodkov, vseh tistih motečih dejavnikov/motilcev torej, ki tipično izkrivljajo moralno presojo in pred katerimi ni zares imun nihče od nas, tudi učitelji_ce ne.

Očitek o favoriziranju kognitivne in sočasnem zanemarjanju afektivne in emotivne plati moralnega izkustva lahko razumemo na več načinov. V enih od teh možnih branj je bolj, v drugih pa manj prepričljiv. Posvetimo se najprej očitku, da je predmet

etike vsakodnevno moralno izkustvo v vsej svoji večplastnosti in kompleksnosti in da osiromašimo etiko, če se pri pouku v celoti posvetimo enemu samemu elementu, namreč oblikovanju moralnih sodb. Ta očitek izvira iz nesporazuma in ga zato ni težko zavrniti. Nobene potrebe namreč ni, da bi se pri pouku etike razpravljalo izključno o pravilnosti oz. nepravilnosti takšnih ali drugačnih dejanj ali praks. Moralna in kvazimoralna čustva, vzgibi in razlogi za dejanja ter človeški značaji so enakovredni oz., natančneje, enako hvaležen predmet moralne presoje. S poudarkom na moralni presoji in usposabljanju zanj se zato ne izneverimo kompleksnosti in bogastvu vsakodnevnega moralnega izkustva, kvečjemu obratno – ker etiko odlikuje in od nekaterih drugih, zlasti empiričnih ved (npr. sociologije in psihologije morale), razlikuje zanimanje za normativno plat moralnega izkustva, torej za utemeljevanje oz. upravičevanje moralnih sodb, za vrste argumentov, dokazil, razlogov, evidence, ki tovrstne sodbe v nasprotju z drugimi, le na videz prepričljivimi vrstami argumentov, dokazil, razlogov, evidence, ki jih enako pogosto srečujemo v moralnih razpravah, dobro podpira, je favoriziranje moralne presoje, premišljevanja, sklepanja, deliberacije v resnici tvorno za etiko. Etike si brez moralne presoje in premišljevanja – ter posledično pouka etike kot usposabljanja zanju – sploh ni mogoče zamisliti. Nismo pa, kot rečeno, v urjenju sposobnosti presoje omejeni izključno na sodbe o pravilnosti dejanj. Zlasti mlajšim in njihovemu specifičnemu življenjskemu izkustvu bo bližje razmišljanje o vrednotah (prijateljstvu, družini, zaupanju, zvestobi, ljubezni, sreči) in razlogih, zaradi katerih jih cenimo.

Zgornji odgovor nas pripelje do drugega, na prvi pogled nekoliko bolj utemeljenega očitka predlaganemu pristopu, in sicer da z vztrajanjem na refleksiji pretirano intelektualiziramo vsakdanje moralno izkustvo. Moralno izkustvo je vendarle v prvi vrsti *izkustvo*, kot tako pa ga zaznamuje/odlikuje specifična fenomenologija, izkustvena plat – kako se je znajti v moralni dilemi, kako se je počutiti krivega za nekaj, kako se moralno ogorčenje ali sram ali ponos kvalitativno razlikujejo od svojih nemoralnih ekvivalentov ipd. Pouk etike, ki zanemari tako pomemben vidik tega kompleksnega pojava, je preprosto pomanjkljiv. A tudi ta očitek po premisleku izgubi svojo ost. Filozofija je v svojem bistvu preprosto refleksija.

3 Pouk etike kot usposabljanje v moralni presoji

Kaj mislim z moralno presojjo? John Locke nam lahko pomaga do prvega približka. Sledeč Locku bi lahko opredelili moralno presojjo kot ocenjevanje verjetnosti, da je določena moralna sodba ali propozicija resnična glede na vso razpoložljivo evidenco.

Toda Lockovo naziranje je žal preozko. Locke namreč ne razume presoje kot poti do vednosti, temveč kot manjvreden nadomestek zanjo. Vednost, da p , enači z gotovostjo, da je p resničen, izvirajoč iz neovrgljivega dokaza, da p . Učenec, ki dokaza za določeno matematično propozicijo ne razume, temveč verjame, da je resnična, ker učitelj tako pravi, v skladu s tem pojmovanjem torej ne ve, da je ta resnična, temveč o tem kvečjemu sodi.² Po domače: ugiba. Tak model presoje je za naše potrebe neuporaben, saj a) presojo in sodbe kot rezultat le-te obravnava kot nekaj spoznavno manjvrednega in b) omejuje vednost zgolj na tiste propozicije, katerih resničnost je mogoče demonstrirati v strogo matematičnem pomenu te besede, se pravi deduktivno izpeljati iz samorazvidno resničnih premis in na ta način odstraniti najmanjši dvom v njihovo resničnost. Lahko pa iz njega izluščimo uporabno idejo, da prave vednosti o poljubni propoziciji p ne more biti brez razumevanja razlogov, zakaj je ta propozicija resnična.

Na sledi smo, skratka, modelu moralne presoje ali premišljevanja, ki nas bo pripeljal, če že ne do dragocenih spoznavnih ciljev (etične vednosti, etičnega razumevanja ali etičnega izvedenstva), pa vsaj v njihovo bližino. Usposabljanje za moralno presojo – urjenje v njej, ostrenje le-te in kar je še teh sopomenk –, ki bi nam bilo lahko v pomoč pri konkretiziranju učnih ciljev pouka etike, bi lahko razumeli kot zavestno in načrtno prizadevanje postati (bolj) izvedeni v etičnih vprašanjih. John Harris in David Lawrence opredelita etično izvedenstvo oz. izvedenstvo v etičnih zadevah kot »zmožnost (ability), da ustvarimo ali sestavimo, analiziramo ali predstavimo kombinacijo dokazov in argumentov, potrebnih za podkrepitev, zagovor, kvalifikacijo, oslabitev ali ovržbo določene etične propozicije. Ali pa za razkritje težav in dvomnosti, protislovij in nedoslednosti – skratka prednosti in slabosti – v etičnih stališčih, sodbah, trditvah ali sklepih, pravzaprav v katerih koli razlogih ali sklepanjih, ki nastopajo v razpravah o etičnih vprašanjih.« (Harris & Lawrence, 2019, 76) Pri tem so etične propozicije trditve, da je določeno ravnanje, predlog, politika ali stanje pravilno ali napačno, dobro ali slabo, hudobno ali krepotno iz tega ali onega razloga – bodisi ker koristi ali škodi osebam ali njihovim pravicam oz.

² »Vendar je najbolje, da izobraževanja v Lockovem duhu ne razumemo v prvi vrsti kot poskus posredovanja znanja. Locke je bil namreč pri uporabi oznake »znanje« zelo skop ... Veliko večino tega, kar pojmujemo kot znanje, bi Locke označil za 'presojo'. Presoja je sestavljena iz ocene verjetnosti, da je propozicija resnična. Tako ima lahko na primer matematik dokazljivo znanje, da znaša vsota notranjih kotov trikotnika 180 stopinj. Študent, ki dokaza ni razumel, vendar pa trditve sprejema, ker zaupa matematiku, nima znanja, temveč je namesto tega oblikoval sodbo. V danem primeru bi lahko Locke študenta spodbudil, da se potruži razumeti dokaz in si tako pridobi znanje. Vendar pa to po Locku ni mogoče na vseh področjih raziskovanja. Predmeti kot zgodovina, geografija in naravoslovje od učencev zahtevajo, da ocenijo verjetnost, da so trditve resnične. Velik del izobraževanja po Locku tako ne sestoji iz povečevanja zaloge znanja učencev, temveč iz razvijanja njihove presoje.« (McNulty, 2014, 493)

interesom, ker povzroča nepotrebno bolečino, trpljenje ali stisko kakemu čutečemu bitju, ker nepošteno ali nepravilno ravna z nekom ali ker ne spoštuje volje avtonomne osebe.

Izoblikovati slušatelje v izvedence za etiko bi bil seveda že z vidika skromnega časa, ki je znotraj predmetnikov ali učnih načrtov odmerjen pouku etike, nedvomno pretirano ambiciozen cilj. Nihče ne bo postal izvedenec za etična vprašanja po enem semestru pouka etike, kaj šele po nekaj urah razpravljanja ali skupnega premišljevanja o etičnih vprašanjih. Kot regulativni ideal, nekakšna orientacija v prostoru možnih pristopov, pa si Harrisov in Lawrenceov poudarek na razvijanju zmožnosti utemeljevanja, utrjevanja, argumentiranja, navajanja razlogov za mnenja in stališča o moralnih zadevah nedvomno zasluži pozornost.

Kar nas končno pripelje do vprašanja, čemu si ne bi zastavili za cilj pouka etike raje pridobivanje, kopičenje etičnega znanja ali vednosti, se pravi vednosti o tem, kaj je prav in kaj narobe, kot pa usposabljanja v moralni presoji, njenega izboljševanja? Sam bi se rad tej skušnjavi uprl. Če kaj, je etično razumevanje primernejši kandidat za učni cilj kakor pa etična vednost. Nemalo filozofov resda vidi v poskusu razmejitve razumevanja o p-ju od vednosti o p-ju razlikovanje brez razlike – ti (ena od takih je Paulina Sliwa, Sliwa, 2017) bodo preprosto enačili etično razumevanje z vednostjo o prav in narobe oz. s poznavanjem razlike med njima. Drugi, t. i. neredukcionisti (ena takih je Alison Hills, Hills, 2009), pa vidijo v moralnem razumevanju pomembno spoznavno stanje z drugačno vlogo od tiste, ki jo je tradicionalno opravljalo propozicijsko znanje ('vednost o'). Osebnostno bi se strinjal s slednjimi, da je lažje nekaj spoznati, kot pa razumeti, in da spoznavalcem pogosto pripisujemo znanje, ne da bi jim pripisali tudi razumevanje. Ne da bi se hotel zapletati v pajčevino filozofskih dilem o etičnih pričevanjih in njihovi spoznavni vrednosti, a etično znanje si je vsaj na prvi pogled mogoče pridobiti in ga nekomu posredovati dalje na podlagi pričevanja, medtem ko za etično razumevanje to ne velja. Če si sposodim ideje Alison Hills – v nasprotju z vedenjem, zakaj p, razumevanje, zakaj p, vključuje celo vrsto sposobnosti. Kadar je q odgovor na vprašanje, zakaj p, so za razumevanje, zakaj p, potrebne³ naslednje sposobnosti:

³ Alison Hills vztraja, da so te sposobnosti hkrati potrebne in zelo verjetno tudi zadostne za moralno razumevanje: »Mislim, da so te sposobnosti posamezno nujne za moralno razumevanje, in domnevam, da so lahko skupaj zadostne, če le drži, da p in da je q razlog, zakaj p (čeprav sem odprta za možnost, da bodo poleg tega potrebne še kake druge sposobnosti).«

i) da sledimo razlagi, zakaj p, ki jo je podal nekdo drug; ii) s svojimi besedami pojasnimo, zakaj p; iii) sklepamo, da p (ali da je verjetno, da p) iz informacije, da q; iv) iz informacije, da q' (kjer sta p' in q' podobna, a ne enaka p in q), potegnemo sklep, da p' (ali da je verjetno, da p'); v) glede na informacijo, da p, podamo pravilno razlago, q; vi) ob podatku, da p', podamo pravilno razlago, q'.

Sposobnosti, ki jih identificira Alison Hills, že na prvi pogled zadevajo moralno presojo, premišljevanje in refleksijo – razumevanje, zakaj je določeno dejanje moralno napačno, namreč zahteva zmožnost, da podamo razlago, zakaj je takšno, oz. da takim razlagam sledimo. Čemu p razumemo, ko znamo pojasniti, zakaj p (s pomočjo stvari, ki naredijo p resničen). To je sumljivo podobno temu, za kar bi po moje moralo pri pouku etike v prvi vrsti iti in kar sem poimenoval usposabljanje v moralni presoji. Če razumevanje, zakaj ne smemo lagati, zahteva, da znamo moralno sklepati/razglabljati (reason), zakaj je tako, ta zmožnost pa ni drugega kot zmožnost, da to zadovoljivo pojasnimo in da takim razlagam sledimo, potem lahko mirno rečemo, da je cilj pouka etike (tudi) tako opredeljeno moralno razumevanje.

Kakšen je torej odnos med tremi najbolj obetavnimi kandidati za vlogo cilja, za uresničitev katerega si prizadevamo pri pouku etike, moralno presojo, moralno vednostjo in moralnim razumevanjem? Morda bi lahko zagato odpravili kot verbalni disput, dokler smo se pripravljani strinjati, da je cilj pouka nekaj več kot golo poznavanje etičnih doktrin, načel in teorij ter njihovih avtorjev, klasikov etične misli. Ali bomo ta 'nekaj več' poimenovali izostrena moralna presoja, poglobljeno moralno razumevanje ali na novo pridobljena moralna vednost, je drugotnega pomena. Da bi razumeli načelo, je treba znati korektno pojasniti, zakaj je to načelo resnično/veljavno (npr. v obliki izpeljave iz kakega bolj splošnega načela), in ga uporabiti v pojasnitvi tega ali onega moralnega dejstva (recimo, zakaj je laganje nedopustno).

Poznavalcem zgodovine moralne filozofije ali opusa Hannah Arendt bi se znali ob mojem predlogu poroditi dvomi v smiselnost takega učnega cilja, če je s sposobnostjo moralne presoje mišljena sposobnost razumskega utemeljevanja moralnih sodb oz. v njih izraženih moralnih stališč in prepričanj. Omenjena namreč v svojem znanem spisu Resnica in politika zanika, da bi se dalo moralne sodbe, kot je znameniti Sokratov življenjski moto »Bolje je krivico trpeti, kot pa jo povzročati.«, sploh kdaj dokazati oz. razumsko utemeljiti. Po njenem je mogoče filozofske sodbe verificirati kvečjemu z vzgledom. Zgoraj navedeno sodbo denimo tako, da molče

trpimo krivico, kadar bi jo lahko 'popravili' le za ceno povzročanja novih krivic, filozofsko resnico, da je pogum vrlina, tako da izpričamo pogum v okoliščinah, ko bi povprečnega človeka ohromil strah ipd.

Ta izziv pa se ne zdi pretirano resen, saj ni jasno, na kak način naj bi Sokrat z zaužitjem strupa/trobelike in izvršitvijo izrečene smrtne kazni *verificiral* omenjeno sodbo. S tem ko se je odločil raje trpeti krivico, kot da bi – v prizadevanju, da jo popravi – (novo) krivico povzročil, je dokazal le, da on sam to iskreno verjame, ali da ni hinavec, ki bi eno pridigal, počel pa nekaj drugega. Dokaz, da je omenjena sodba *resnična*, pa njegova odločitev oz. ravnanje v nobenem pomenu te besede ni. Dodatna težava tiči v dometu tovrstnega skepticizma – Hannah Arendt namreč kar počez dvomi o dokazljivosti prav vseh filozofskih sodb in ne zgolj etičnih med njimi, iz česar izhaja, ne le da ne bo nobenega haska le od pouka etike, ampak tudi od pouka filozofije nasploh, če ga bomo zasnovali kot usposabljanje, urjenje v filozofskem mišljenju/argumentaciji.

Hannah Arendt v svojem skepticizmu glede možnosti razumskega utemeljevanja moralnih sodb seveda še zdaleč ni osamljen primer. Pomislimo na Humea in njegovo danes že ponarodelo misel, da normativnih sklepov ni mogoče izpeljati iz izključno opisnih premis (t. i. razkorak med dejstvi in najstvi oz. 'is-ought gap'). Ali na Millovo opozorilo, da trditve o intrinzično dobrih stvareh ni mogoče dokazati z enako strogostjo kot matematične teoreme. In nenazadnje, na s pozitivizmom navdihnjeno sumničavost do vrednostnih in normativnih sodb nasploh, ki je slednje skrčila na izraze občutij, čustev ali volje, ki jim ni mogoče pripisati resničnostne vrednosti. Pouk etike, kot sem si ga zamislil in ga vsa ta leta tudi prakticiram, zato nujno predpostavlja, prvič: nekakšno različico kognitivizma v metaetiki, po katerem sodbe o prav in narobe ter o moralnem dobrem in slabem izražajo prepričanja o objektivnih – ali vsaj intersubjektivnih – dejstvih v svetu, in drugič: smiselnost in smotrnost razpravljanja o moralnih vprašanjih, skupnega, usklajenega prizadevanja poiskati zadovoljive odgovore nanje oz. rešitve za etične probleme. Intelktualne in moralne vrline so v taki zasnovi pričakovan stranski učinek vodenega, strukturiranega pogovora (morda po vzoru sokratskega dialoga, kjer je učitelj_ica v ospredju le pedagoško, medtem ko ostaja filozofsko v ozadju), če le-ta poteka v dovolj odprtem duhu in se ga vsi udeležujejo v dobri veri in nihče s figo v žepu.

4 Kako poučevati etiko?

V pričajučem prispevku je namenjenega precej več prostora in pozornosti učnim ciljem kot učnim metodam. Naj kljub temu na kratko in, priznam, preveč površno nakažem, kako bodo prvi določali druge. Če naj bo cilj pouka etike usposobiti slušatelje v moralni presoji, tovrstnega usposabljanja pa ne gre razumeti kot preprosto kalibracijo njihovih ne dovolj natančnih moralnih detektorjev, temveč kot poglobljanje razumevanja, zakaj je določeno dejanje nedopustno, določen vzgib nizkoten, določena naravnost moralno hvalevredna in določena stvar dobra po sebi, torej kot zmožnost, da sebi in drugim to pojasnimo na prepričljiv način, bodo imele ene vrste filozofskega čtiva in ene oblike dela prednost pred drugimi. Ali bodo taki učni cilji favorizirali problemski ali zgodovinski pristop? Definitivno problemski, nato pa z vztrajanjem, da je treba izražena mnenja utemeljiti, ter analizo in ovrednotenjem ponujenih utemeljitev preiti od moralnih sodb k razlogom zanje (tj. moralnim razlogom) in od bolj ali manj mehanske, algoritemske uporabe načel k njihovem razčlenjevanju, interpretaciji, reformulaciji in nazadnje utemeljevanju. Opisana alternativa seveda ni izključujoča. Ker so se tudi filozofski klasiki opredeljevali do posameznih dejanj ali vrst dejanj, bodisi da so intuitivne sodbe ali soglasje v obsodbi obravnavali kot dokazila, da je predlagano moralno načelo ali teorija pravilno, ali pa na primerih dejanj ponazorili njune implikacije, je mogoče oba pristopa tudi plodno kombinirati. Pomislimo le na Aristotelova razmišljanja o prijateljstvu, Kantova o laganju ali Millove zagate ob vrednotenju življenja zadovoljnega prašiča in nezadovoljnega Sokrata. Z navezavo na konkretno izkustvo ali skozi pogosto bizarne miselne eksperimente sodobnih filozofov_inj? S pomočjo umetniških del in drugih kulturnih artefaktov, ki zastavljajo moralna vprašanja in/ali ponazarjajo/ilustrirajo moralne dileme?

Etika je sistematična refleksija o našem vsakdanjem moralnem izkustvu. Kot taka zahteva minimum nabranega moralnega izkustva in minimum sposobnosti kritične refleksije o njem. A moralno izkustvo ni ne pri vseh ljudeh enako in ne v vsakem od nas enako bogato in/ali raznovrstno. Če naj otroke spodbudimo k premišljevanju o moralnih dilemah, še več, jih zagrejemo zanje, je treba premišljevanje navezati na njihove konkretne življenjske izkušnje, na situacije, v katerih so se že – ali pa bi se kmalu lahko – znašli. Po drugi strani pa jih je treba opremiti tudi z orodjem za premišljevanje, tj. s pojmovnim aparatom ('besednjakom') in seznaniti s filozofsko metodo(logijo). Sposobnost moralne presoje, najsi jo po modelu zaznave razumemo kot ostrenje moralnih čutil/čutov ali po modelu abstraktnega mišljenja kot izpeljavo

posamičnih moralnih sodb/sklepov iz dejstvenih premis in veljavnih obćih moralnih načel, namreč vedno že sega onkraj situacije, o kateri v danem trenutku moralno presojamo, in še tako bogato in raznovrstno osebno moralno izkustvo kliče k dopolnitvi z osebnimi izkušnjami drugih ljudi v drugaćnih vlogah in drugaćnih, tudi umetno ustvarjenih/izmišljenih življenjskih situacijah.⁴

Vsaj na prvi pogled težko karkoli pametnega rećemo o poučevanju etike nasploh, ko pa je toliko različnih vrst poslušalcev s tako različnim predznanjem in z življenjskimi izkušnjami, toliko različnih predmetov z etićnimi vsebinami in toliko zelo različnih pričakovanj glede učnih izidov. (Konćno sem naslovil zloglasnega slona v sobi.) Gotovo zahteva poučevanje poklicne etike na univerzitetni stopnji ćisto drugaćen pristop kot obravnava predpisanih etićnih tem v okviru maturitetne skupine ali, bogneđaj, etićna ali moralna vzgoja pri vrtćevskih otrocih.⁵ Pa vendar, će se ozremo na Lipmanove napotke za vodenje filozofskega dialoga oz. merila za njegovo ovrednotenje kot uspešnega ali neuspešnega (Lipman, 1996), se je težko izogniti sklepu, da je većina teh meril univerzalnih, takih torej, da veljajo za vsako filozofsko razpravo neodvisno od starosti udeleżencev_k v njej: izvabljanje pogledov ali mnenj, pomoć ućencem_kam pri izraćanju njihovih misli, vkljućno s pojasnitvijo in preoblikovanjem trditev, izpeljevanje logićnih implikacij iz njih, vztrajanje pri definiranju uporabljenih izrazov, odkrivanje in odpravljanje neskladnosti v izraćenih mnenjih, razkrivanje skritih in potencialno spornih predpostavk v zastavitvah in predlaganih rešitvah problema, vztrajanje, da svoja mnenja in stališća podkrepijo s preprićljivimi razlogi, razmislek o alternativnih formulacijah in rešitvah itd.

⁴ Kotnik (2009 in 2011) lepo pokaże, kako se da literarno delo, v tem primeru Schlinkovega *Bralca*, plodno uporabiti kot iztoćnico za moralno razpravo o dolţnostih iz ljubezni in za ponazoritev konflikta med dobrodejnostjo in spoštovanjem avtonomne volje. Glavnega junaka razjeda dilema, ali naj, za ceno razkritja svojih mraćnih skrivnosti pred krivićno obsodbo in kaznijo, reši zloćinko ali pa naj molći in dovoli, da bodo sosterilke ženski, ki jo je nekoć ljubil, po krivici naprtile izkljućno odgovornost za nepojmljiv vojni zloćin. Malo verjetno je, da se bo kdor koli od nas kdaj znašel v situaciji, ko bomo prisiljeni izbirati med reševanjem vojne zloćinke in lastnim udobjem (oz. zašćito ugleda). Će predstavimo dilemo nekoliko drugaće, će jo oklestimo morećega zgodovinskega konteksta in aluzije na nerazrešeno kolektivno krivdo nemškega ljudstva ter uokvirimo situacijo kot izkljućujoćo izbiro med dolţnostjo, ki nam jo nalaga ljubezen do druge osebe, in dolţnostjo, ki nam jo nalaga skrb zase, ali, će želite, med tem, kar od nas zahteva ljubezen, in tem, kar nam nalaga pravićnost, pa se bodo z njo brez pretiranega napreţanja poistovetili tudi mladoletniki.

⁵ Nekaj razlike v didaktićnem pristopu bo brţkone tudi glede na to, ali hoćemo v dijaku ali študentu zgolj prebuditi zanimanje za filozofijo, ga_jo navdušiti zanjo, ga_jo opremiti z osnovnim filozofskim pojmovnim aparatom oz. besednjakom ali pa ga izklesati v filozofa.

5 Specifičnosti etike kot učnega predmeta

Vzemimo, da smo prepričljivo pomirili dvome glede predlaganih učnih ciljev in vsaj v grobem nakazali, izbiro kakšnih učnih gradiv in metod ter kakšne oblike dela nam bodo ti narekovali. S tem pa seznam dilem še zdaleč ni izčrpan. V nadaljevanju na kratko obravnavam nekaj teh, ki izvirajo iz specifičnosti predmeta in metod filozofske etike. Pouku etike je istočasno v pomoč in v breme:

(i) Da je to praktična filozofska disciplina – iščemo odgovore na vprašanja o dobrem in prav(ilnem), ne zato – ali vsaj ne izključno zato – ker bi nas dajala radovednost ali ker bi nas privlačile intelektualne uganke/izzivi, temveč da bi znali dobro živeti in prav(ilno) ravnati. Kot je v Nikomahovi etiki zapisal že Aristotel:

»Naše razpravljanje (o naravi in izvoru vrlin, op. FK) pa ne sme biti samo teoretično kot druge razprave. *Saj ne razpravljamo zato, da bi ugotovili, kaj je vrлина, ampak da bi postali dobri; sicer bi od naše razprave ne imeli nobene koristi.*« (Nikomahova etika, 1103b, 29–33, 77 v slovenski izdaji, moj poudarek)

(ii) Da k pouku etike vsak prinese določeno prtljago, moralna stališča in izkustvo, ki je obenem snov/hrana za premišljevanje in prepreka le-temu. Starejši ko so udeleženci_ke, bolj ko so izoblikovani njihovi nazori in značaji/osebnosti, več je te prtljage in težje jo je odložiti. Usposabljanje za moralno presojo zato zahteva ravno toliko učenja (learning) tega, kar še ne vemo in znamo, kot pozabljanja (unlearning) tega, kar mislimo, da že vemo in znamo. V moralne razprave redko, če sploh kdaj, vstopamo kot nepopisan list, odprtega duha in dovzetni za vso evidenco, ki so jo sprte strani uspele nabrati in karseda prepričljivo predstaviti.

(iii) Da imajo drugače kot ontološka ali metafizična in v manjši meri kot spoznavna ali metodološka vprašanja moralna stališča oz. opredelitve do moralnih problemov praktične, življenjske implikacije. V razpravah o moralnih zadevah je, skratka, nek osebni zastavek, ki v razpravah o ontoloških in spoznavnih vprašanjih umanjka, ki etične razprave čustveno obarva in jim da nezgrehljiv osebni ton. Še več, urjenje v moralni presoji, drugače kot druge vrste filozofskega mišljenja brez neposrednih praktičnih implikacij, upočasnjuje in otežuje podzavesten odpor do vednosti, tj. premaguje psihološke mehanizme in kognitivne strategije, ki jih je Tomaž Grušovnik poimenoval 'hotena nevednost'.

(iv) Filozofska etika je razen tega po svoji zasnovi kritična veda – zanima jo, katere dele našega osebnega moralnega izkustva in skupne moralne prakse se da osmisлити in/ali razumsko upravičiti, kaj pa je treba iz prvega in drugega odstraniti kot relikv/preostanek verske ali ideološke indoktrinacije, lokalnih vraž in običajev, kolektivnih utvar in fantazem oz. gole – in v toliko z vidika razuma samovoljne in naključne – družbene konvencije. Kot taka prinaša ljudem, ki niso le vajeni spontane, nereflektirane moralne presoje in ustaljenega načina razmišljanja in delovanja, temveč so z enim in drugim praviloma tudi zadovoljni, v glavnem slabe novice – večina tega, kar mislijo, da vedo o moralnih zadevah, se namreč izkaže za dokazljivo neresnično ali vsaj zgrajeno na trhljih temeljih. Revizija moralnih stališč pa potegne s sabo revizijo preteklih življenjskih izbir in praks in drugačen, svež pristop k prihodnjim (pomislite, recimo, na etično veganstvo ali podnebno pravičnost). Kar laika, razumljivo, vznejevolji in pred čimer si zato raje zatisne oči in pokrije ušesa.

Pri obravnavi moralnih tem je, skratka, veliko v igri/na tehtnici – od praktične identitete in vrst navezanosti/pripadnosti (kolektivom, projektom, idealom) do samopodobe. Če je sklep na prvi pogled prepričljivega/zdravega argumenta za povrh še protiintuitiven, bodo učenci_ke vso intelektualno energijo vložili v njegovo ovržbo. Temu je smiselno prilagoditi pedagoška pričakovanja – učitelj_ica lahko v razredu računa z odpori, ki ne bodo vedno izključno spoznavno motivirani. Tudi če razpravo, namesto na določenim etičnim teorijam lastnih moralnih načelih, zakoličimo na stvareh, ki jih učenci potihoma že sprejemajo, le njihovih implikacij se v celoti ne zavedajo, se bodo učenci_ke, soočeni z argumenti, ki zahtevajo revizijo njihovih stališč ali spremembo v načinu življenja, spraševali, ali smejo glede na razpoložljivo evidenco še naprej verjeti, kar so morda naivno verjeli doslej (da si uspešni zaslužijo uspeh in neuspešni neuspeh, da ni s prehranjevanjem z mesom ali z vožnjo z avtomobili nič narobe, da smo moralno spodobna bitja, če vsaj občasno darujemo v dobrodelne namene, da so naše moralne dolžnosti maloštevilne in nezahtevne, saj kot posamezniki itak ne moremo veliko prispevati k reševanju/storiti glede najbolj perečih družbenih problemov itd.), in ne, ali bi morali glede na predstavljeno evidenco opustiti svoja nereflektirana prepričanja.

6 Nevarnosti etike kot učnega predmeta

Nevarnost instrumentalizacije

Utemeljevanje, argumentiranje, navajanje, preizkušanje in tehtanje razlogov za moralne sodbe je privlačen kandidat tako za učno metodo kot za osrednji učni cilj. Težave bi znale nastopiti zaradi strukturne podobnosti med argumentiranjem in naknadno racionalizacijo in pa skušnjave, pred katero so redki med nami imuni, namreč da bi zlorabili pridobljene argumentacijske veščine in spretnosti za potrebe racionalizacije in ne argumentacije v pravem pomenu besede. V čem točno je razlika med eno in drugo? Argumentiranje je načeloma odprto, nezaključeno in v toliko nepredvidljivo rezoniranje/sklepanje, za racionalizacijo pa to ne velja. Ko argumentiramo, in če to počnemo v dobri veri, sledimo logiki argumenta tja, kamor nas pač po železni logični nujnosti vodi množica dobro podprtih, verodostojnih premis. In zato pogosto končamo na nepričakovanem kraju, ki v nas vzbudi nelagodje. Pri racionalizaciji pa so taka neprijetna presenečenja v načelu izključena – ko racionaliziramo, se sprašujemo, kako bi najbolje pred seboj in drugimi utemeljili/upravičili moralno sodbo, ki smo jo spontano in podzvestno oblikovali oz. sprejeli kot resnično, še preden smo se lotili iskanja razlogov, zaradi katerih bi jo kot tako morali sprejeti. Z nekaj poenostavljanja bi lahko dejali, da gre pri argumentaciji za iskanje premisam ustreznega sklepa, pri racionalizaciji pa, ravno obratno, za iskanje danemu sklepu ustreznih premis.

Je pa meja med argumentacijo in racionalizacijo seveda pogosto zabrisana ali pa vsaj sebe in druge brez težav prepričamo, da v prid določenemu stališču argumentiramo, ko pa ga v resnici racionaliziramo. Racionalizacija je resna prepreka pristopu k poučevanju etike, ki je osredotočen na razvijanje kognitivno-argumentacijskih sposobnosti. Več kot je za slušatelj_ice na tehtnici, bolj kot bi izid razprave utegnil ogroziti njihovo praktično identiteto, osrednje nazore in družbenopolitične navezanosti, večje je tveganje, da bodo ti_e v razredu argumentirali v slabi veri, se pravi racionalizirali.

Nevarnosti instrumentalizacije pri pouku etike pridobljenega znanja (izboljšane sposobnosti moralne presoje) za potrebe naknadne racionalizacije trdovratnih moralnih stališč ali odpora do sprememb v obnašanju nikakor ne gre podcenjevati. Jo pa na srečo zmanjšuje dejstvo, da ne moremo izboljšati svoje moralne presoje oz. poglobiti moralnega razumevanja, ne da bi ponotranjili oz. posvojili določene

miselne, intelektualne strategije, natančneje, ne da bi razvili vrsto k resnici usmerjenih ('truth-conducive') intelektualnih, moralnih in socialnih vrlin, od spoznavne opreznosti in skromnosti do odprtega duha in spoštljivosti v komunikaciji. Ni le prazno upanje, da bomo pri pouku etike razvili in gojili preiskujoč ('inquisitive') značaj, tj. se izoblikovali v tip človeka, ki želi priti stvarjem do dna, ki je do sebe in drugih iskren, ki ga ni sram priznati sebi in drugim, da se je o tej ali oni stvari motil, in ki se je pripravljen učiti iz napak. Če je oblikovanje takih in drugačnih spoznavnih, socialnih in moralnih vrlin prej stvar srečnega naključja kot pa nujen stranski učinek urjenja v moralni presoji, bo treba trening pač ustrezno prilagoditi.

Nevarnost indoktrinacije

Med teoretiki izobraževanja velja za nekakšen truizem, da izobraževanja ne gre zamenjevati z indoktriniranjem. Enotno, splošno sprejeto definicijo indoktrinacije in razlago, v čem se ta razlikuje od pristnega izobraževanja, pa bomo onstran površinskega soglasja, da je izobraževanje dobro, indoktriniranje pa slabo, kljub temu zamenjali. Prevladujejo trije pristopi, eni pri procesu indoktrinacije poudarjajo vsebino, drugi učiteljeve namene/namere in tretji izide.

Definicija s poudarkom na vsebini:

,Učitelj_ica indoktrinira učence_ke z določenim naukom ali s pojmovanjem N (propozicijo ali množico le-teh), če prenaša N na svoje učence in je N nekaj nedokazanega ali celo v načelu nedokazljivega (kot, denimo, komunizem ali katolicizem).‘

Definicija s poudarkom na učiteljevih namenih:

‘Učitelj_ica indoktrinira učence_ke z določenim naukom ali s pojmovanjem N (propozicijo ali množico le-teh), če uči N z namenom oz. s ciljem, da bi učenci_ke verjeli oz. sprejemali N neodvisno od evidence o njegovi (ne)resničnosti.’

Definicija s poudarkom na izidu:

‘Učitelj_ica indoktrinira učence_ke z določenim naukom ali s pojmovanjem N (propozicijo ali množico le-teh), kadar se proces učenja zaključi z vero učencev v N in je njihov um v razmerju do N zaprt, tj. če o njem niso pripravljeni podvomiti.

V določeni meri senca indoktrinacije spremlja vsak, kot se temu popularno reče, 'pouk za vrednote'. Zaskrbljenost, da bi ji utegnili biti izpostavljeni učenci_ke pri pouku etike, kjer se prvenstveno urijo v moralni presoji in/ali poglobljajo svoje moralno razumevanje, pa je kljub temu že na prvi pogled pretirana. Bolj kot se pouk etike v učnih metodah in ciljnih oddaljuje od modela moralne/etične vzgoje kot transmisije dominantnih (z vidika posameznika pa nereflektiranih) norm in vrednot, manjše je tveganje, da bo hote ali nehote zdrsnil v indoktrinacijo in dogmatizem. Učitelj_ica seveda še naprej izbira ali vsaj predlaga teme in vodi oz. pomaga usmerjati razpravo o njih. Niti učiteljevo_ičino opredeljevanje do predmeta razprave ne bo samo po sebi veljalo za poskus indoktriniranja, vsiljevanja lastnega mnenja, kaj šele usoden korak v enoumje. Še manj velja to za sam izbor tem za razpravo, ki v razredu, še bolj pa izven šole, pogosto poskrbi za nepotrebno vznemirjenje. Tudi najbolj kontroverzne etične teme (abortus, evtanazija, kloniranje, genski inženiring, gensko spremenjena hrana, prehranjevanje z mesom, naše dolžnosti do okolja oz. v zvezi z njim, odnos do beguncev, vojna, spolnost, spolna usmerjenost in identiteta ipd.) puščajo veliko maneverskega prostora za izostritev oz. izboljšanje moralne presoje učencev_k, ne da bi jim pri tem učitelj_ica vsiljeval_a lastna stališča. Da se učitelj_ica do predmeta razprave osebno opredeli, je občasno celo zaželeno, če ga je pripravljen_a v razpravi z učenci_kami argumentirano zagovarjati in pod težo nasprotnih argumentov revidirati ali celo opustiti, jim na ta način priskrbi pozitiven vzgled. Nasprotna strategija, neopredeljevanje, zadržanost v sodbi, enaka distanca do vseh izraženih mnenj in dajanje prav vsem, ki se oglasijo, posredno spodbuja latentni moralni relativizem. Seveda pa mora razprava v takih primerih potekati v duhu medsebojnega spoštovanja in zaupanja in učenci_ke morajo imeti trdna zagotovila, da učitelj_ica mnenj, ki bodo odstopala od njegovega_njenega, ne bo ožigosala kot napačnih ali pa jih zanje celo kaznoval_a.

Nevarnost zdrsa v etični skepticizem/relativizem/nihilizem

Zlasti uvodni etični tečaji pogosto vzbudijo v slušateljih dvom v moralo in distanco do prizadevanj filozofov, da bi etične sodbe in etično vednost postavili na trdne, razumske temelje. Če se pri predstavitvi glavnih moralnih teorij ob njihovih primerjalnih prednostih poudari, kar je edino pravilno in pošteno, tudi njihove primerjalne slabosti, nastane pri poslušalcih vtis, da so vse enako napačne in nobena dovolj dobra. Osredotočanje na filozofsko zanimive teme, glede katerih se tudi mnenja poklicnih filozofov močno razhajajo, ta vtis le še dodatno okrepi. Nevarnost zdrsa v etični skepticizem (»ni mogoče z gotovostjo vedeti/reči, kaj je prav in kaj

narobe»), relativizem (»kar je prav za nas, je lahko za druge narobe in obratno«), subjektivizem (»to je tvoje mnenje, moje je pač drugačno«) in nihilizem (»nič ni ne prav in ne narobe«) se še poveča, če se odločimo za pouk etike v obliki nepristranskega, uravnoteženega predstavljanja argumentov za in proti posameznim stališčem. Ne pomaga, da si etika sama koplje grob, ko si kot eno osrednjih etičnih vprašanj sploh zastavlja naslednje vprašanje: Čemu sploh biti moralen?

Etični skepticizem in/ali relativizem je pogosto uvožen. Takrat zna biti še posebej odporen na filozofsko terapijo. Praviloma ga je več pri študentski populaciji, precej manj pa med srednješolsko in osnovnošolsko populacijo. Univerzalnega zdravila zanj ni, so pa nekateri ukrepi v boju proti njemu preverjeno bolj učinkoviti kot drugi.⁶ Etični skepticizem in relativizem je treba najprej vzeti resno, kot upoštevanja vredno alternativo moralnim teorijam, a iz tega razloga tudi podvreči enako strogim merilom, kakršnim skeptiki podvržejo moralne teorije. Etične sodbe so videti sumljive le tako dolgo, dokler jih ne postavimo ob bok drugim vrednostnim in normativnim sodbam, ki (neupravičeno) uživajo precej več zaupanja od njih, in dokler ne znižamo ontološke in spoznavne letvice. Je pa boj proti etičnemu skepticizmu in relativizmu tek na dolge proge in zanj velja, da ju je bolje preprečevati kot zdraviti.

Nevarnost vtisa o poljubnosti ocenjevalnih kriterijev

Sprememba v načinu ocenjevanja – ne ocenjuje se več pravilnosti odgovorov in rešitev, temveč kakovost razglabljanja (reasoning) in argumentacije. Slednja pa je precej manj oprijemljiva kot prva. Napredek v procesu ostrenja moralne presoje je težje objektivno izmeriti in številčno odmeriti kot poznavanje preverljivih dejstev, procesov in razmerij, ki so za povrh podrobno opisana v učbenikih. To upravičeno spravlja v zadrego tako učitelje kot učence – prvi morajo v duhu Watsonovega uvodnega nasveta izmeriti napredek v intelektualnih vrlinah (miselni disciplini, veljavnosti sklepanja, pojmovni natančnosti, čustvenem nadzoru, sposobnosti razumevanja, razločevanju moralno relevantnih od moralno nerelevantnih lastnosti ipd.), slednji jim morajo zaupati, da vsaj približno vedo, kaj delajo, tudi če jim tega

⁶ Za primer inteligentnega zagovora etičnega relativizma (in nekoliko manj prepričljiv poskus, da bi se izognil njegovim težko prebavljivim praktičnim implikacijam) glej rekonstrukcijo metaetičnih stališč Bernarda Williamsa v Callcut, 2023, za pedagoški model pouka etike s praktičnimi nasveti, kako učencem kam pomagati, da se izognejo zdrsu v skepticizem/relativizem, pa Callcut, 2006.

ne znajo vedno zadovoljivo pojasniti, in da razlike v podeljenih ocenah niso plod učiteljeve muhavosti, osebne nenaklonjenosti ali predsodkov.

Ima pa seveda morebitno nezadovoljstvo s prejeta oceno tudi določeno prognostično vrednost, sploh če ni osamljeno. Večji kot je pri učencih_kah razkorak med pričakovano in prejeta oceno in več kot je iz tega razloga razočaranih učencev_k, bolj zgovorno to priča, da ti_e ne le da niso usvojili_e osnov moralnega presojanja oz. uspeli_e prenesti teorije v prakso, temveč da jim manjka tudi ustrezno metaznanje, sposobnost vpogleda v lasten napredek na eni in morebitne pomanjkljivosti na drugi strani. Moralna refleksija, ki naj učencem_kam preide v kri, ni ali pa vsaj ne bi smela biti omejena na moralno presojo prvega reda, se pravi sodbe o tem, da je nekaj prav ali narobe, in pa spremljajoče jih razlage, zakaj, zaradi katerih lastnosti dejanja, akterja ali okoliščin je takšno. Vedno mora vključevati tudi avtorefleksijo, se pravi razmislek o procesu premišljanja, ki nas je pripeljal do omenjenega sklepa, rečeh, ki smo jih pri tem predpostavili, pa jih morda ne bi smeli (ker so sporne), in logičnih posledicah naših stališč, ki smo jih spregledali, pa jih morda ne bi smeli (ker so za nas v resnici nesprejemljive ali pa se bodejo s kakimi drugimi našimi stališči). Vsaka slaba ocena in nezadovoljstvo z njo prinaša dve slabi novici – da pri učencih moralna presoja prvega reda šepa in pa da so za povrh še slepi za to.

Prevratniški značaj pouka etike

Etiko lahko poučujemo neobremenjeno, kot bi poučevali pravila kratkočasne intelektualne igre. A kot v navezavi na Sokrata opozarja Martha Nussbaum (2010), so etični razmisleki v končni fazi razmisleki o tem, kako bi morali živeti, o dobrem in/ali pravičnem življenju torej, in jih zato ne gre jemati zlahka. Pouk etike je za povrh potencialno subverziven, saj prinaša s seboj tveganje, da bo omajal našo vero v ideal/naše predfilozofsko pojmovanje dobrega življenja in pravične družbene ureditve. Usposabljanje v etični presoji ni zastoj, zanj plačujemo intelektualne, psihološke in socialne stroške.

Pouk etike in normativne politične filozofije odstira predsodke, razbija utvare in odstira resničnost izpod plasti ideološke navlake, zato je v tem smislu vedno že razočarajoče (disillusioning). Vzemimo meritokratsko pojmovanje porazdelitvene pravičnosti – če naj meritokracijo, vladavino zaslužnih, poučujemo kritično, se v razredu ne bi smeli izogniti resni obravnavi očitka, da je ta ideal ali defekten sam v

sebi ali pa le napol uresničen v političnih skupnostih ali družbenih podsistemih, ki deklarativno slonijo na meritokratskih načelih, vključno z našim gospodarskim, izobraževalnim in znanstvenoraziskovalnim sistemom. Ni treba biti prerok za pravilno napoved, da bo tovrstna razprava predvidljivo omajala vero udeležencev v meritokratske ideale in načela. Ali pa vzemimo filozofske razprave o moralnem statusu nečloveških živali in kritike našega ravnanja z njimi – če je verjeti raziskavam, ki sta jih med profesorji etike opravila Schwitzgebel in Rust, obstaja velika verjetnost, da se boste pod težo filozofskih argumentov spreobrnili v vegetarijanca ali vegana.⁷

S poučevanjem filozofske etike, zlasti če je ta sumničava ali celo izrazito sovražna do prevladujoče, podedovane, zdravorazumske običajne morale ('common morality'), bi znali ogroziti to, kar Paul Gomborg (Gomborg, 2002) imenuje skupno etično življenje, etična skupnost, skupno etično razumevanje ('shared ethical life', 'ethical community', 'shared ethical understanding/conception'), nekakšen preplet ponotranjenih družbenih norm, ki določajo, kaj smemo upravičeno pričakovati drug od drugega, in tako usmerjajo/uravnavajo našo moralno presojo, posledično pa oblikujejo tudi naše intuitivne odzive na dejanske in hipotetične situacije, ki jih v obliki miselnih eksperimentov tako radi preverjajo filozofi_nje (recimo Singerjev Ribnik ali Tramvaj Philippe Foot in Judith Thomson). Paul Gomborg med temi normami omenja zapoved skrbi za otroke/potomstvo, prepoved ubijanja, spoštovanje lastnine, vključno z dolžnostjo, da priskočimo na pomoč neznancem v življenjski nevarnosti (ne pa, zanimivo, tudi moralno dolžnost, ki jo nekateri utilitaristi izpeljejo iz občega moralnega načela, da moramo po najboljših močeh pomagati neznancem, ki so se znašli v stiski zaradi revščine, lakote in pomanjkanja).

Kolikor so torej posledice ukvarjanja s filozofsko etiko za običajno, zdravorazumsko, predfilozofsko moralo vsaj reformistične, če ne celo revolucionarne/prevratniške – in taka, se pravi dvomeča do skritih predpostavk in radovedna glede spregledanih implikacij, neusmiljena do opaženih nedoslednosti in protislovij v sistemu moralnih prepričanj, bi skoraj morala biti, če naj bo vredna

⁷ Podatki o stališčih do vegetarijanstva so med vsemi zbranimi še posebej osupljivi. V raziskavi med profesorji iz petih ameriških zveznih držav je kar 60 odstotkov anketiranih profesorjev etike na 9-stopenjski lestvici (v razponu od 'zelo moralno slabo' do 'zelo moralno dobro') ocenilo redno uživanje mesa sesalcev, kot sta govedina ali svinjina, kot 'moralno slabo'. Med profesorji nefilozofi je, recimo, enako menilo borih 19 odstotkov vprašanih, medtem ko so se filozofi, katerih specialnost ni etika, s 45-odstotnim deležem uvrstili nekje vmes. Res pa so v odgovoru na kasnejše vprašanje, ali so pri svojem zadnjem večernem obroku morda jedli meso sesalcev, te statistično pomembne razlike med omenjenimi skupinami čudežno izpuhtele – nanj je odgovorilo pritrdilno približno 38 odstotkov profesorjev iz vseh skupin, vključno s 37 odstotki profesorjev etike. Zelo verjetno je, skratka, da se boste spreobrnili na deklarativni ravni, v praksi pa bo vse ostalo po starem. (Schwitzgebel, 2019)

svojega imena –, bo filozofska etika vselej ogrožala ne le tihi družbeni konsenz o normah obnašanja, pač pa, kolikor je tako skupno(stno) etično pojmovanje vtakano v samodojemanje vsakega od nas, tudi našo družbeno identiteto in občutek pripadnosti. V končni fazi se nam lahko pripeti, da bomo, če nam pouk etike ne bo zgolj odprl oči za nedoslednosti in protislovja v naših moralnih prepričanjih, temveč nas bo po spreobrnjenju poslal še na pot pokore zaradi neortodoksnih stališč ali pa zato, ker bomo s svojim vzgledom v bližnjih vzbujali slabo vest, postali celo nekakšni izobčenci.

Impotentnost etične refleksije?

Da usposobljenost v moralni presoji, premik od spontane k bolj reflektirani moralni presoji še ni jamstvo za bolj moralno ravnanje, temveč da zeva med prvim in drugim globoka vrzel, v vrsti člankov dokazuje Eric Schwitzgebel.⁸ Schwitzgebel je takole strnil razmeroma porazna spoznanja o skromnem vplivu ukvarjanja z etiko na odločitve in dejanja⁹:

»Zdi se, da se etiki ne obnašajo bolje kot pripadniki primerljivih poklicev. Res pa se tudi ne obnašajo slabše od njih. Večinoma se strokovnjaki za etiko – kljub temu da glede posameznih vprašanj, zlasti vegetarijanstva in dobrotelčnih donacij, sprejemajo strožje moralne norme kot drugi – ne obnašajo nič drugače kot profesorji katere koli druge vrste, logiki, kemiki, zgodovinarji ali inštruktorji tujih jezikov.«

Kako si razložiti, da poklicno ukvarjanje z etiko in njeno vsakodnevno preučevanje in poučevanje tako neznatno vplivajo na moralne odločitve in ravnanje? Schwitzgebel imenuje ta pojav etika burgerja s sirom (angl. cheeseburger ethics) in zanj ponudi naslednjo razlago – ko svoje študente_ke poučujemo, recimo o Singerjevih argumentih za vegetarijanstvo, nas ti argumenti prepričajo in se potrudimo o njihovi vodotesnosti prepričati tudi študente_ke. Ob prestopu praga

⁸ Schwitzgebel, 2008, in Schwitzgebel & Rust, 2009, za poljuden povzetek dognanj o vplivu poklicnega ukvarjanja z etiko na moralno obnašanje pa Schwitzgebel, 2015.

⁹ Kako etične so odločitve poklicnih etikov v primerjavi z dvema drugima poklicnima skupinama, filozofi neetiki in profesorji drugih profilov, sta Schwitzgebel in Rust (2018) preverjala po naslednjih kriterijih: glasovanju na javnih volitvah, pogostnosti telefonskih klicev materi, uživanju mesa sesalcev, darovanju v dobrodelne namene, smetenju, motečem klepetanju in loputanju z vrati med filozofskimi predstavitvami, odgovarjanju na študentska elektronska sporočila, udeležbi na konferencah brez plačila kotizacije, darovanju organov, krvodajalstvu, kraji knjig iz knjižnic, splošni moralni oceni o oddelčnih kolegih na podlagi prvega vtisa, poštenosti pri odgovarjanju na anketna vprašanja in včlanitvi v nacistično stranko v Nemčiji v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Eni od teh kriterijev so že na prvi pogled primernejši za razmejevanje med pro- in antisocialnim obnašanjem kot pa za merjenje njegove etičnosti, a ta razprava bo morala počakati na drugo priložnost.

fakultetne restavracije pa nato svoja moralna pričakovanja do sebe (ne pa nujno tudi drugih) znižamo z 'moralno idealen/vzoren' na 'moralno spodoben/sprejemljiv' in si podobno kot velika večina drugih obiskovalcev brez slabe vesti naročimo piščanca. V svojem ravnanju, skratka, ciljamo na etično povprečje ali rahlo iznad njega; dobro poznavanje etike nam pri tem pomaga kvečjemu tako, da se jasneje zavemo razkoraka med idealom in realnostjo in da se ob tem spoznanju slabše počutimo. Če je Schwitzgeblova diagnoza vsaj približno točna,¹⁰ bi bilo torej naivno pričakovati, da bo pouk etike učence, dijake ali študente izklesal v osebnosti/osebe, ki ne bodo le dobro in pravilno razmišljale/presojele, pač pa tudi temu ustrezno ravnale. In se nerazumno gnati za tako nerealističnim pedagoškim ciljem.

Skušnja (samo)cenzure

Kaj poučevati, na kakšnih temah in primerih brusiti moralno presojo učencev_k? Ali so kake etične teme, o katerih se ne bi smelo razpravljati, recimo samomor? Abortus? Spolna morala? Homoseksualnost? Moralna dopustnost mučenja? Naše dolžnosti do beguncev in migrantov? Domnevne moralne prednosti demokracije pred drugimi političnimi ureditvami? Je pri izbiri tem določena mera samocenzure nujna? Je tovrstna previdnost znamenje pragmatične modrosti ali oportunistične strahopetnosti?

Odgovor se kot že nekajkrat doslej glasi: odvisno od okoliščin. Je skupina notranje povezana ali ne, vlada v njej prijateljski in sodelovalen ali sovražen in tekmovalen duh? Zasledujemo s poukom še kake druge cilje? Učimo, recimo, otroke spoštljive komunikacije? Želimo ustvariti prostor, kjer se bodo počutili varne in sprejete? Tudi če pri pouku morda uporabljamo katero od različic sokratskega dialoga – da bi učence spodbudili k razpravi, jih je treba najprej šele opogumiti, da brez strahu pred zasmehovanjem in norčevanjem ubesedijo svoje misli o predmetu razprave. Bolj kot bo ta že v izhodišču razdvajal duhove in večja kot bo verjetnost, da bodo s svojim mnenjem sprožili negativen, sovražen odziv drugače mislečih, več bo takih, ki bodo svoje mnenje raje zadržali zase ali pa se do vprašanja raje ne bodo javno opredelili.

¹⁰ Grušovnik (2017) ponuja drugačno razlago za odpornost človeškega obnašanja na spremembe, ki bi jih pričakovali v luči napredka v našem moralnem zavedanju – ni pomanjkanje informacij krivo, da tako počasi in neradi opuščamo očitno nemoralno vedenje, temveč racionalizacijske strategije in strategije samoprevare, ki omogočajo posamezniku, da ob soočenju z novimi, nevšečnimi informacijami (o pregrevanju ozračja, trpljenju rejnih živali, kalvariji beguncev itd.) namesto vedenja spremeni prepričanja in nove informacije bodisi nemudoma zavrne bodisi preinterpretira tako, da po novem upravičujejo in ne več obsojajo njegovo delovanje.

V zvezi s tem se zdi razumno naslednje kompromisno stališče: a) nekatere teme bodo učence_ke predvidljivo razdvajale; takim temam se je zavoljo ohranjanja skupnosti raziskovanja oz. kritičnega, ustvarjalnega, skrbnega in sodelovalnega mišljenja, ki ga pomagajo gojiti, priporočljivo izogibati, sploh če lahko moralno presojo/premišljevanje enako dobro urimo na drugih, manj razdvajajočih temah; b) katere teme sodijo v to kategorijo, bo v veliki meri odvisno od starosti in zrelosti udeležencev_k; če ob tej spremenljivki v enačbo vstavimo še (možnost navezave na osebne) izkušnje oz. črpanja iz njih, ki okrepi motivacijo za premišljevanje in izboljša razumevanje, bodo določene teme že v izhodišču odpadle. To ne pomeni, da se o nekaterih etičnih temah ne sme razpravljati. O (skoraj) vsem je mogoče v etiki argumentirano razpravljati (vsaj za študente_ke filozofije bi moralo to veljati), so pa določene teme didaktično, z vidika učnih ciljev, za delo v razredu preprosto manj primerne kot druge.

7 Pouk etike in moralna/etična vzgoja

Kot sem nakazal že v uvodu, bi želel pouk etike razmejiti od moralne vzgoje, vsaj tiste tradicionalno pojmovane. Pouk etike naj bo primarno namenjen temu, da pomaga učencem_kam izboljšati njihovo moralno – ali, bolj splošno, etično-politično – presojo, ne pa postati boljši ljudje. Moralna vzgoja – vsaj za tisto v liberalnem duhu to nesporno velja – namreč kljub vsem zaklinjanjem, da ni namenjena prenosu, pač pa razjasnjevanju in utemeljevanju lastnih vrednot in seznanjanju s tujimi, ne sme biti pretirano kritična, če naj bo učinkovita. Pri pouku etike naj bo v ospredju moralna presoja, moralna motivacija in/ali obnašanje pa v drugem planu. Seveda je pravilna, zanesljiva, natančna, celovita moralna presoja trden temelj za pravilno motivacijo in/ali ravnanje. Ni pa sama po sebi zanj ne nujna in ne zadostna. Do pravilne motivacije in pravilnega ravnanja je navsezadnje mogoče priti tudi po bližnjicah – pomislimo samo na psihofarmakotike, recimo tablete za krepitev zaupanja do drugih ljudi. Pa tudi zadostno jamstvo za pravilno ravnanje ni, saj se pač pogosto zgodi, da moralno pravilno ravnanje od nas zahteva moč, ki je naša volja ne premore, in nam zato spodleti storiti to, kar bi po lastni presoji morali storiti. In kar potem racionaliziramo ali pa o tem varamo sebe in druge. Čemu bi se potem trapili z izboljševanjem moralne presoje, ki lahko vodi do pravilne(jše) motivacije in ravnanja, nam je pa sama na sebi ne zagotavlja?

Moralna vzgoja seveda ni izključno ciljno usmerjena, z razvijanjem družbeno zaželenih miselnih, čustvenih in vedenjskih dispozicij brusi tudi pojmovno orodje in nam vceplja sklepalne navade. Pa vendar, v končni fazi se uspeh ali neuspeh moralne vzgoje meri v enotah izboljšanih odločitev in ravnanja.

Kako globoka vrzel ločuje pouk etike od tradicionalno razumljene moralne/etične vzgoje, bo seveda odvisno od obeh členov tega razmerja, od tega, kako je zasnovan pouk etike, in pa od zastavljenih ciljev in uporabljenih metod moralne/etične vzgoje. Če je cilj ali eden od pglavitnih ciljev moralne vzgoje, da gojenci usvojijo vednost o prav in narobe oz. kak spoznavni približek temu, recimo da zagotovi, da bodo določeno število zgrešenih moralnih mnenj in stališč opustili in/ali zamenjali s pravilnimi, se bosta le delno prekrivala. Podobno bo veljalo za t. i. konservativno moralno vzgojo, katere cilj je, da vcepi otrokom disciplino, redoljubnost, spoštovanje do avtoritet, domoljubje idr. vrline iz arsenala konservativnih vrednot, in kjer je ves poudarek na moralnem vedenju in prav nič ali malo na moralnem mišljenju (Gutmann, 2001, 55–56). S poukom etike, ki sem ga zagovarjal v pričujočem prispevku, se tudi bolj slabo ujema ‘vzgoja za etiko in vrednote’, kolikor je eden od njenih deklariranih ciljev “pomagati, da otroci postanejo krepotni, pošteni, odgovorni in sočutni.” (Strahovnik, 2018)

Tradicionalno pojmovanje moralne vzgoje, kjer je poudarek na izboljševanju otrokovega moralnega značaja, pa polagoma izrinjajo sodobnejša pojmovanja, ki postavljajo v ospredje spodbujanje etične refleksije, krepitev moralnega zavedanja in odgovornosti, usposabljanje za kritično mišljenje, vrednotenje, razumevanje, ki bo otrokom pomagalo premagati predsodke in se izogniti neetičnim praksam in stališčem.

Če in kolikor si moralna vzgoja med drugimi prizadeva tudi za vse naštete izide in njen cilj ni preprosto v stališčih popravljen in vedenjsko izboljšan moralni akter, temveč “avtonomen, kritično razmišljujoč posameznik, ki zmore objektivno in neodvisno od najrazličnejših družbenih pritiskov razsojati o moralnosti in v skladu z njo tudi ravnati” (Grušovnik, 2017), si nam z dilemo, ‘ali pouk etike ali moralna vzgoja’, ni treba razbijati glave.

8 Zaključek

V pričujočem članku sem zagovarjal zasnovo pouka etike kot usposabljanja v moralni presoji oz. poglobljanja moralnega razumevanja. Taka zasnova je načeloma združljiva z uporabo različnih učnih metod in vrst učnega gradiva, ne pa tudi s tradicionalno pojmovano moralno ali etično vzgojo, ki se pod zavajajočo oznako 'etika' vrinja v predmetnike šolskih programov tudi pri nas. Kot tradicionalna filozofska disciplina ima etika določene specifike in te so, kot sem dokazoval, pri pouku etike obenem priložnost in breme.

Literatura

- Arendt, H. (2003). *Resnica in laž v politiki*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Brighouse, H. (2006). *On Education*. London: Routledge.
- Callcut, D. (2006). »The value of teaching scepticism«. *Teaching Philosophy*, 29/3, (september 2006). Str. 223–235.
- Callcut, D. (2023). »Wrestling with relativism«. AEON, 20. oktober 2023, URL: <https://aeon.co/essays/bernard-williams-moral-relativism-and-the-culture-wars>.
- Caldwell, P. (1996). »Poučevanje filozofije: Kdo izbira izraze? Kdo določa situacije?«. V M. Šimenc & R. Kotnik (ur.) (1996). Str. 171–188.
- Davey, A. G. (1972). »Education or indoctrination?«. *The Journal of Moral Education*, let. 2, št. 1. Str. 5–15.
- Gomberg, P. (2002). »The fallacy of philanthropy«. *Canadian Journal of Philosophy*, 32/1. Str. 29–66.
- Grušovnik, T. (2017). »Moralna vzgoja, hipokrizija in samoprevara«. *Šolsko polje*, let. 28, št. 1/2. Str. 59–71.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratska vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Hand, M. (2006). »Against autonomy as an educational aim«. *Oxford Review of Education* 32/4. Str. 535–550.
- Hand, M. (2018). *A Theory of Moral Education*. New York: Routledge.
- Harris, J. & Lawrence, D. (2019). »Ethical expertise and public policy«. V *The Routledge Handbook of Ethics and Public Policy*; London & New York: Routledge. Str. 76–88.
- Hills, A. (2009). »Moral testimony and moral epistemology«. *Ethics*, let. 120, št. 1 (oktober 2009). Str. 94–127.
- Kotnik, R. (2011). »Med literaturo in filozofijo : didaktična vprašanja ob Schlinkovem romanu Bralec«. *Analiza: časopis za kritično misel*, let. 15, št. 1/2. Str. 5–13.
- Kotnik, R. (2014). »Philosophy textbooks : a gap between philosophical content and doing philosophy«. *Croatian Journal of Philosophy*, vol. 14, no. 40. Str. 151–158.
- Kotnik, R. (2009). »Teaching the elements of philosophical thinking«. *Croatian Journal of Philosophy*, vol. 9, no. 26. Str. 233–241.
- Kotnik, R. (2007). »Procesni vidik kritičnega mišljenja«. *Časopis za kritiko znanosti*, let. 35, št. 229/230. Str. 125–135.
- Kotnik, R. (2006). »Kurikularne dileme problemskega pouka filozofije«. *Analiza : časopis za kritično misel*, let. 10, št. 1/2. Str. 3–17.
- Kotnik, R. (1996). »Učiti filozofijo ali učiti filozofirati«. V M. Šimenc & R. Kotnik (ur.). (1996). Str. 5–20.
- Law, S. (2006). *The War for Children's Minds. Liberal Values and Why We Should Defend Them*. London: Routledge.

- Lipman, M. (1996). »Vodenje filozofskega dialoga«. V M. Šimenc & R. Kotnik (ur.). (1996). Str. 99–122.
- McNulty, L. (2014). »John Locke«. geslo v *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Los Angeles: Sage Publications. Str. 492–495.
- Nussbaum, M. (2010). »Poučevanje klasikov. Filozofija in javno življenje«. *FNM: filozofska revija za učitelje filozofije*, 2010/1-2. Str. 4–10.
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger Press.
- Schwitzgebel, E. (2008). »Do ethicists steal more books?«. *Philosophical Psychology*, 22(6), 711–725. <https://doi.org/10.1080/09515080903409952>
- Schwitzgebel, E. (2015). »Cheeseburger ethics«. *AEON*, 14. julij 2015. URL: <https://aeon.co/essays/how-often-do-ethics-professors-call-their-mothers>.
- Schwitzgebel, E. & Rust, J. (2009). »The moral behaviour of ethicists. Peer opinion«. *Mind*, let. 118, št. 472. Str. 1043–1058.
- Centa, M. idr. (2019). *Skupaj se učimo, da skupaj živimo. Priročnik etične vzgoje*. Ljubljana: Teološka fakulteta
- Sliwa, P. (2017). »Moral understanding as knowing right from wrong«. *Ethics*, 127 (april 2017). Str. 521–552.
- Strahovnik, V. (2017). »Pomen moralne teorije za etično vzgojo«. *Šolsko polje*, let. 28, št. 1/2. Str. 45–58.
- Šimenc, M. (2018a). *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Šimenc, M. (2018b). *Prispevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šimenc, M. (ur.). (2012). *Razvoj državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji. Konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državljska vzgoja in etika, družba)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šimenc, M. & Kotnik, R. (ur.). (1996). *Filozofija v šoli. Prispevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vodičar, J. (2012). »Kako poučevati etične vsebine danes?«. *Vzgoja*, 54 (junij 2012). Str. 9–11.
- Watson, J. (2024). »Reflections on teaching in the AI age«. Blog of the APA, 25. januar 2024. URL: <https://blog.apaonline.org/2024/01/25/teaching-in-the-age-of-artificial-intelligence/>

POUČEVANJE FILOZOFIJE Z MISELNIMI EKSPERIMENTI: KVANTNI PRISTOP K PROBLEMU TAKŠNOSTI

JANEZ BREGANT,¹ BORIS ABERŠEK²

¹ Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
friderik.klampfer@um.si

² Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Slovenija
boris.aberssek@um.si

Eno izmed težjih vprašanj v filozofiji duha je, kako nekaj takšnega, kot je zavest, ki se nam zdi nekaj edinstvenega, umestiti v fizični svet tako, da ne bo izgubila svoje unikatnosti. Največja prepreka, ki jo je treba pri tem premagati, je odsotnost jasnega mehanizma, ki bi natančno pojasnil, kako fenomenalna stanja vzniknejo iz gmote, ki jo imenujemo možgani. Težava pri tem je, da je izkustvo vedno subjektivno, zaradi česar se znanstvenim pojasnitvam, ki so objektivne, izmika. V tem prispevku bomo (i) pokazali, kako lahko z uporabo miselnih eksperimentov pri poučevanju filozofije, v našem primeru »kitajske sobe«, ta problem nagovorimo in (ii) skušali ugotoviti, ali nam lahko odgovor na vprašanje, kako nastane zavest v naših možganih, priskrbi nedeterministična kvantna mehanika, pri čemer bomo zagovarjali trditev, da kvantni pristop k zavesti prej vodi k idealistični ontologiji kot pa k fizični pojasnitvi tega, kako se pojavi.

Ključne besede:

zavest,
problem takšnosti,
»kitajska soba«,
idealizem,
kvantna mehanika



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.19](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.19)

ISBN
978-961-299-082-4

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.19](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.19)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
consciousness,
problem of qualia,
Chinese room,
idealism,
quantum mechanics

TEACHING PHILOSOPHY BY THE USE OF THOUGHT EXPERIMENTS: THE QUANTUM APPROACH TO THE PROBLEM OF QUALIA

JANEZ BREGANT,¹ BORIS ABERŠEK²

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
janez.bregant@um.si

² University of Maribor, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Maribor, Slovenia
boris.abersek@um.si

One of the hard questions in the philosophy of mind is how to place something like consciousness, which we find unique, into the physical world in a way that it does not lose its originality. The biggest obstacle to overcome seems to be the absence of a clear mechanism that would thoroughly explain how phenomenal states emerge from the brain. The trouble is that experience is always subjective and, as such, cannot be captured by objective scientific explanations. This paper shows how by the use of thought experiments in teaching philosophy, in our case the »Chinese room«, this problem could be addressed, and tries to find out if perhaps the indeterministic quantum mechanics can answer the question of how consciousness arises in our brain. It argues for the claim that the quantum approach to consciousness leads to the idealistic ontology rather than to the physical explanation of how it comes into being.



University of Maribor Press

1 Uvod

Sodobne učne metode vedno izhajajo iz posameznikovih potreb in njegovega načina oblikovanja svojega korpusa znanja, pri čemer je treba upoštevati disciplini lastno metodologijo in »orodja«, ki jih ima na voljo. Pri poučevanju filozofije imajo pri tem pomembno vlogo t. i. *miselni eksperimenti*. Gre za poizkus preveriti predpostavko z uporabo preproste domislice oziroma izmišljene situacije, ki v praksi običajno ni možna. (Brown, 1991) Ne glede na to, ali jih lahko izvedemo ali ne, so, dokler so logično možni, zelo uporabni pri ločevanju dobrega od slabega sklepanja. Sicer ne prispevajo k povečanju našega znanja o svetu, zahtevajo pa, če so za vsebino razprave primerni in izvirni ter ob dejstvu, da jih lahko razvije malodane vsakdo, da naša prepričanja o svetu revidiramo. Posledica sodobnih učnih metod, ki v primeru filozofije vsebujejo tudi miselne eksperimente, pa je, da lahko v učnem procesu govorimo npr. o problemskem pouku, o konstruktivizmu, o raziskovalnem pouku ali o rutini, tj. avtomatizmu, kjer določene naučene načine reševanja problemov ponotranjimo do te mere, da, ko je nek problem treba rešiti, ne razmišljamo več, kako naj to naredimo, ampak kot v primeru vožnje kolesa ali avta instinktivno ukrepamo tako, da pridemo do njegove rešitve. Posameznikovo zavedno se je tako spremenilo v nezavedno. Kako pa pridemo do naših izkušenj? Kako jih prepoznati? Kakšna je njihova narava? V tem prispevku bomo pokazali, kako lahko pri poučevanju filozofije na ta vprašanja odgovorimo s pomočjo miselnih eksperimentov, ki bodo predstavljali izhodišče za analizo uspešnosti kvantnega pristopa pri reševanju problema takšnosti.

Izhajali bomo iz klasičnega miselnega eksperimenta, ki ga je leta 1980 razvil Searle in ki ga imenujemo kitajska soba (Searl, 1980). V osnovi je bil mišljen kot sredstvo za ponazoritev razlike med ljudmi in stroji, ki naj bi prvim omogočala pripisovanje zavesti, drugim pa ne, pri čemer se je opiral na to, da ljudje razumemo, kar počnemo, stroji pa ne. Sicer je že leta 1950 Turing predlagal test, ki je znan pod imenom Turingov test, za ločevanje človeka od programa. Z njim bi lahko podprli predpostavko, seveda zgolj v primeru, če bi ga stroj opravil in tako ne bi mogli razlikovati njegovih odzivov od naših, da stroji ne le manipulirajo s simboli, ampak resnično razmišljajo (Turing, 1950/1990). Še več, to bi pomenilo tudi, da ni razmišljanje nič več od manipuliranja s simboli, takšen pogled pa se skriva tudi v prepričanju nekaterih raziskovalcev umetne inteligence (UI), ki vztrajajo na tem, da

je mišljenje, pa naj bo realizirano s človeškimi nevroni ali silicijevimi tranzistorji, vedno povezano tudi z zavestnim razumevanjem.

Toda, ali nismo tudi ljudje takšni stroji? Kako pa vemo, da imajo tudi drugi kakršnekoli kvalitativne izkušnje (v slo. *takšnosti*, v ang. *qualé*)? Ali nismo tudi mi omejeni le na spoznavo lastne zavesti? Vsakih toliko časa dobimo iz zunanjega sveta kodirano sporočilo, ki ga s pomočjo manipulacije s simboli v našem notranjem svetu prevedemo, pri čemer ne vemo natančno (niti na makroravni niti na mikroravni), kako to počnemo, in ga pošljemo nazaj v zunanji svet. Delamo se, kot da vemo, kaj se dogaja v nas in okoli nas, ampak glede na to, da imamo dostop samo do lastnih takšnosti, tega, kako je biti nekdo drug, sploh ne moremo spoznati. Na to, da imajo tudi drugi isto kvalitativno izkušnjo, ko so npr. lačni, ali da jo sploh imajo, lahko v najboljšem primeru samo sklepamo, zanesljivo pa tega nikoli ne moremo ugotoviti. V nadaljevanju bomo pokazali, kako lahko pri poučevanju filozofije omenjene probleme osvetlimo s pomočjo miselnega eksperimenta »kitajske sobe«, ki ga bomo analizirali v luči Berkeleyjevega fenomenalizma in kvantnega pristopa k problemu takšnosti.

2 Zavest

Zavest kljub napredku znanosti še vedno ostaja ena od največjih skrivnosti. Vprašanja, ki že od nekdaj burijo, še vedno ostajajo: Zakaj obstaja? Kaj je njena funkcija? Kako lahko nastane iz nevronskega procesa v možganih? Kot je že leta 1866 zapisal T. H. Huxley: »Kako lahko nekaj tako izrednega, kot je stanje zavesti, nastane kot posledica draženja živčnega tkiva, je prav tako nedojemljivo, kot pojav velikana, ko Aladin podrgne po svoji svetilki« (Huxley, 1866: 193). Zavest se je v zgodovini tolmačila na različne načine, vedno pa se je povezovala z zasebnostjo v smislu tega, da ima do nje dostop zgolj njen lastnik. Gre za t. i. subjektivno kvalitativno izkustvo, *takšnost*, ki običajno ponazarja z besedno zvezo, »kako je biti«. Slednja lepo kaže na to, da se zavestna stanja, vsaj v fenomenalnem smislu, individualizirajo po tem, kako jih doživljamo: to, da sem lačen, vem zaradi tega, ker imam takšno izkušnjo (in ne neke druge, recimo, tiste, ki jo imam, ko sem žejen). »Ko vzamete v roko to knjigo in si pogledate naslovnico, poteka v vaših možganih vrsta procesov. Fotoni zadenejo retino in električni impulz potuje po optičnih živcih in med različnimi predeli možganov. Vsi ti procesi so zelo zapleteni in jih še ne poznamo do potankosti, vendar so relativno razumljivi in jih lahko raziskujemo z

objektivnega stališča znanstvenika. Kaj pa subjektivni vidik? Ko pogledamo naslovnico, se je zavedamo in neposredno doživljamo slike in besede, ki tako vstopajo v naše notranje psihično življenje. Morda to vzbudi čustva, izzove misli, spomine. Vsa ta doživetja tvorijo zavest, naše subjektivno, notranje psihično življenje» (Miščević, Markič, 1998: 79).

Kako zavest sploh definirati? Na splošno gre za pojem, ki označuje povezavo med duhom in svetom, s katerim je ta v stiku (Van Gullick, 2014), in vključuje samozavedanje, ločevanje med sabo in ostalimi, reševanje problemov in nalog ter lastno (moralno) odgovornost. Različni znanstveniki (psihologi, psihiatri, nevrofiziologi, fiziki, biologi, kemiki, računalničarji, filozofi itd.) zavest preučujejo z različnih vidikov, pa je rezultat vseh njihovih raziskav edino to, da njene enotne definicije ni. V raziskave so se v zadnjih letih pričele vključevati tudi različne spiritualne in meditacijske tehnike, kar vse skupaj še otežuje. Očitno je zgolj, da je zavest izrazito individualna in subjektivna, da pa bi jo znanost sploh lahko razumela, bi morala biti kolektivna in objektivna. Vidike zavesti bi sicer lahko razdelili na naslednje kategorije:

- (a) čista zavest (brez mentalnih vsebin, kar ustreza meditaciji);
- (b) superzavest ali spremenjena zavest (kar ustreza jasnovidnosti, telepatiji, telekinezi ipd.);
- (c) normalna zavest (mentalne vsebine so odvisne od naših namenov, kar ustreza stanju budnosti);
- (d) podzavest (kar ustreza vsem mentalnim procesom, ki se jih ne zavedamo, ki pa lahko načeloma postanejo zavestni ob primerni pozornosti);
- (e) nezavedanje (kar najverjetneje ustreza mrtvim bitjem);
- (f) fenomenalna zavest (mentalno stanje kot doživetje ob gledanju, poslušanju, dotikanju, vonjanju in okušanju);
- (g) zavest kot dostop (o tem govorimo takrat, ko o mentalnem stanju razmišljamo, ko ga uporabljamo kot vodnik za dejanja in ko njegovo vsebino posredujemo dalje, npr. zavest kot dostop imamo, kadar prepoznamo obraze ali se spominjamo preteklih dogodkov);
- (h) samozavedanje in sledenje (monitoring) (o tem govorimo takrat, ko razmišljamo o lastnih dejanjih in njihovih posledicah ter ko nadzorujemo svoje zaznavne informacije: samozavedanje vsebuje pojem jaza in možnost njegov uporabe v razmišljanju).

Natančna analiza bi verjetno pokazala, da tudi ta delitev ni popolna in da moramo znotraj nje razlikovati še druge vidike zavesti. Kakorkoli, če upoštevamo vse omenjene kategorije, lahko, preden nadaljujemo, razvijemo uporabno definicijo zavesti, in sicer da gre proces zaznavanja sveta preko čutnih interakcij z okoljem, ki vsebujejo subjektivno kvalitativno izkustvo, in za proces opravljanja kognitivnih operacij, ki vključujejo razmišljanje, tehtanje, sojenje, predpostavlanje, načrtovanje, sklepanje, odločanje ipd. Kljub vsemu pa dana definicija ne odgovarja na neprimerno težje vprašanje glede zavesti, namreč, *kaj je njena narava*. Po Chalmersu (1996) je težava v tem, da »nam nobeno raziskovanje korelacij med možgani, tj. proženjem nevronov in občutki, npr. bolečino, ne da odgovora na vprašanje, »kako je biti«. Znanost lahko pojasni funkcionalne vloge različnih mentalnih stanj in najde fizične mehanizme, ki jih realizirajo, zdi pa se, da to ni dovolj, obstaja še nekaj, kar moramo pojasniti. Namreč, potem ko vemo vse o sinaptičnih povezavah med nevroni, se še vedno sprašujemo: »Zakaj to občutimo tako, kot občutimo?« (Bregant, 2014). Skratka, kako lahko fizični procesi v možganih realizirajo subjektivno doživljanje, je vprašanje, ki predstavlja pravo skrivnost mentalnega in je znano pod imenom *težek problem zavesti* (Chalmers, 1996) ali *pojasnjevalna vrzel* Levine (1983).^{1 2}

Resničnost, prostor in čas

Prostor in čas sta eni od osrednjih področij človekovega raziskovanja, saj tvorita areno resničnosti, snov, iz katere je zgrajeno vesolje (vsaj v primeru fizikalizma, ki pa je danes prevladujoča teorija v filozofiji duha). Vse, kar počnemo, razmišljamo in doživljamo, poteka v nekem prostoru in v določenem času. Kljub temu znanost še vedno ne razume povsem, kaj prostor in čas sploh predstavljata in kako bi ju lahko zadovoljivo pojasnili. Ali sta prostor in čas realni fizikalni količini ali le uporabni ideji, sta del materialnega ali idealističnega sveta? In če sta realni ter materialni, ali sta osnovni, neodvisni količini ali izhajata iz česa še bolj temeljnega? Kaj pomeni, da je prostor pretežno prazen? Ali ima čas začetek? In ne nazadnje, ali lahko prostor in čas resnično nadziramo?

¹ Težek problem zavesti je iznajdba druge polovice 20. stol.; pojavil se je kot posledica hitrega napredka znanosti, ki je grozil, da bo zavesti vzel obstoj in jo tako izključil iz realnosti. Ko je bil svet naenkrat napolnjen s silami, z atomi in molekulami, v njem ni bilo več prostora za drugačna in ločena fenomenalna stanja. (Bregant, 2014)

² Na vprašanja, kako človek razlikuje čutne dražljaje in se nanje odziva, kako možgani usklajujejo informacije iz različnih virov in jih uporabijo za nadzor obnašanja ter na kakšen način oseba ubesedi svoja notranja stanja, je lažje odgovoriti.

Pri vseh znanstvenih raziskavah se vedno srečamo s širšim, zelo izmuzljivim vprašanjem: Kaj pravzaprav je resničnost? Kako vemo, da je katerakoli predpostavka, ideja, izkušnja ali teorija nekega sistema odraz njegovega resničnega stanja v realnem prostoru in času? Kako smo lahko ljudje, ki imamo dostop le do svojih notranjih izkušenj in misli, prepričani, da je svet resnično takšen, kot ga predstavljajo? Filozofi so ta problem opazili že zdavnaj (npr. Descartes, 1637/2007, Locke, 1689/1894, Berkeley, 1710/1976), ostali znanstveniki pa se komaj zdaj zavedajo, da svet, ki ga opazujejo, morda nima veliko skupnega z resničnostjo. Predvsem v zadnjih sto letih so znanstvena odkritja privedla do ugotovitev, ki so tako dramatične, osupljive in presenetljive, da mejijo že na znanstveno fantastiko. V nadaljevanju bomo zato na kratko orisali približno tristoletna prizadevanja, iskanja odgovorov na ta osnovna vprašanja in s tem ponazorili, kako prihajamo do (navidezne) resničnosti.

Mnoga omenjena vprašanja, morda v različnih preoblekah, so si zastavljali že Aristotel, Galileo, Newton, Einstein in drugi. Vsak naslednik je (večinoma) ovrget odgovore svojih predhodnikov, vse skupaj pa je izboljšala in nadgradila sodobna znanost. Razvoju posameznih teorij ni težko slediti; glede tega, ali sta prostor in čas realni entiteti ali le abstraktni zamisli, so se kresala mnenja od 17. stol. naprej, ko je Newton trdil, da sta resnična in da tvorita neaktivno, univerzalno kozmično prizorišče, kjer se vse odvija, preko Macha, ki je v 19. stol. menil, da nista, do Einsteina, ki je v 20. stol. prostor in čas obravnaval kot surovini v ozadju resničnosti, ki imata vodilno vlogo za razvoj vesolja. Z redefinicijo pojma 'prazno' s pomočjo t. i. *kvantnih polj*, s katerimi naj bi bil prostor prežet, in s pomočjo razpršene enakomerne energije, imenovane kozmološka konstanta, ki ga preplavlja (in ki je sodobni odmev starega in ovrženega Descartesovega pojma o etru, ki preplavlja prostor), pa se vse še bolj zaplete. A gremo po vrsti.

Klasična fizika, teorija relativnosti in kvantna mehanika

Zgodovinarji si niso enotni, kdaj se je začela sodobna znanost, toda ko so na sceno stopili Galileo, Descartes in Newton, je zagotovo že bila v polnem razmahu. V tistih časih se je vztrajno oblikoval nov znanstveni pristop, njegovi sledilci pa so bili prepričani, da dogajanje v svetu ni le razložljivo, ampak če ga pogledamo s prave perspektive, tudi predvidljivo. Od tega trenutka naprej se od znanosti pričakuje, da dosledno napoveduje določene vidike prihodnosti.

Prve znanstvene raziskave so se osredotočale na vsakodnevne življenjske izkušnje. Njihov cilj je bil s porajajočim znanstvenim aparatom prisluhniti naravi. Pri tem je bil osrednji lik Newton, ki je leta 1687 v svojem delu *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* med drugim izrazil tudi svoje pojmovanje prostora in časa in ju razglasil za absolutna in nespremenljiva elementa, kar je veljalo naslednjih dvesto let. V desetletjih po Newtonu so njegovi nasledniki njegove enačbe umestili v zapletene matematične strukture, kar je bistveno razširilo njihov domet in praktično uporabnost. Klasična fizika je ponudila trdno osnovo človeški intuiciji in leta 1894 je Michelson dejal, da je večina pomembnih temeljnih načel povsem dognana. Leta 1900 je Kelvin zapisal, da sta ostala le še dva nepojasnjena fenomena, ki pa bosta nedvomno tudi kmalu razrešena: prvi je bil povezan z lastnostmi gibanja svetlobe, drugi pa s sevanjem segretega telesa. No, to se ni zgodilo, vsaj ne v okviru klasične fizike, za kar sta poskrbeli relativnostna in kvantna revolucija.

Relativnostna revolucija, ki se nanaša na prvega od omenjenih fenomenov, se je zgodila med leti 1905 in 1915. Einstein je v tem času dokončal svojo splošno in posebno teorijo relativnosti. V njej ugotavlja, da je Newtonovo dojemanje prostora in časa, na katerem temelji klasična fizika, pomanjkljivo. V začetku leta 1905 je namreč dognal, da prostor in čas nista neodvisna in absolutna, pač pa prepletena in relativna na način, ki je v nasprotju z vsakdanjim izkustvom. Ni pokazal zgolj, da sta prostor in čas del celote, pač pa tudi, da preko t. i. ukrivljenja sodelujeta v kozmični evoluciji, zaradi česar ju moramo dojemati kot prožna in dinamična. Kvantna revolucija pa se nanaša na drugi omenjeni fenomen in pravi, da prihodnost ni vtisnjena v sedanosti,³ saj tudi v primeru, da danes opravite najboljšo možno meritev, lahko za jutri napoveste kvečjemu verjetnost, da bo vse takšno ali drugačno, kot je danes. *Kvantna mehanika*, včasih tudi kvantna teorija,⁴ je del fizike, ki opisuje časovni razvoj fizikalnih sistemov s pomočjo matematičnih struktur, imenovanih valovne funkcije, ki napovedujejo (zgolj) verjetnost, da se bo sistem v prihodnosti v določenem času nahajal v določenem stanju.

Zgodovina kvantne mehanike sega v leto 1838, ko je Faraday odkril katodni žarek. Naslednja faza razvoja je bil leta 1859 pojav problema sevanja črnega telesa, njegov avtor je bil Kirchhoff, potem pa je leta 1877 sledil predlog Boltzmannova o diskretni

³ Ključna značilnost klasične fizike je, da izhodiščne enačbe na osnovi položajev in hitrosti vseh teles v določenem trenutku napovedo njihov položaj in hitrost v vsakem drugem preteklem ali prihodnjem trenutku.

⁴ Ali kar *kvantna fizika*.

obliki energije fizikalnih sistemov. Naslednji korak je bila leta 1900 kvantna hipoteza Plancka, ki pravi, da je energija lahko sevana ali absorbirana v diskretnih 'kvantih', tj. 'elementih energije', kar povsem ustreza ugotovitvam opazovanj vzorcev sevanja črnega telesa. Kvantna mehanika je bila v izvorni obliki namenjena boljši spoznavi atoma, še posebej za razlago razlik v spektru svetlobe, ki so ga sevali različni izotopi istega elementa. Odkrita je bila kot razlaga za elektrone, ki so ostajali v svojih orbitah in jih ni bilo možno pojasniti niti z Newtonovimi zakoni gibanja niti z Maxwellovimi zakoni klasičnega elektromagnetizma.⁵ Skratka, po kvantni mehaniki vesolje (kot najširši termin) ni vtisnjeno v sedanjosti, ampak le sodeluje v vsakodnevni igri naključij. Ne glede na to pa je zelo uspešna pri pojasnitvah številnih pojavov današnjega sveta, ki jih brez nje ne bi mogli razumeti, npr. pri razlagi obnašanja atomskih delcev, pri opisovanju, kako se atomi združujejo v molekule, pri vpogledu v ustvarjanje procesov ionskih in kovalentnih vezi itd. Poleg tega je vplivala na razvoj teorije superstrun, od katere so si znanstveniki obetali poenoteno teorijo znanosti, o kateri je sanjal že Einstein.⁶

Einstein je s svojima teorijama relativnosti združil prostor, čas in gravitacijo. Uspeh ga je tako navdihnil, da je pričel razmišljati širše. Želel je najti en sam, vseobsegajoči okvir, ki bi združil vse naravne zakone. Imenoval ga je poenotena teorija, žal pa pri iskanju ni bil uspešen. Glavna ovira za uresničitev poenotene teorije je temeljno neskladje med dvema ključnima področjema fizike 20. stol., tj. splošne relativnosti in kvantne mehanike. Čeprav se obe največkrat uporabljata za pojasnitev povsem različnih pojavov, splošna relativnost se nanaša na razlage v zvezi z »velikimi stvarmi«, kot je vesolje in vse, kar je v njem, kvantna mehanika pa na razlage v zvezi z »majhnimi stvarmi«, kot so molekule in atomi, pa za obe velja, da naj bi bili univerzalni. Toda če ju uporabimo hkrati, njune združene enačbe dajejo nesmiselne rešitve. Čeprav so se Einsteinova prizadevanja za poenoteno teorijo v tistem času zdela iluzorna, pa se znanstveniki danes že približujejo harmonični spojitvi zakonov »velikega in majhnega«. Pristop, ki naj bi največ obetal, se imenuje ravno teorija superstrun. Gre za poskus razložiti vse z eno samo teorijo tako, da se vse obravnava kot nihanje drobne strune. Teorija superstrun je na začetku ponudila nov odgovor na staro vprašanje, in sicer kaj so najmanjše, nedeljive sestavine snovi. Ves ta čas se je konvencionalni odgovor glasil, da snov sestavljajo delci, tj. elektroni in kvarki, ki

⁵ Osnove kvantne mehanike so v prvi polovici 20. stoletja postavili Bohr, Heisenberg, Schrödinger idr.

⁶ Zgodovinski oris je povzet po Mehra, Rechenberg, 1982.

jih lahko predstavimo kot točke, ki so nedeljive in ki nimajo ne velikosti ne notranje strukture. Po tej teoriji, ki je tudi eksperimentalno podprta, se ti delci različno kombinirajo in dajejo protone, nevtrone ter širok razpon atomov in molekul, ki na koncu sestavljajo vse, kar poznamo.

Teorija superstrun pa ubere popolnoma drugačen pristop. Ne zanika ključne vloge, ki jo imajo omenjeni delci, vendar trdi, da ti delci niso točke. Po njej vsak delec sestavlja majhna nitka energije, okoli 10–18-krat manjša od atomskega jedra (skratka veliko manjša, kot je trenutno naša zmožnost zaznave), ki ima obliko strune. Ta podobno kot struna violine niha v različnih vzorcih, le da pri tem ne ustvarja glasbenih tonov, ampak različne lastnosti delcev. Niha lahko po takšnem vzorcu, da ima npr. delec maso in električni naboj, zaradi česar je takšna struna v resnici to, kar tradicionalno imenujemo elektron, ali po takšnem vzorcu, da ima delec lastnosti, zaradi katerih ga lahko imenujemo kvark ali nevtrino ipd. V teoriji superstrun so združene vse vrste osnovnih delcev – vsak je posledica malo drugačnega vzorca nihanja iste podstat – s čimer združi splošno relativnost in kvantno mehaniko v eno samo skladno teorijo. Tako je glavna kandidatka za omenjeno Einsteinovo poenoteno teorijo, ampak zgolj ob reviziji našega dojemanja prostora in časa. Namreč, namesto razumevanja treh prostorskih dimenzij in ene časovne, ki jih od nas terjata splošna relativnost in kvantna mehanika, teorija superstrun od nas zahteva razumevanje kar devetih prostorskih dimenzij in ene časovne, kar pa je vsaj delno razumljivo le ozkemu krogu znanstvenikov, ki se s tem neposredno ukvarjajo. Kakorkoli, v nadaljevanju se z njo ne bomo več ukvarjali, saj to presega zastavljeni okvir tega prispevka, osredotočili se bomo le na povezavo med kvantno mehaniko in duhom ter možnostmi, ki jih ta ponuja.

Kvantna teorija zavesti

Pozitiven odgovor na vprašanje, ali ima zavest kaj opraviti s kvantno mehaniko, se lahko med drugim začne tudi pri raziskovanju *vakuuma* oziroma praznega prostora.⁷

⁸ Njegovo eksperimentalno raziskovanje se je začelo v 17. stol., do danes pa so znanstveniki odkrili, da tudi prazen prostor v resnici ni prazen (Vitiello, 1995), saj še

⁷ V resnici je kvantnih pristopov k zavesti več, npr. Stapp (2015), Penrose (1989) ali Beck, Eccles (1992), vsem pa je skupno prepričanje, da imajo pojavi v kvantni mehaniki, kot je npr. superpozicija, pomembno vlogo pri delovanju možganov in bi lahko pojasnili ključne vidike zavesti.

⁸ Ricciardi, Umezawa (1967) sta bila verjetno prva, ki sta mentalna stanja (zlasti spominska stanja) obravnavala v pojmih stanj praznega prostora kvantnih polj.

vedno vsebuje delce in energijo ter ima moč. Če se izrazimo malo metaforično: nič je temelj sveta. Toda, ali obstaja povezava med univerzalno zavestjo, ki jo preučujejo filozofi (duha), in med zakoni vakuuma, ki jih preučujejo raziskovalci snovi? Seveda, meni (fizik) Goswami (2001) in tudi opiše, kakšna naj bi ta povezava bila: univerzalna zavest je podlaga snovi. Z drugimi besedami, snov nastane šele z delovanjem univerzalne zavesti. Da bi to razumeli, se moramo vrniti h kvantni mehaniki. Čeprav se je ta odlično obnesla pri izračunavanju eksperimentov, pa nas že pri interpretaciji rezultatov pusti na cedilu. S kvantno mehaniko znajo računati mnogi, kaj to pomeni, pa razume verjetno le malokdo. Problem je, da pri raziskovanju narave sveta ni rešeno osrednje vprašanje, tj. od kod pravzaprav prihaja materija. V kvantni mehaniki je namreč vsak fizični delec, tj. vsak elektron, vsak proton, vsak nevtron itd., vedno val in delec obenem. Tako dolgo, dokler se ta »kvantni objekt« premika po prostoru, ga opisujemo z valovno funkcijo. V resnici se nikjer ne nahaja, obstaja samo kot prekrivanje možnih poti in možnih lokacij. Če takšen val naleti na oviro, recimo fotografski papir ali našo očesno mrežnico, se takoj spremeni v delec. S tem je valovna funkcija porušena oziroma razpade, govorimo o *kolapsu valovne funkcije*, ko se številne možnosti skrčijo na eno realnost. Take rušitve ali sesedanja se dogajajo neprestano in vsaka spremeni možnost v resničnost.

Vendar pri raziskovanju tega, kdaj natančno se valovna funkcija sesede, naletimo na nenavadno težavo: kvantna nenatančnost se prenese na vse uporabljene merilne instrumente. Tako kot elektron izkazuje mešano stanje in je *morda tukaj in morda tam*, zaradi zakonov kvantne mehanike tudi merilni instrument izkazuje mešano stanje, kar pomeni, da je *elektron morda izmerjen tukaj in elektron je morda izmerjen tam*. Ta nenatančnost se prenese na računalnik, ki shrani rezultate, na tiskalnik, ki jih natisne, na papir, ki je uporabljen itd. Toda ko pogledamo na papir, o omenjeni *superpoziciji* ni sledu: vidimo samo eno realnost – meritveni rezultat. Znan primer, ki ponazarja takšen vpliv merjenja na končni rezultat, je t. i. Schrödingerjeva mačka. Gre za miselni eksperiment, ki ga je Schrödinger leta 1935 razvil v pogovoru z Einsteinom, da bi ga opozoril na ta problem takratne (in današnje) interpretacije kvantne mehanike. Predstavljajte si, da se v zaprti škatli nahajajo mačka, steklenička s strupom in radioaktivna snov. Če notranji nadzorni organ, recimo Geigerjev števec, zazna radioaktivnost, npr. da začne eden izmed atomov razpadati, se steklenička odpre in iz nje steče strup, ki ubije mačko. Po tradicionalni kopenhagenski interpretaciji kvantne mehanike je mačka v neodprti škatli hkrati živa in mrtva (kvantna superpozicija), ko pa škatlo odpremo, vidimo, da je ali živa ali mrtva, ne pa

oboje. (Schrödinger, 1935) Vprašanje je, kdaj se ta kvantna superpozicija, ki je posledica naključnega podatomskega dogodka, ki se bo zgodil ali pa ne, konča in ena izmed obeh možnosti postane realnost? Goswami (2001) meni, da takrat, ko kvantni svet trči s (človeško) zavestjo. Univerzalna zavest povzroči, da se valovna funkcija poruši, zaradi česar svet in pojavi v njem obstajajo šele, ko jih zavest opazuje. Kakorkoli, na prvi pogled se zdi, da kvantna naključnost oziroma kvantna nedoločenost odpira nove možnosti za pojasnitev in ohranitev ne le svobodne volje, kar je mogoče bila začetna motivacija za njeno vpeljavo v filozofijo, ampak tudi za razumevanje in pripisovanje zavestnih stanj.

3 Problem takšnosti

Omenili smo že, da s pojmom 'takšnost' opisujemo subjektivno kvalitativno izkustvo, ki ga običajno formuliramo kot »kako je biti«, stanja, ki to komponento vsebujejo, pa imenujemo fenomenalna stanja. Delimo jih na (i) zaznavna stanja: *videti* rumeno banana, *slišati* klavir, *vohati* dim, *okušati* sladko, *otipati* mehko itd., (ii) telesne občutke: bolečina, srbenje, lakota, žeja, vročina itd., (iii) čustva: strah, veselje, ljubezen, obžalovanje, sovraštvo itd. in (iv) razpoloženje: sreča, potrnost, mirnost, dolgočasnost, napetost itd. Pripisujemo jih vsem ljudem, ne da bi se kdaj resnično vprašali, ali obstaja kakršnokoli zagotovilo, da imamo vsi, ko zagledamo nekaj, kar je rumeno, isto izkustvo. Sicer vsi uporabljamo isti pojem za njegov opis, 'rumeno', ampak gre zgolj za nekaj, kar smo se naučili v naših fazah socializacije in je posledica navadnega dogovora (v resnici bi lahko za opis zrele banane uporabili karkoli, če bi se prej dogovorili, da bo to opisovalo zrelo banana), ne pa za izkustvo, ki smo ga identificirali pri drugih.

Da imamo skupno tudi takšnost, pa znanstveno ni tako lahko (če sploh) zadovoljivo dokazati, saj ima izkustvo tri zoprne lastnosti,⁹ ki se opisovanju z objektivnim slovarjem izmikajo in skupaj tvorijo *problem takšnosti*. Prva je, da ima do njega dostop le njegov lastnik. Bolečina je za nas na eni strani objektivno dejstvo, ki ni odvisno od ničesar drugega, na drugi strani pa je subjektivna, zaradi česar je ne moremo deliti z drugimi. Problem za materialistično pojasnjevanje fenomenalnih stanj je tako dvojen: (a) normalnih fizičnih stvari ne posedujemo na takšen način kot fenomenalnih stanj (moj avto imate lahko tudi vi, mojo kravato imate lahko tudi vi,

⁹ Povzete so po Tye (1995) in Bregant (2014).

moj stol imate lahko tudi vi itd.) in (b) vsaka bolečina ali srbenje ali žalost je vedno bolečina ali srbenje ali žalost nekoga (vsak mentalni »predmet« ima vedno lastnika, medtem ko za fizične predmete to ne velja: avto, kravata ali stol lahko obstajajo tudi brez njega). To imenujemo *problem lastništva*.

Druga lastnost izkustva, ki otežuje njegovo opisovanje z znanstvenim besednjakom, se nanaša na perspektivo, s katere gledamo nanj. Zdi se, da je za popolno razumevanje izkustva treba vedeti, kako je, če si mu podvržen. Vedeti, kako je npr., ko te piči komar, pa zahteva, da smo v stanju na to gledati z določenega vidika. V našem primeru sta možnosti dve: ali smo bili sami žrtev pika komarja in smo (verjetno) imeli podobno fenomenalno izkušnjo ali pa si jo lahko zamislimo na podlagi drugih občutkov srbenja, ki jih poznamo. Zaradi tega nekdo, ki bi bil vzgojen v povsem nadzorovanem okolju, kjer ne bi nikoli čutil srbenja, ne bi mogel nikoli vedeti, kako je nam, ko nas piči komar, ne glede na vse fizikalne informacije, ki bi jih imel. Tisto, kar mu manjka, je relevantna perspektiva, tj. položaj, ki mu omogoča prvoosebno izkušnjo, zaradi česar so fenomenalna stanja subjektivna. Skratka, za to, da bi zavestna stanja povsem razumeli, moramo zavzeti določeno izkustveno stališče, in sicer moramo nanje pogledati iz subjektivne perspektive. Problem za znanost pri tem pa je, da fizična stanja, kakršna naj bi bila tudi zavestna stanja, niso takšna, mogoče jih je razumeti tudi brez tega, da zavzamemo prvoosebno stališče, zaradi česar pravimo, da so objektivna. To, da bi recimo v celoti dojeli, kaj je zlato, od nas ne zahteva, da ga izkusimo, tj. nanj ne rabimo gledati z nobene subjektivne perspektive. To, kaj je zlato, lahko v celoti razume tudi slepec: zlato je element z atomskim številom 79. Naloga znanstvenika (fizikalista), ki pravi, da so takšnosti fizične, je tako pojasniti, kako lahko na objektivni način, tj. s fizičnimi pojmi opišemo nekaj, kar je izkustveno in od nas zahteva subjektivni vidik. To imenujemo *problem subjektivne perspektive*.

Tretja lastnost izkustva, ki postavlja pod vprašaj njegov znanstven opis, pa je odsotnost fizičnega mehanizma, ki bi pojasnil realizacijo subjektivnih stanj s strani objektivnih. Med našimi fenomenalnimi stanji in možganskimi procesi, iz katerih »vzniknejo«, obstaja vrzel, ki bi jo znanost morala zapolniti. »Za njeno ponazoritev vzemimo naslednji miselni eksperiment (Iye, 1995). Predpostavimo, da so znanstveniki razvili napravo, ki jo lahko priključimo na našo glavo ter nam omogoča, da vidimo fizične spremembe v naših možganih, npr. ko premaknete roko, vidite na ekranu proženje nevronov s področja A, ko vas nekdo požgečka, vidite na ekranu

proženje nevronov s področja B, ko vas nekdo udari vidite na ekranu proženje nevronov s področja C itd. Ko se ne zgodi nič od tega, pa omenjeni nevroni mirujejo. Ali se vam ne bi zdelo neverjetno, da električna aktivnost vaših možganov proizvede subjektivni občutek žgečkanja» (Bregant, 2014, 58). In če je zavest fizični pojav, mora obstajati takšen mehanizem, ki predstavlja povezavo med subjektivnim in objektivnim, s katerim lahko znanost pojasni nastanek zavesti.¹⁰ Toda ne glede na to, kako globoko v kemične procese, ki se odvijajo, ko se prožijo nevroni, lahko prodremo, še vedno se nam zdi, da ostane nekaj, česar s tem ne moremo pojasniti, tj. kako ta niz kemičnih sprememb sploh realizira kakršenkoli subjektivni občutek, zakaj ravno tega in ne katerega drugega in zakaj se takrat, ko ga imamo, prožijo ravno ti nevroni in ne kateri drugi. »Lahko raziskujemo živčne mehanizme in korelate zavesti in to bo nedvomno obogatilo naše znanje o tem, kako so mentalna stanja odvisna od kemičnih in drugih značilnosti možganov. Vendar tega ne smemo zamenjevati z reševanjem globokega pojmovnega problema, in sicer pojasniti, kako možgani izpeljejo proizvodnjo zavesti. Vemo, *da* to storijo, pa tudi precej podrobnosti o vključenih vzročnih korelacijah in odvisnostih poznamo, ne razumemo pa, *kako* to storijo.« (McGin, 1999, 69). To imenujemo *problem mehanizma*.

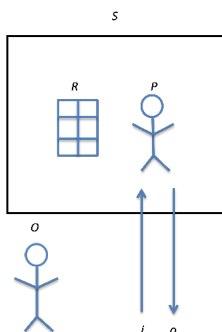
Problem lastništva, problem subjektivne perspektive in problem mehanizma skupaj tvorijo problem takšnosti, ki bi ga lahko preprosto formulirali kot vprašanje, kako lahko objektivna (fizična) stanja realizirajo subjektivna zavestna stanja? Ker med nevronske aktivnostjo naših možganov in našimi občutki »kako je biti« obstaja prepad, se zdi, da potekata proženje nevronov in kvalitativno izkustvo vzporedno: kar zaznavamo, so elektrokemični procesi v naših glavah in takšnosti posameznih mentalnih stanj, povezave med njimi pa ne. Vprašanje je, ali lahko kvantni pristop k zavesti omenjeno praznino zapolni in ta problem reši ter tako ponudi zadovoljljive odgovore na vprašanja o tem, ali imamo vsi isti občutek, ko smo npr. lačni, zakaj lakoto čutimo, kot jo čutimo in ne kako drugače, ter zakaj v nevronske interakciji pri njeni (domnevni) realizaciji sodelujejo ravno ti nevroni in ne kateri drugi.

¹⁰ »Potreba po mehanizmu izhaja iz tega, da je to običajen način, kako pojasnjujemo dogodke v svetu, zaradi česar se od nas pričakuje, da tako razložimo tudi nastanek zavesti. Tye (1995), recimo, navede tri dejanske primere iz znanosti, ki to potrjujejo: lomljivost, tekoče stanje in prebavo. Kako se npr. steklo zlomi? Pritisk na krhke vezi med kristali, iz katerih je sestavljeno, povzroči njihovo tresenje in zlom. Zakaj je npr. voda tekoča? Ker molekule v njej nimajo fiksne lokacije, ampak s premikanjem menjavajo svoja mesta. Kako prebavljamo? Encimi poskrbijo za to, da se hrana razgradi na preproste kemične komponente, ki telesu zagotovijo energijo za njegovo delovanje. Vsi primeri kažejo na to, da obstajajo v naravi na nižjih ravneh (nevrofiziološki, biološki, kemični) mehanizmi, s katerimi pojasnjujemo pojav stanj, dogodkov ali procesov na višjih ravneh (psihološki, sociološki ali ekonomski).« (Bregant, 2014: 59)

4 Kitajska soba

Odgovor na to bomo skušali najti s pomočjo Searlovega (1980/1990) miselnega eksperimenta kitajske sobe, ki je bil v osnovi sicer mišljen kot sredstvo za zavrnitev ideje o mislečih strojih oziroma kot ugovor Turingovemu testu kot kriteriju za pripisovanje zavesti, mi pa bomo razliko med ljudmi in stroji, s katero Searl svoj sklep upravičuje, uporabili kot preizkusni kamen za uspešnost kvantnega pogleda na zavest pri reševanju problema takšnosti.

Miselni eksperiment kitajske sobe v rahlo prilagojeni izvirni različici poteka takole. Zamislite si Janeza, ki ne obvlada nobenega drugega jezika razen slovenščine, zaprtega v sobi z režo, skozi katero dobi tri svežnje besedila v kitajščini: prvi predstavlja scenarije za različne situacije (ang. scripts), drugi predstavlja *zgodbo*, vključuje pa še pravila v slovenščini, ki Janezu omogočajo, da poveže formalne simbole iz scenarijev s tistimi iz zgodbe (pri čemer 'formalen' pomeni, da jih lahko spozna izključno po njihovih oblikah), tretji pa predstavlja *vprašanja*, ki se nanašajo na zgodbo in prav tako vključuje pravila v slovenščini, ki pa mu tukaj omogočajo, da poveže formalne simbole iz scenarijev in zgodbe s tistimi iz vprašanj. Janez ima tako v sobi na voljo tri svežnje kitajskih pismenk z vključenimi slovenskimi pravili za njihovo povezovanje, tj. scenarije, zgodbo in vprašanja v zvezi z njo. Na slednja mora odgovoriti v kitajščini in jih skozi isto režo predati rojenim Kitajcem, ki zunaj čakajo nanje. Sčasoma se Janez tako izuri, da se njegovi odgovori na vprašanja ne razlikujejo od odgovorov pravih Kitajcev. (Bregant, 2013) Slikovno lahko to prikažemo takole (Bringsjord, Noel, 2002, 148):



Slika 1: *S* - označuje sistem, *R* - pravila, *P* - osebo, tj. Searla, *O* - opazovalce, tj. rojene Kitajce, *i* - vnose in *o* - iznose.

Vprašanje je sedaj, ali Janez, ki deluje kot računalniški program, tj. izvaja operacije na formalno opredeljenih elementih oziroma proizvaja kitajske odgovore tako, da uporablja neraztolmačene formalne simbole, zna kitajsko? Odgovor je, kot pravi Searle, ne. Čeprav se njegovi iznosi ne razlikujejo od tistih od rojenega Kitajca in čeprav lahko izvrši katerikoli naložen program, je in bo med njima vedno velika razlika: Janez ne razume, rojeni Kitajec pa razume (Bregant, 2013). Kitajska soba je v bistvu metafora za računalniški sistem, podobno kot Janez tudi stroj zgolj obdeluje simbole, kar v najboljšem primeru pomeni, da mišljenje samo simulira. Tisto, kar mu manjka za to, da bi resnično mislil in kar katerikoli stroj loči od ljudi, pa je razumevanje. Tako miselni eksperiment kitajske sobe kaže na to, da zgolj manipulacija s simboli stroju še ne omogoča razumevanja, ker pa je razumevanje ključno za to, da lahko nekemu sistemu pripišemo mišljenje, stroj ni zavestno bitje. »/.../ v dobesednem pomenu programirani računalnik razume toliko, kot razumeta avto in seštevalni stroj, to pa je natanko nič. Računalnikovo razumevanje ni niti delno niti nepopolno (kot je moje razumevanje nemščine); je povsem nično.« (Searle, 1980/1990, 366). Poanta miselnega eksperimenta kitajske sobe je, da obvladovanje slovnice, tj. poznavanje niza pravil za simbolno manipulacijo (sintaksa), še ne pomeni obvladovanje pomena, tj. poznavanja tega, kar simboli dejansko opisujejo (semantike).

Kot zanimivost naj povemo, da so nasprotniki mislečih strojev miselni eksperiment kitajske sobe doživljali kot nesporno zmagoslavje, kljub temu da ugovorov ni malo. Mi si bomo v nadaljevanju sicer ogledali samo enega, ki bo potem služil kot odskočna deska za to, kako se kvantni pristop k zavesti odreže pri odgovoru na problem takšnosti.

Drugi duhovi

Ugovor iz drugih duhov stavi na staro poanto, ki jo lahko najdemo že v Berkeleyjevi (1710/1976) kritiki Lockovega *represzentacionalizma*. Ta spoznavni model temelji na 3 naslednjih idejah: (i) *ontološkem realizmu*, tj. obstoj predmetov v prostoru in času je od nas neodvisen, (ii) *vzročni teoriji zaznave*, tj. zaznava je posledica vzročnega delovanja predmetov na naša čutila in (iii) *epistemološkem antirealizmu*, tj. pri spoznavanju predmeta so nam neposredno dostopne zgolj njegove predstave, sam predmet pa ne. Posledica represzentacionalizma je tako možnost, da svet sploh ni takšen, kot ga dojemamo, saj se skriva v kombinaciji ontološkega realizma in epistemološkega

antirealizma. Ideje so posledica vzročnega delovanja zunanjih predmetov na naš um, njihova naloga pa je, da te predmete v umu reprezentirajo. »Očitno je, da um predmetov ne spozna neposredno, ampak zgolj s pomočjo idej, ki jih ima o njih.« (Locke, 1689/1894, 170). Um tako preko predstav o predmetih na njihov obstoj zgolj sklepa.

Pri tem pa je treba ločiti med idejami, ki predmet prikazujejo takšen, kot je (nanašajo se na lastnosti, ki na predmetu so) in idejami, ki ga prikazujejo takšnega, kot ni (nanašajo se na lastnosti, ki jih na predmetu ni). Tiste predstave, ki ustrezajo objektivnim lastnostim predmeta, tj. so na njem in so od predmeta neločljive ter nespremenljive, Locke imenuje *primarne* ali prvotne lastnosti: razsežnost/lokacija, gostota, oblika, gibanje ali mirovanje in število. Tiste predstave, ki ne ustrezajo objektivnim lastnostim predmeta, tj. jih na njem ni, so zgolj v opazovalcu in so od predmeta ločljive ter spremenljive, pa imenuje *sekundarne* ali drugotne lastnosti: zvok, barva, vonj, okus in npr. mehko/trdo. V resnici je Lockov najmočnejši argument za razlikovanje med primarnimi in sekundarnimi lastnostmi opis stvarnosti v pojmih fizike. Problem je, da to ni dovolj. Ne moremo namreč dokazati, da so primarne lastnosti tiste, ki so intrinzične lastnosti predmetov, ko pa do njih nimamo neposrednega dostopa in jih spoznamo zgolj posredno z reprezentacijami, ki pa so lahko varljive. Tega se je zavedal tudi Locke: »Kako bo um, glede na to, da ne zazanava ničesar drugega kot svoje ideje, vedel, da so skladne s samimi stvarmi?« (Locke, 1689/1894, 170–171).

Berkeleyjev odgovor na to je, da um v reprezentacionalističnem okviru tega nikoli ne more vedeti. Ker so primarne in sekundarne kvalitete zgolj predstave, oblikovane v duhu, zaradi česar so izključno čutne predstave in nič drugega, zanesljivo o predmetih ne moremo ničesar vedeti, saj do njih nimamo dostopa. To pa postavlja pod vprašaj njihov obstoj zunaj našega duha. Berkeley gre še dalje od skepticizma glede materialne substance in jo skuša s pomočjo protislovnosti Lockove vzročne teorije zaznave celo zavrniti. Takrat je namreč veljalo, da sta duh in snov povsem različni substanci, prva je aktivna (dejavna) in živa, druga pa pasivna (trpna) in mrtva. Kako bi torej lahko nekaj, kar je pasivno, (vzročno) delovalo na naša čutila? Z drugimi besedami, kako bi lahko predmet, ki je mrtev, povzročal čutne predstave? To bi bilo možno le v primeru, da bi bila pasivna snov v resnici živa, kar pa bi bilo v protislovju s takratno definicijo materialne substance, zaradi česar reprezentacionalizem ni sprejemljiva teorija.

Vprašanje je, ali je Berkeleyjeva spoznavna teorija glede tega, ali je svet resnično takšen, kot ga dojemamo, v kaj boljšem položaju. Ker neposredno zaznavamo zgolj predstave ali ideje, te pa se razlikujejo glede na čutilo, ki nam jih priskrbi (z vsakim čutilom je zaznava drugačna in čutila med seboj niso v nujni zvezi), to pomeni, pravi Berkeley, da so čutni predmeti zgolj skupki različnih specifičnih predstav, ki so z izkustvom združene v našem duhu in enotno poimenovane z našim jezikom, kar imenujemo *fenomenalizem*. S tem zavrne klasično substancialno ontologijo in jo zamenja z idealistično, ki trdi, da so pojavi edina stvarnost, ki jo lahko spoznamo. Predmet, ki ga imenujemo jabolko, ni nič drugega kot vsota idej, ki se vedno pojavljajo skupaj, tj. vsota določenega okusa, velikosti, vonja, oblike, barve, trdote itd. »Ko tako na primer opazimo sestavo določene barve, okusa, vonja, lika in čvrstosti, jo imamo za stvar, ki jo označuje ime jabolko.« (Berkeley, 1976, 49). Ker ne zaznavamo ničesar drugega razen svojih predstav, niti predmeti ne morejo obstajati drugače kot zaznani, kar ponazori z znanim stavkom »esse est percipi«, bivati je biti zaznan.

Z ontološkega vidika je fenomenalizem radikalen, saj predpostavlja, da obstaja zgolj to, kar trenutno zaznavamo, iz česar so drugi predmeti in duhovi izločeni: o njihovih aktivnostih nimamo nobene ideje, tj. je ne zaznavamo, zaradi česar tudi obstajati ne morejo. Obstaja zgolj moj duh ali lastni jaz, kar imenujemo *solipsizem* ali *subjektivni idealizem*. No, Berkeley se mu je moral nekako izogniti in svojo teorijo prilagoditi, saj solipsizem vključuje absurdno trditev o t. i. prekinjenem obstoju, ko predmeti, ki jih nihče več ne zaznava, za nekaj časa prenehajo obstajati, dokler se spet ne pojavi nekdo, ki jih. Zaradi tega njegov fenomenalizem vsebuje predpostavko o obstoju drugih duhov, in sicer končnih, tj. ljudi, in enega neskončnega, tj. boga, s čimer predmetom zagotovi neprekinjen obstoj. Npr. ko sami predmeta ne zaznavamo, ta nadaljuje svoj obstoj v drugih končnih duhovih – ljudeh; neprekinjen obstoj stvari, ki jih ne zaznava nihče, pa je zagotovljen s tem, da jih zaznava neskončen duh – bog. Vendar je posledica takšne modifikacije zanj usodna. Ker niti do boga niti do tuje zavesti nimamo neposrednega dostopa, oboje spoznavamo preko tolmačenja njihove zunanje aktivnosti, tj. obnašanja pri ljudeh in delovanja naravnih zakonov (sem spadajo tudi moralna načela) pri bogu, je znanje o tuji zavesti in bogu (ter posledično o predmetih) v bistvu samo izpeljava iz učinkov oziroma zaznanih posledic. Ne samo, da s tem njegov fenomenalizem doleti ista usoda kot reprezentacionalizem, ravno s predpostavko o nezaznanem vzroku na temelju zaznanih učinkov je Berkeley namreč ugovarjal Locku; tudi z vidika znanja o tem, ali

je svet takšen, kot ga dojemamo, ni fenomenalizem v nobeni prednosti pred reprezentacionalizmom: tega v nobenem primeru ne moremo vedeti.

Na isto poanto, tj. da je znanje o zavestnih stanjih drugih v resnici sklepanje (včasih le ugibanje in špekulacija) na osnovi njihovega obnašanja, se pri ugovarjanju Searlovemu eksperimentu kitajske sobe opira tudi ugovor iz drugih duhov. Njegov osrednji del je vprašanje, kako vemo, da ljudje, ki razpravljajo o aktualnih družbenih, gospodarskih in kulturnih problemih, karkoli od tega, o čemer govorijo, sploh razumejo? Odgovor je v duhu Berkeleyjeve in Lockove razprave preprost: na to iz njihovih smiselnih odgovorov na vprašanja, ki se v danem kontekstu pojavljajo, sklepamo. Za to, da razumejo, o čem teče beseda, nimamo na voljo nobenega drugega dokaza. Če pa to drži, bi morali v razpravi o mislečih bitjih tudi računalnik, ki se je v danem okolju sposoben obnašati na pravilen način, bodisi verbalno bodisi fizično, obravnavati kot bitje ali sistem, ki to, kar je vzrok za njegovo takšno ali drugačno delovanje, razume. Searle ugovor iz drugih duhov povzame takole: »Kako pa veste, da drugi ljudje zares razumejo kitajsko ali karkoli drugega? Samo po njihovem vedenju. Računalnik lahko ravno tako uspešno opravi vedenjske teste kot oni (v načelu); če torej pripisujemo drugim ljudem spoznavnost, jo morate načeloma pripisati tudi računalnikom.« (Searle, 1980/1990, 373).

Zanimivo je, da praktično v nobenem primeru ne moremo vedeti, ali ima bodisi umetni bodisi naravni organizem zavest, toda Searl ljudem razumevanje kratko malo pripiše, strojem pa kategorično odreče, čeprav smo oboji, kar se tiče prepoznavanja zavestnih stanj, v istem položaju. Meni, da zgreši poanto, saj pri miselnem eksperimentu kitajske sobe ne gre za to, *kako* vemo, da imajo druga bitja duha, ampak za to, *kaj* jim pripisujemo, ko pravimo, da ga imajo. »Ost dokazovanja je v tem, da to ne morejo biti zgolj računski procesi in njihov output, saj lahko računski procesi in njihov output obstajajo brez kognitivnega stanja.« (Searle, 1980/1990, 373) Natanko tako, tega, kaj fizičnim sistemom pripisujemo, ko trdimo, da imajo fenomenalna stanja, ne moremo nikoli vedeti, lahko jim karkoli, tudi razumevanje, ampak tega, ali je svet resnično takšen, kot se nam zdi, npr. da ljudje to, kar mislijo in govorijo, tudi razumejo, ne moremo nikoli ugotoviti (vsaj ne, dokler je živa predpostavka o epistemološkem antirealizmu). Zakaj pa potem drugim s tako lahkoto pripisujemo fenomenalna stanja, čeprav vemo, da gre vedno za neke vrste špekulacijo?

Warwick (2002) dokazuje, da nas miselni eksperiment kitajske sobe vodi v t. i. *šovinizem vrst*, kjer se ena vrsta brez razloga favorizira pred drugo, in da pade, če nam uspe pokazati, da ima lahko tudi stroj zavest, pri čemer za izhodišče uporabi Searlovo trditev, da je zavest lastnost možganov. Če to drži, jo težko odrečemo umetnim možganom, silikonskim ali nevronskim, smiselno pa je predpostaviti, da gre za različne vrste zavesti glede na to, da je fizični realizator vedno druga vrsta možganov. Nesmiselno pa je trditi, da se lahko zavest pojavi zgolj v bioloških sistemih, saj je po definiciji tega, kaj je življenje, jasno, da pogoje zanj, ki segajo od samoorganizacije, neodvisnosti in odgovornosti do reprodukcije, evolucije in metabolizma, izpolnjujejo tudi številni stroji. Pri človeku nadzor njegovega telesa s strani človeških možganov pomeni uprimeritev človeške zavesti, pri stroju pa nadzor njegovega telesa s strani strojnih možganov pomeni uprimeritev strojne zavesti. Njegova poanta je, da so tudi stroji (v okviru svoje vrste) zavestni in sposobni učenja, čeprav nimajo bioloških možganov, ampak umetne, zaradi česar je možno razumevanje (preskok od sintakse do semantike) načeloma pripisati tudi njim (Bregant, 2013).

Kakorkoli, vprašanje je, ali nam lahko pri upravičenju trditve, da je zavest (v nekem smislu) lastnost možganov, pri čemer se zdi največja ovira, ki bi jo bilo treba premagati, problem takšnosti s poudarjanjem odsotnosti fizičnega mehanizma, ki bi pojasnil njen pojav, na kakršenkoli način pomaga kvantni pristop k zavesti. Ali lahko znotraj tega naredimo premik naprej od materialističnega odgovora, da so subjektivna kvalitativna izkustva ravno tako fizična, saj je to glede na razpoložljivo evidenco najboljša pojasnitev, pa čeprav vseh podrobnosti glede relacij med zavestjo in možgani še ne poznamo? Kvantna mehanika temelji na napovedovanju rezultatov eksperimentov s pomočjo izvajanja matematičnih operacij, pri čemer je stanje sistema oziroma njegovih lastnosti vedno izraženo kot valovna funkcija možnih stanj, izmed katerih se eno realizira, kakor hitro se valovna funkcija sesede, kar se zgodi, ko hočemo katero izmed lastnosti sistema izmeriti. Dokler se to ne zgodi, velja, da je sistem v t. i. superpoziciji, npr. živ in mrtev, kot Schrödingerjeva mačka, z merjenjem določene lastnosti sistema pa valovno funkcijo vedno prisilimo, da zavzame eno od možnosti, ki predstavljajo lastno stanje sistema.

Ker ne moremo vedeti, v katero izmed njih se bo sesedla, dejanje merjenja poskrbi za to, da kvantna mehanika z vidika napovedovanja realnosti, tj. v katerem stanju se bo sistem na koncu resnično znašel, ni deterministična,¹¹ ampak zgolj verjetnostna. Kljub temu to, da v kvantni mehaniki možganski dogodki niso določeni s predhodnimi fizičnimi vzroki, ampak ti le fiksirajo možnosti za različne fizične rezultate, ne predstavlja posebne težave za fizikalizem, saj, dokler gre za fizične možnosti, posebne mentalne sile v njej nimajo kaj iskati. Tega pa ne bi mogli reči za omenjeno superpozicijo. Ko je Schrödingerjeva mačka zaprta v škatli, ima 50 % možnosti, da umre, in 50 % možnosti, da preživi. Kdaj ena izmed možnosti postane fiksna oziroma kdaj se valovna funkcija sesede? Trik je, da nam fizika tukaj ne pomaga, mačka je živa in mrtva, eno izmed obeh stanj pa bo zavzela šele, ko bo prišla v stik z zavestjo: nič ni dokončno, dokler tega ne zaznamo, ali v Berkeleyjevih pojmi, bivati je biti zaznan. Če to drži, ni mačka niti mrtva niti živa, dokler ne odpremo škatle in vanjo pogledamo. To pa je seveda problem za materializem, saj se zavest naenkrat pojavi kot neodvisni vzrok za fizični rezultat, s čimer se ta odgovor nehote močno približa idealizmu, ki pa je zgolj ena različica slike zavesti, po kateri ima cel svet mentalno naravo. Kvantni pristop k zavesti tako prej vodi k fenomenalizmu in nesubstancialni ontologiji, kot pa k fizični pojasnitvi tega, kako nastane.

5 Sklep

Ali nam lahko takšen kvantni pristop k zavesti res priskrbi odgovor na to, kaj je odgovorno za pojav zavesti v naših možganih, odgovor, ki ga klasična fizika s svojimi determinističnimi napovedmi prihodnosti ni zmogla? Ni dvoma, da so naše mentalno življenje in nevronske procese v možganih nekako povezani, in ker je kvantna teorija trenutno najbolj temeljna teorija o tem, iz česar je zgrajen svet in pojavi v njem, je na mestu pričakovanje, da nam lahko pomaga razumeti tudi zavest. Razen tega se zdi se, da nekaj takega, kot so kvantni dogodki, v svetu resnično obstaja in da so ti učinkoviti pri opisovanju nevronske aktivnosti v bioloških sistemih. Ampak tisto, kar iščemo, je teorija, ki natančno opiše fizični mehanizem, kako zavest nastane, kot je to na voljo za vse druge fizične pojave; ne iščemo teorije, ki pojme klasične fizike, s katerimi se je njen vzniki pojasnjeval prej in ki niso bili zadostni,

¹¹ Deterministična je Schrödingerjeva enačba, ki za valovno funkcijo v danem trenutku povsem natančno napove njeno vrednost v določenem kasnejšem času, ne pa sesedanje valovne funkcije.

zgolj zamenja s pojmi kvantne fizike. Kaj pa je govorjenje o sesedanju valovne funkcije, ki, če imamo srečo, povzroči, da se zavest kot realizacija možnosti superpozicije pojavi, drugega kot bolj sofisticirano govorjenje o tem, da je nastanek zavesti, recimo, posledica proženja nevronov, ki so presegli svoj aktivacijski prag. Gre zgolj za zamenjavo enega nezačasnega odgovora, ki smo ga imeli na voljo že prej, z drugim. »Na koncu je med kvantnimi procesi in zavestno izkušnjo spet ista pojasnjevalna vrzel, kot je med klasičnimi procesi in zavestno izkušnjo.« (Chalmers, 1996, 311) O zavesti spet govorimo kot o lastnosti, ki je več od fizičnega in nad njim, tako kot smo o njej govorili tudi prej. In tako kot prej nismo znali razložiti, zakaj obstaja, tega ne znamo niti zdaj. Kvantna mehanika nam s svojim bolj temeljnim opisom mogoče res bolj približa zvezo med možgani in zavestjo ter poskrbi, da njen vznik, kot je to veljalo v emergentizmu, ni več tako skrivnosten, niti slučajno pa nam ne pove, kot nam ne pove niti klasična fizika, zakaj zavest obstaja. Bolj natančno, ali imamo vsi isti občutek, ko smo npr. lačni, zakaj lakoto čutimo, kot jo čutimo in ne kako drugače, ter zakaj v nevronske interakciji pri njeni (domnevni) realizaciji sodelujejo ravno ti nevroni in ne kateri drugi? Kvantni pristop k zavesti tega, kar smo imenovali problem takšnosti, tako ne uspe rešiti; še več, glede na to, da ni soglasja o tem, kaj je z empiričnega vidika sploh doprinos kvantne mehanike k razumevanju fizičnega sveta in ker je kvantna teorija globoko povezana z opazovanjem, ki vključuje odnos med izkustvom in preostalim svetom, se je mogoče treba vprašati, kako lahko zavest pomaga razumeti kvantno mehaniko in ne obratno.

Literatura

- Beck, F., Eccles, J. (1992). »Quantum aspects of brain activity and the role of consciousness«, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 89, str. 11357–11361.
- Berkeley, G. (1710/1976). *Razprava o načelih človeškega razuma*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Bregant, J. (2014). »Stroji in zavest: problem takšnosti«, *Analiza*, 1/2, str. 45–74.
- Bregant, J. (2013). »Funkcionalizem, računalniki in »kitajska soba«, *Analiza*, 3, str. 67–95.
- Brown, J. R. (1991). *The Laboratory of the Mind*. London: Routledge.
- Bringsjord, S. in Noel, R. (2002). »Real Robots and the Missing Thought-Experiment in the Chinese Room Dialectic. V Preston, J. in Bishop, M. (ur.), *Views into the Chinese Room*, str. 144–166.
- Camus, A. (1942/1980). *Mit o Siziifu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Chalmers, D. J. (1996). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Descartes, (1637/2007). *Razprava o metodi*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Goswami, A. (2001). *Physics of the Soul*. Newburyport: Hampton Roads Publishing.
- Huxley, T. H. (1866). *Lessons in Elementary Physiology*. London: Macmillan.
- Levine, J. 1983. »Materialism and qualia: the explanatory gap«, *Pacific Philosophical Quarterly*, 64, str. 354–361.
- Locke, J. (1689/1894). *An Essay Concerning Human Understanding, Vol. 2*. Oxford: Clarendon Press.

- Mehra, J., Rechenberg, H. (1982). *The historical development of quantum theory*. New York: Springer.
- McGinn, C. (1999). *The Mysterious Flame*. New York: Basic Books.
- Miščević, N., Markič, O. (1998). Fizično in Psihično. Šentilj: Aristej.
- Newton, I. (1687). *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*. London: Royal Society.
- Penrose, R. (1989). *The Emperor's New Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricciardi, L. M., Umezawa, H. (1967). »Brain and physics of many-body problems«, *Kybernetik*, 4, str. 44–48.
- Searle, J. (1980/1990). »Duhovi, možgani in programi«. V Hofstadter, D. R. in Dennet, D. C. (ur.), *Oko duha*, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 361–379.
- Schrödinger, E. (1935). »Die gegenwärtige Situation in der Quantenmechanik«, *Naturwissenschaften*, 23, str. 807–812.
- Stapp, H. P. (2015). »A quantum-mechanical theory of the mind-brain connection«. V Kelly E. F. et al. (ur.), *Beyond Physicalism*, Lanham: Rowman and Littlefield, str. 157–193.
- Turing, A. (1950/1990). »Stroji, ki računajo, in inteligenca«. V Hofstadter, D. R. in Dennet, D. C. (ur.), *Oko duha*, Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 61–74.
- Tye, M. (1995). *Ten Problems of Consciousness*. Cambridge: The MIT Press.
- Van Gulick, R. (2014). »Consciousness«, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/consciousness/>
- Vitiello, G. (1995). »Dissipation and memory capacity in the quantum brain model«, *International Journal of Modern Physics B*, 9, str. 973–989.
- Warwick, K. (2002). »Alien Encounters«. V Preston, J., Bishop, M. (ur.), *Views into the Chinese Room*, str. 308–318.

HOW TO TEACH INTRODUCTION TO PHILOSOPHY?

BORAN BERČIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka, Croatia
boran.bercic@ffri.uniri.hr

The concern that teaching philosophy differs from doing philosophy is valid. In continental European high schools, philosophy is often taught as a historical narrative from pre-Socratics to Sartre or Heidegger, emphasizing cultural and historical facts over philosophical inquiry. This method can reduce philosophy to anecdotes about famous philosophers, neglecting clear theories and arguments. Consequently, teaching philosophy becomes detached from doing philosophy. Two main issues arise: it misrepresents philosophy and fails to prepare students for essay writing. In this paper, I argue that students are not ready to write a philosophical essay before the third year of university study in philosophy; they should focus on writing one-page summaries of theories and arguments. Thus, grading high school essays is ineffective. But they could all be taught – classical philosophical positions and arguments. I am summarizing 17 points, or guidelines, that may be useful for the future teachers of introductory courses.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.20](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.20)

ISBN

978-961-299-082-4

Keywords:

philosophising,
teaching philosophy,
introduction to philosophy,
philosophical essay,
arguing



University of Maribor Press

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.20](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.20)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
filozofiranje,
poučevanje filozofije,
uvod v filozofijo,
filozofski esej,
argumentiranje

KAKO POUČEVATI UVOD V FILOZOFIJO?

BORAN BERČIĆ

Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Reka, Hrvaška
boran.bercic@ffri.uniri.hr

Skrb, da se poučevanje filozofije razlikuje od filozofiranja, je upravičena. V srednjih šolah kontinentalne Evrope se filozofija pogosto poučuje kot zgodovinska pripoved od predsokratikov do Sartra ali Heideggerja, pri čemer se poudarjajo kulturna in zgodovinska dejstva namesto filozofskega raziskovanja. Ta metoda lahko filozofijo strne na anekdote o slavnih filozofih, pri čemer zanemarija teorije in argumente. Posledično postane poučevanje filozofije ločeno od filozofiranja. Pojavita se dve glavni težavi: prvič, napačno predstavi filozofijo, in drugič, ne pripravi študentov na pisanje esejev. V tem prispevku trdim, da študenti niso pripravljeni pisati filozofskih esejev pred tretjim letnikom univerzitetnega študija filozofije; osredotočiti bi se morali na pisanje kratkih povzetkov teorij in argumentov. Zato je ocenjevanje esejev v srednjih šolah in prvih dveh letih fakultete neučinkovito. Vendar pa bi lahko bili vsi poučeni o klasičnih filozofskih stališčih in argumentih. Povzemam 17 točk ali smernic, ki bi lahko bile koristne za bodoče učitelje uvodnih tečajev.



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

1 Introduction

Rudi Kotnik dedicated most of his professional career to the question “How to teach philosophy?” On this occasion, I would like to share my experience of teaching Introduction to Philosophy. I have been teaching philosophy since 1990. I have taught different courses at different institutions. But teaching Introduction to Philosophy was a special challenge and it still has a special charm. Where to start? What to teach? Being the first contact with the philosophy, or at least being the first university contact with the philosophy, brings a subtle and sweet responsibility. I started teaching Introduction in 1998. It was a two-folded task. I had students of Philosophy and students of other groups (History, Art, Croatian language, Mathematics, etc.) who, at that time, had Introduction to Philosophy as a compulsory course. They were all first-year students. The question was what to teach and how. Although there were differences between these groups, I realised soon that all of them can and should be taught one and the same things – classical philosophical positions and arguments. In spite of the differences between different groups, you cannot be wrong if you stick to the middle-of-the-road philosophy discussions. I will sum up my experience in 17 points, or guidelines, that might be useful for the future teachers of the introductory courses.

2 Guidelines for the future teachers of the introductory courses in 17 points.

2.1 Forget about didactics! Forget about methodics! Forget about pedagogy!

Do not waste your and your students’ time. Go *in medias res*! Just do philosophy! Do not reflect on the situation. Just teach philosophy and everything will be OK. Obviously, you have to go slowly, step by step. Focus on the arguments! Of course, before you go to the arguments, you have to explain what these arguments are and what they are for. That is, you have to present theories about the subject matter, and then you can proceed to the arguments. Be clear about the names of theories, put them on the blackboard. Put definitions on the blackboard. Break arguments into premises, put them on the blackboard, and discuss them one by one. Be clear. Be simple. Do not have large digressions. Do not have digressions at all. Stay focused on the subject matter during the whole lecture! Follow the intrinsic red line of the philosophical discussion.

There is no special thing like *introduction* to philosophy, philosophical *propaedeutics*, or something like that. Therefore, if you have to teach introduction to philosophy, then just do philosophy. And that is it. There is no special thing like philosophical thinking. Philosophical thinking just is thinking. There are no special exercises you should do before you start doing philosophy. Of course, your teaching has to be clear and simple. You should choose simple arguments and examples and explain them in usual sentences of your mother tongue, or in whatever language you teach. Of course, clarity and simplicity are general virtues, not specific for introduction to philosophy. You have to be clear and simple no matter what you teach. Also, the introductory course is supposed to provide a systematic overview of philosophical disciplines like ethics, metaphysics, philosophy of mind, philosophy of religion, aesthetics, etc. Do not try to give students an encyclopaedic overview of philosophy. Do not list philosophical movements of the 20th century. Do not divide ancient philosophy into the cosmological and anthropological period. It means nothing. Choose a couple of central problems in each discipline and focus on them. Do not be afraid that it will be too hard for students. Go in depth! It is the only way you can show that philosophy is exciting.

2.2 Do not underestimate your students

How much they can understand and what is too hard for them? Do not worry. They can understand a lot. Without any prior knowledge, they can understand things that are regarded as hard and advanced. Be demanding! They are young, intelligent, and motivated people, generally with relatively high levels of literacy. After all, we are supposed to call them *colleagues*. In 1998 when I started teaching *Introduction to Philosophy*, I asked older colleagues for advice. What to do and how? Many of them told me that philosophy is very hard and that I have to start very slowly, perhaps with themes from literature or film, to sensibilise students for the philosophical problems and discussions they will go through in the following years of their study. Some of them even recommended books like *Sophia's World* or *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. They were completely wrong! Nothing can be further from the truth! Students who enrol in the study of Philosophy, as well as students who study something else but enrol in Introduction to Philosophy as an elective course, are motivated and hungry for knowledge. What they want is philosophy and that is what you should give to them. For them, everything else would be a disappointment. The idea that you have to sensibilise them for their future study is complete nonsense. Start right now! As I said in 1), you should go *in medias res*.

Among other courses, I teach Philosophy of *Star Trek*. This course cannot replace Introduction to Philosophy, and it should not be taught instead of it. In fact, it is much better that students who enrol in Philosophy of *Star Trek* already have a couple of courses in philosophy. If they do not, they cannot recognise philosophical problems when they encounter them. Philosophical problems of *Star Trek* are mostly problems of metaphysics, philosophy of mind, personal identity, etc. For this reason, some prior knowledge of philosophy is required. It is easy to explain why Parfit is afraid of teleportation – because that process would not transport *me* to the surface of the planet but rather annihilate me and create a copy of me on the surface of the planet. The paradox of patricide is also easy to explain. Although one has to be explicit about its consequences – that time travel is impossible. However, some things are more abstract and therefore harder to explain to those who encounter them for the first time. For instance, the Prophets in the wormhole do not understand what time is because they exist outside of it. For this reason, Captain Sisko cannot explain to them that he is a widower. They ask, “What does it mean that your wife did exist before and that she does not exist anymore? Either she exists or she does not! What do you mean by *before* and *after*?” Although this point is brilliantly simple, it can hardly be fully comprehended without a previous course in metaphysics. The same holds for the argument that temporal loops are impossible because events cannot cause themselves.

Literature also cannot replace introduction to philosophy, nor successfully serve as a sensibilisation for the future study of philosophy. In modern novel, there are excellent insights into the nature of the self. Pirandello’s *Uno, nessuno e centomilla*, Svevo’s *La coscienza di Zeno*, Musil’s *Mann ohne Eigenschaften*, etc. contain brilliant analyses of the self. However, without some acquaintance with the main philosophical problems and the self, one can hardly recognise all the insights in these novels. Students should first take a classical course on personal identity (Descartes, Hume, Locke, Williams, Parfit, Nozick, Taylor, Giddens, etc.), and then proceed to the study of philosophical aspects of Pirandello, Svevo, Musil, and others. Where to break the hermeneutic circle is a notorious question. But the answer is obvious. At the place where things are stated in an explicit and simple way. For this reason, it is better to start with the philosophical theories and arguments and then proceed to literature, popular culture, etc.

If you want, you can start your course with *the definition of knowledge* and Gettier’s counterexamples (1963). And you can do that with students who have no prior

knowledge on philosophy. Of course, you have to explain the elements of the tripartite definition, you should mention Plato who wrestled with the same problem and whose dialogues have the What is X? form, you should explain the meaning of *iff*, the idea of definition, etc. One hint here: *knowledge* is an intuitive notion, *truth* is also an intuitive notion, but *belief* is not. *Belief* is partly a technical term. Students can be confused with belief. Usually, they understand it in relation to religion. You have to spend some time to explain to them what belief is. You should say something about the propositional attitudes, about the belief/desire explanation of behaviour, about the so-called direction of fit, etc. Students can understand Gettier's counterexamples, but you have to start with simple examples. They understand that a lucky guess cannot count as knowledge (because they understand the concept of knowledge), but you have to be explicit about it. You should offer several solutions, like reliabilism or causal theory of knowledge. You can even mention relevant concepts like *safety* and *sensitivity*, but you cannot go further into it in the introductory course. Of course, you cannot do all this under 60 minutes. But the point is that it is not too hard nor too complicated for university students who have no previous knowledge in the field of philosophy.

In the free will debate, *compatibilism* is regarded as a more elaborated and more complex position than libertarianism and determinism. Therefore, it is regarded as harder to grasp. However, compatibilism is not hard to grasp. In a sense, it is a surprising position and it is a real pleasure to teach it. Students regard it as a discovery, as something they have never thought about before your lecture. The idea that, no matter whether determinism is true or not, you are free as far as nothing prevents you from doing what you want, is very simple and appealing. In 40 minutes of teaching, you can reach a state in which students have *Gestalt switches* between compatibilism and incompatibilism. The status of the self is constitutive here. It is not clear whether *you are determined* by your genes, upbringing, and environment, or *you just are* your genes, upbringing, and environment. As long as you are clear about the criteria (possibility of choice, absence of obstacles, etc.) and other relevant concepts, the free will debate requires no previous knowledge of philosophy. Frankfurt's and Dennett's intuition pumps are really great, as well as Van Inwagen's consequence argument. There really are very strong intuitions that pull us in opposite directions. You can and should teach all these things. Students understand them and love them.

3 Do not try to teach history of philosophy in the introductory course

It cannot be done. Do not try to make sense of the claim that everything is water or something like that. Students will not take you seriously. However, as you go through the problems, you should mention classical authors. If you teach definition of knowledge, go back to Plato. If you teach arguments against the fear of death, you have to go back to Epicurus. If you teach social contract theory, go back to Hobbes. If you teach personal identity, go back to Locke. Mention classical authors – they deserve it. This is the best way to pay tribute to them. Do not tell stories about them. Show why are they relevant. Quote them if you want. But focus on the problems and arguments. Generally speaking, history of philosophy is not the best place to start teaching philosophy. It is better that students already have some knowledge on philosophy when they start studying its history.

4 Choose the right textbook!

Remember, it has to be a textbook. Philosophical theories should be clearly stated. For example, a chapter on Free will has to contain subchapters on determinism, libertarianism, and compatibilism. A chapter on Epistemology must contain subchapters on foundationalism, coherentism, reliabilism, etc. A true textbook must have, so to say, an *a, b, c, d-structure*. It has to be systematic and informative. It has to be “examable,” such that it can serve for the exam at the end of the semester or year. Its content has to be organised in such a way that in the exam you can ask relevant and sensible questions like: What is utilitarianism? What is physicalism? What is compatibilism? Etc. Students have to have such a framework because they can properly evaluate arguments and examples only within such framework; for example, Berčić, 2012a and Berčić, 2012b.

The textbooks that I would recommend for a university introductory course in philosophy are books like John Hospers’ *An Introduction to Philosophical Analysis* (1997) and Cornman, Lehrer and Pappas’ *Philosophical Problems and Arguments: An Introduction* (1992). They are proper textbooks, suitable for the university course, in size, in content, and in structure. They are the role models of the introductions to philosophy. Of course, you cannot just give such books to students. You have to go through the chapters in your lectures. Roughly speaking, one chapter for one lecture. Without lectures, such books would be too hard for beginners in philosophy.

There are very nicely written introductory books in philosophy. But you cannot give them to students because they are just not written as textbooks, and it is not clear how you could test the students. Take, for instance, Thomas Nagel's short book *What does it all mean?* (1987). It is a brilliant book. I love it. It is definitely one of my favourite books. But can you give it to students as a text for an introductory course in philosophy? No! I tried and it did not work. The book is too short, too hard for beginners, and it does not have an *a, b, c, d, -structure*. Students were just not able to see the points. They just did not know what to do with it. Or take, for instance, Bernard Williams' *Morality* (1972). It is a beautiful book. So nicely written, with such nice and sensible insights. Also one of my favourites. But if you have to teach an introductory course in ethics, would you give it to students as a textbook? Of course not! It is too short, it does not contain enough information for a university course, etc. It is just not a textbook. Recently, Timothy Williamson published *Doing Philosophy* (2018). It is an excellent book and every teacher of philosophy should read it. But again, it is not a textbook. Of course, such books can and should be given to students as additional or elective literature, but they just cannot serve as the basic literature for the course. The same holds for many other nice and well-written books. For instance, Simon Blackburn's *Think* (1999) is bigger in size and it is divided into chapters by problems. Also, it is relatively well-received by students, they are able to follow and understand parts of it without the teacher's assistance. However, it is not a textbook. It does not contain enough information, it does not have the *a, b, c, d, -structure*, and it is not examable, so to speak. On the other hand, Nigel Warburton's *Philosophy: The Basics* (1995) fills the bill. It is a textbook. It is well received by students enrolled in introductory university courses. It should go into detail more than it does, and then it would be good for the university course. However, it is useful as it is. The same holds for Gerald Rochelle's *Doing Philosophy*.

Let me briefly mention a few more books here. Theodore Schick's and Lewis Vaughn's *Doing Philosophy* (1999) looks good. It focuses on thought experiments. It is structured as a textbook. It is large enough, too large for a one-semester course. I have never taught according to it so I cannot say with certainty, but it looks good. Phil Washburn's *Philosophical Dilemmas* (1997) is carefully written and it is written as a textbook. Although, in my opinion, it does not properly depict actual philosophical debates. Bertrand Russell's *The Problems of Philosophy* (1912) is still a good book, but it cannot serve as a textbook because it is not systematic enough.

Now, there are introductions to philosophy that are in fact anthologies. We can mention Robert Solomon's *Introducing Philosophy* (2001), and William Lawhead's *Philosophical Questions* (2003). Anthologies certainly are valuable because students get in touch with the original writings of the classical authors. In my opinion, anthologies are not the best way to teach introduction to philosophy. They are time-consuming and focus can easily be lost. The amount of information that is conveyed to the student is lower than with a written textbook. I have composed several anthologies for internal usage at the university and I was not satisfied. Perhaps anthologies can be suitable for seminars, but they are not suitable for lectures.

Of course, you can write your own textbook. But you need to keep in mind that it can be a very frustrating task because there is a significant discrepancy between spoken and written word. Although it is not easy, one can overcome it. If you want to write your own textbook, you should start with a manuscript for internal use and then adapt it according to the student's feedback. In my experience, a good length is 300 pages for a one-semester course. One semester has 12 to 15 weeks, and that makes 20 to 25 pages of written text per lecture. In the ideal case, lectures and chapters of the textbook should coincide. Since there was no adequate literature in the Croatian language, I wrote a textbook. I did not hold back. It is written in two volumes, 950 pages in total. That is too much even for the two-semester course. So, I had to make a selection. After that, due to the Bologna declaration, all courses were reduced to one semester. Then, I made a selection of 300 pages and put it on the internet for the students. It is divided into 12 chapters, and each chapter corresponds to one lecture. So, the students go through the same content twice, once in the lectures and once in the textbook. Do not be afraid of repetition. It is needed. Students should go through the chosen problems and arguments several times. Push them – they have capabilities – but do not push them too hard.

5 Prepare your lectures

Before you give a lecture on *X*, see what good contemporary introductions to philosophy say about *X*. Also, see what textbooks about *X* say about the *X* and how they are structured; for example, textbooks in epistemology, ethics, etc. You have to see what is important and you have to make a selection. Go to the basics. Go through the relevant literature one day before the lecture. Prepare your lectures well and there is nothing you should be afraid of. Your knowledge on the subject matter and your focus is what gives you the authority in the classroom, and nothing else but that.

Stay focused on the subject matter and students will follow. If you are afraid that you will lose your common thread through the subject, make notes. After years of experience, you may not need notes, but you will always need preparation and focus.

6 Always assume that the prior knowledge of your students is zero

Since we are talking about the introductory course, it is natural to take such a stance. However, this is good advice for any course you teach, including doctoral courses. Of course, some students will know something, but you cannot assume that all of them have common prior knowledge. In continental Europe, philosophy is taught in high school. However, you cannot rely on that because it is taught 2 hours per week for one year. So, a high school graduate has 12 years of national language or mathematics and only one year of philosophy. Also, the quality and the motivation of high school teachers vary; although after a couple of years you can tell which high schools have good teachers. Advice No. 6 applies to all the teaching. Even if students have prior knowledge, it takes time to “warm them up,” so you have to sum up things that they already know. For example, students mostly have some understanding of what behaviourism is. Some of them will know about Pavlov’s dogs, etc. Nevertheless, it is not easy to explain the difference between the *methodological* and the *logical* behaviourism. The idea that mental states are by definition dispositions for behaviour is logically very simple, but not psychologically and didactically. In my opinion, this is because students are not familiar with the difference in logical status. It takes time and practice to distinguish between logical claim, factual claim, methodological direction, etc. Here, one has to use inverted commas and put things on the blackboard. One has to be explicit about the difference between things and concepts. In my opinion, the same holds for the naturalistic fallacy in meta-ethics. It is not easy to explain to students that the identity between goodness and happiness is conceptual. You have to be explicit about it and emphasise it. In short, you have to spend some time to explain what it means that claim is conceptual.

7 Repeat! Repeat! Repeat!

Central things in your lecture you have to repeat several times. If possible, in different words and from different perspectives, but you have to repeat them. Saying things only once is just not enough, it does not work. Students encounter new insights and new concepts. They need some time and some practice to achieve a

sufficiently good command of these new insights and concepts. Put essentials on the blackboard and come back to them several times during your lecture. Whenever several steps lead you to the point, stop and repeat these steps.

Colleagues often complain that students remember thought experiments but forget what they show. In my opinion, one thought experiment is not enough. If you present a known thought experiment to students, you have to add two more examples. The point cannot be extrapolated from a single case. If you teach Ned Block's Chinese nation, you have to add cases where water pipelines or wooden planks are connected in a way that is functionally isomorphic to the human brain. You have to emphasise several times that for the functionalist mental states *are* functional states and that every system that is functionally isomorphic to our brains has to have the same mental states as we have. You have to explain that Chinese nation, as well as pipeline and plank systems, are *reductio ad absurdum* of the thesis of functionalism. Chinese nation is a brilliant counterexample to functionalism. However, by itself, it is not sufficient for the full grasp of the objection. A student has to understand that, according to functionalism, *any* system that is functionally isomorphic to our brains has the same mental states as we do. Generally speaking, if you rush through the point, they will not get it.

8 Present theories in the best possible light

As obviously or at least intuitively appealing. Start the presentation of a theory with the strongest possible reasons. You have to explain the motivation for a theory. Only after that, say after 10 minutes, go to the critique and the counterexamples. But even then, come back to the motives for the theory. You have to show how intuitively appealing ideas lead to unacceptable consequences. For example, if you teach utilitarianism, you have to start with the obvious examples where it is better to save 5 people than 1, or where it is better to make 2 million people happy than 1 million, etc. Only after that, you can proceed to the counterexamples like throwing Christians to the lions for the enjoyment of the Roman crowd, or executing an innocent man for preventing violent racial riots or for some other greater good.

9 Present theories in contrast to each other

It is much easier to understand them in that way. If you teach Kuhn's *The Structure of Scientific Revolution*, you can talk for hours and you will not impress the students.

Their reaction will be weak. But if you first present the idea of progress, for instance, Popper's, their reaction will be much stronger and they will get Kuhn's points much better. You will see that later, during the oral or written exam, they will explain Kuhn's point in contrast to the idea of progress. If not put in contrast to the idea of progress, Kuhn's ideas do not make much sense. And they have to be taught that way.

This point is especially obvious when you teach directly contrasted theories, like presentism and eternalism, or actualism and possibilism. It makes no sense to present one without the other.

Consequentialism and deontology are usually presented in contrast, in the trolley problem, or other cases of the same type. And that is good. Of course, theories that are in conflict have to be explained before that. I would never start the lecture with the trolley problem itself. First, explain why consequentialism is good. Then, explain why deontology is good. Then, go to the cases where these two theories conflict. If you do not explain the motives for the theories, and perhaps their historical importance if they have it, students will not take cases like the trolley problem seriously. They will take them as tricks or sophisms. They will not get their theoretical weight and importance.

10 Focus on the arguments!

In every lecture, you should present and analyse at least one argument. If you do it, after one semester students will be able to recognise an argument, they will be able to tell when they encounter one. Presentation and analysis have to be detailed. Arguments should be presented in premises or steps. Put it on the blackboard and go through the steps one by one. Check whether the steps really follow from the previous steps. The analysis should be informal, in natural language, but the structure of the argument has to be obvious. You can tell them whether an argument is *constructive dilemma*, *modus ponens*, *reductio ad absurdum*, etc. But this is not the point. The analysis should be informal and you should focus on the content of the arguments. You can, and to a certain degree, have to introduce *p*, *q*, *law of excluded middle*, *box* and *diamond*, etc. But this is not essential. The point is that students become familiar with argumentation. Argumentation is the heart of philosophy and they should become familiar with it. After all, this is what philosophy is, and introduction to philosophy should be done that way. If you go through the steps of the arguments with students,

then you are *doing* philosophy together with them. And the point is that they *do* philosophy. It is one thing when you hear in the lecture that Spinoza was a monist and Descartes a dualist. It is a completely different thing when in the lecture you go through the steps of their arguments – that there is only one substance or that the mind is really different from the body. In the first case, you hear something *about* philosophy, while in the second case you *do* philosophy. Everybody can have thoughts about the meaning of life, death, destiny, etc. But these thoughts are often vague, murky, and confused. We are philosophers and we are doing that in a clear and non-confusing way. That is what makes us professionals. When you choose arguments for the lecture, do not invent cases or look for them in the news articles. Take the already existing important and famous arguments from the treasury of philosophy, classic and contemporary. Choose arguments that support important and interesting philosophical claims. Some of the ones that I tried and can recommend would be the following: Taylor's sea battle argument for fatalism (1963), Epicurus' and Lucretius' arguments against the fear of death, Descartes' modal argument for dualism, deterministic dilemma, van Inwagen's consequence argument, ontological and cosmological arguments for the existence of God, the fine-tuning argument, Searle's derivation of *ought* from *is*, Agrippa's trilemma, Aenesidemus' tropes, etc. Of course, here you should include things like Pascal's wager, Prisoner's dilemma, inconsistent trilemmas, etc.

11 **Make students talk!**

Students have to talk. They have to use newly acquired concepts and talk about newly acquired insights. Perhaps the most important thing is that they talk about the arguments. When you put an argument on the blackboard, make them discuss premises and their implications. This is the way you will make them do philosophy. Of course, clarification questions come first. When you teach, you have to be as clear as possible and still have to ask them whether you were clear enough. When you finish the natural part of the lecture (you should have 3 to 4 in one lecture), stop and ask them to make comments and ask questions. You may use formulations like: What do you think, is this true? Who is right and who is wrong here? Can you have both things at once? Is this argument good? Does it prove the point? Etc. Keep focus! Students should talk, but they should talk about the things that you are lecturing on that day. Do not ask them general questions like: What do you think about the religion? or Is man alienated in the contemporary society? That would be a disaster. You have to keep focus and teach students to keep focus. Philosophy is

an abstract discipline, and one gets lost easily. It takes effort to keep focus on the topics. Keeping focus is not a God's given talent, it is to be trained. Discussions have a tendency to lead astray. Do not let that happen. Keep the discussion on track.

12 Always interpret student's questions and comments in the best possible light

Student's questions and comments are often messy and confusing but "up to something." Help them articulate their views. Use formulations like "It seems that one of the things that you have in mind is ..." or "Perhaps you want to say the following ..." etc. Use "positive hermeneutics." If you can recognise views of well-known arguments or philosophers in students' questions and comments, emphasise that! You will build their self-confidence and encourage them. Of course, if students misunderstand something or if they are wrong in any other way, you have to tell them that they are wrong and you have to explain to them what the error consists in.

13 Introduce a philosophical toolkit when it is needed

Not before that and not independently of that. Authors of introductory books in philosophy often dedicate the first chapter to logic. Right at the beginning, they explain terms like "empirical," "deductive," "a priori," etc. Sometimes they give a list of logical fallacies and relevant distinctions. In short, at the beginning they explain philosophical technical concepts and then they use these concepts through the book or through the series of lectures. However, this is wrong. Do not do it! Students will be bored and they will not understand the purpose of the toolkit. First, you should explain the problem. Then, you should present the solutions. Then, you should go into the argumentation. And this is the place where you should introduce the philosophical toolkit. Not before that and not independently of that.

Take, for instance, *modal fallacy*. You should explain it in the context of fatalism - Taylor's sea battle argument for fatalism. From the fact that the disjunction is necessary, it does not follow that its disjuncts are. (From the fact that it is necessarily true the sea battle either will or will not happen, it does not follow that the sea battle is necessary if it happens.) This is an exciting place for introducing the modal fallacy. Students will understand the motive and they will be naturally led to the logical

analysis. They will not question its purpose. Its purpose will be obvious in the discussion about fatalism.

Quantifier shift fallacy is fun on its own: from the fact that *every* wife has a husband, it does not follow that *all* wives have one and the same husband. Nevertheless, the right place to introduce it is the cosmological argument for the existence of God: from the fact that *every* event has a cause, it does not follow that *all* events have one and the same cause.

Shifting the burden of proof, of course, has to be explained in analogy with jurisprudence. But the right place to introduce it is, say, the Stratonian presumption: who has the burden of proof, the theist or the atheist? This metaphilosophical discussion naturally comes into the theist/atheist debate. Students will easily get the point. Also, it can be introduced in epistemology, in the discussion between pragmatism and scepticism. Should we keep our beliefs until proven wrong or we should not accept them until proven true?

Some philosophy departments replaced *Introduction to Philosophy* with *Philosophical Terminology* or a course with a similar purpose. The idea was that students should first learn philosophical terminology and then use it later during their study. However, this is wrong. Not a disaster, but wrong. The best way to introduce philosophical terminology is to introduce it through the teaching of philosophical problems. After all, philosophical terminology is introduced for grasping and solving philosophical problems, and it should be taught that way. Introducing terminology first and going through the problems later is not the right way to introduce terminology. Introducing terminology cannot be divorced from the problems for which it was introduced.

14 Spend needed time on distinctions

You cannot expect students to know them. One might think that the *fact/value distinction* is part of general culture or general literacy. However, it is not. Students have the general idea but you have to train them to really grasp the difference. You have to explain to them that terms like, for instance, *courage* or *cowardice* have both factual and evaluative components. I usually explain to them Max Weber's idea of *Wertfreiheit* – that science has to be value-free. It helps. Hume's argument, that one cannot derive *ought* from *is*, is good. Students understand it, especially if you put *is*

and *ought* sentences on the blackboard. Searle's argument about how to derive *ought* from *is* is an excellent device for explaining the fact/value distinction. For years I was going through all five steps of the argument, but it seems that only two steps are enough: P: Jones borrowed 50\$ from Smith, and K: Jones ought to turn back 50\$ to Smith. Put it on the blackboard and discuss with students whether K follows from P or not. Students mostly understand the objection that one ought to give back what is borrowed is a factual social norm, not the true ought. The point is not that they agree with this objection. The point is that they understand it. And if you get to this point, it means that you have successfully explained the fact/value distinction. Only after you do this for 30 minutes or more, you can proceed to the naturalistic fallacy. Without this introductory part, students will not get the point of the naturalistic fallacy, they will not be able to recognise it in the discourse. Going directly to the open-question argument makes no sense. Asking whether A is A and whether A is B, by itself, means nothing. As I said, Searle's argument is excellent for teaching. On the other hand, Gewirth's argument is not. It is too abstract. You can do it with students, it is a good argument, but not in the introductory course. Although students tacitly understand the notion of logical consequence, in the discussion about Searle's argument the question that usually arises is What does it mean that K *follows* from P? The best answer is the usual one: it means that if K is true, then P has to be true. To sum up, you have to properly explain the fact/value distinction. If you do not, you cannot proceed to naturalism, emotivism, error-theory and other meta-ethical theories. In the exams, you should give them a question like: Make two factual statements and two evaluative statements! or explicate the evaluative and factual component in the following statements!

The same holds for the *physical/ mental distinction*. Although intuitively appealing, you should not assume that students have full command of it. You have to go through the examples like: is angry, has higher level of adrenaline, has 80kg, has IQ 130, knows, thinks about Vienna, trembles, etc. Only after you explicitly go through such examples, you can proceed to the theories in the philosophy of mind: physicalism, dualism, etc. One hint: when you explain different possible relationships between the physical and the mental, you have to be very explicit about the difference between *identity* and *causation*. You have to explain to students that if A and B are identical then they are one and the same thing, and if A causes B then they are two different things. Students often conflate identity and causation, especially within the context of physicalism. You have to explain to them that there is a difference

between the two. It is not hard to explain it, it is a small task, but it has to be done. After all, conceptual clarification is the job of philosophy.

You should not assume that students understand the distinction between *the actual* and *the possible*. In fact, it is a delicate distinction. Grammatically, they all understand the distinction between the *is* and the *could have been*, but they do not see them as different domains. Students tend to conflate the *actual* and the *present*. That is, they conflate modality with temporality. Logically, the distinction is obvious and trivial. Psychologically, it is not. An intuitively appealing way to explain it is the comparison between the actual and the possible you (the student of philosophy and the student of law) and between the past you, the present you, and the future you (the elementary school pupil, the university student, and the high school teacher). It helps, it clarifies, but it still takes time and effort to achieve the full understanding. To make things worse, some authors, especially from the so-called continental tradition, identify past-present-future with necessity-actuality-possibility. So students can bring this idea from their high schools. Of course, students also conflate *possible* and *probable*. That distinction also has to be explained.

It is a real pleasure to explain the difference between the A and the B series of time. Students get it quickly but nevertheless, you have to dedicate some time to it, and you have to go through a number of examples. In the test, one question should be to give two statements from each series. Of course, without this distinction you cannot proceed to the philosophy of time: the difference between the A and the B theory of time, etc.

There are a number of relevant distinctions, like *a priori/a posteriori*, *analytic/synthetic*, etc. They all have to be explained, of course, if they are relevant to the subject matter of your lectures.

15 **Keep things apart!**

When you lecture on one thing, then lecture on one thing only. Forget about its ramifications and implications. Philosophical problems are mutually connected and interdependent but do not present them in that way. For instance, Aenesidemus' ten tropes support different views: scepticism, relativism, antirealism, appearance/reality distinction, etc. However, when you teach the tropes, forget about the antirealism, relativism, and other possible implications. Focus only on the scepticism. Within one

lecture, present them only as arguments that show that knowledge is not possible, and nothing else. If you start talking about other implications, you will confuse students. Of course, you can talk about other things as well, but leave that for another lecture. Do not mix things, keep them apart, and go step by step. Talking about the meaning of life, students easily understand the idea that life is meaningless, but hardly understand the idea that life is absurd. The idea that life is absurd is the idea that (1) life is meaningless, that (2) we know it, and that (3) nevertheless we behave as if it is meaningful. No matter how explicit you are, they stubbornly conflate the two. They simply take absurdity as meaninglessness. Absurdity is probably hard to grasp because it is meaninglessness plus something else. It seems that meaninglessness is easy to grasp, while meaninglessness + something else is not. Of course, this distinction can be taught, but it will take more time than you have. On the other hand, students without any previous knowledge can grasp advanced and sophisticated arguments like Taylor's sea battle argument for fatalism, or McTaggart's argument for the unreality of time. It is hard to explain this discrepancy. In my opinion, it is because these arguments, no matter how advanced and sophisticated they are, *focus on one thing*. It seems that our psychology is like that – we can and should focus on one thing.

16 Give them questions!

Give your students the questions that you will give them in the exam in advance. If you do that, students will know what to focus on and the results will be better. Mediocre students have a tendency to learn by heart the opening sentences of the chapter and then get lost through the rest of the chapter. By giving them questions in advance, you keep them focused on the most important things. In this way, they do not disperse their learning capacities. I give them 100 to 120 questions in advance, and then select 20 for the exam. The bad thing about such a practice is that students make concise lists of answers and then learn that list instead of going through the textbook. If they all make the same mistakes, you can be sure that they have learnt from one of these lists, not from the textbook. All things considered, I think it is better to give them questions in advance than not. It is a dumb method, stupid, but it works.

17 **There is no difference between teaching philosophy and doing philosophy**

Sometimes people make this distinction as if we are dealing with two different things. They are worried that philosophy teachers *teach* philosophy to students instead of *doing* philosophy with students. Do not worry about this objection! It is completely ill-founded! People who raise it are completely wrong. They just do not know what they are talking about. *Teaching philosophy just is doing philosophy!* The only way to teach philosophy is to do philosophy together with students. If students wrestle with Gettier's counterexamples and look for a satisfactory definition of knowledge, they are *doing* philosophy. If students wonder whether Hobbes' fool is really a fool, they are *doing* philosophy. When students wonder what we would decide behind the veil of ignorance, what else are they *doing* but philosophy? When students try to find out whether *ought* really follows from *is* in Searle's argument, they are just *doing* philosophy. When they try to find out whether the fifth step in Hartshorne's formalisation of ontological argument follows from the fourth, they are *doing* philosophy. In all these cases, students are doing philosophy because this is philosophy. If doing these things is not doing philosophy, then nothing is! The best way to teach philosophy is just to do philosophy. Going through the famous arguments step by step, finding out unacceptable consequences of *prima facie* acceptable theories, constructing counterexamples to definitions, etc. just is doing philosophy. Do not worry, follow point 1) of this article, and you will always teach philosophy by doing it. In fact, the only possible way to teach philosophy is to *do* it together with students.

18 **Conclusion**

Unfortunately, the worry that there is a discrepancy between teaching philosophy and doing philosophy can be well-founded in some circumstances. In high school education of continental Europe, philosophy was usually taught as *a story* – as *a single standard narrative* that runs from pre-Socratics to Sartre or Heidegger.¹ The idea was that a well-educated citizen has to have some knowledge of the history of philosophy just as they have to have some knowledge of the history of art or general history.

¹ This picture was generally true until the 1980's. However, things have changed. In Italy, they still teach the history of philosophy, while in France the emphasis is on the concepts and their application. In Germany, the stress is on the philosophical systematics, and in Croatia we currently have a mixture of historical and problematic approaches. I owe this point to Rudi Kotnik.

Some of my teachers had the slogan *Philosophy is its history!* However, the problem with such an approach is that it often amounts to anecdotes from the lives of famous philosophers: that Spinoza was grinding lenses, that Kant never travelled outside Königsberg, etc. Within such an approach, theories are not clearly stated and arguments are often not even mentioned. Philosophy is presented as cultural and historical fact, not as a pursuit of truth. Here, teaching philosophy really becomes completely separate from doing philosophy. Now, there are at least two problems with this approach. The first problem is that it does not give the right picture of what philosophy really is. The second problem is that student's progress is measured by grading their essays, while at the same time this approach does not prepare them for writing essays. In his article "Philosophy Textbooks: A Gap Between Philosophical Content and Doing Philosophy," Rudi Kotnik focuses on the second problem. In my opinion, this problem cannot be solved. First, this way of teaching philosophy does not prepare students for writing essays. Second, in my experience, students should not be required to write philosophical essays before the third year of the university study of philosophy. Although, they could and should write one-page summaries of theories and arguments that they went through in the lectures. Generally speaking, during the first two years of their study, students are not able to write proper essays and work independently on the original texts. However, the magic happens in the summer between the second and third year of their study. In the winter semester of the third year, they are able to do it, not before that. Having this in mind, it does not make much sense to grade high school students' essays and to measure their progress in that way. Of course, there will always be high school students with a general talent for thinking and writing, and they will be able to write an essay. Their talent has to be discovered and cultivated by their teachers. But their results will hardly be the products of the systematic teaching of philosophy or its history.

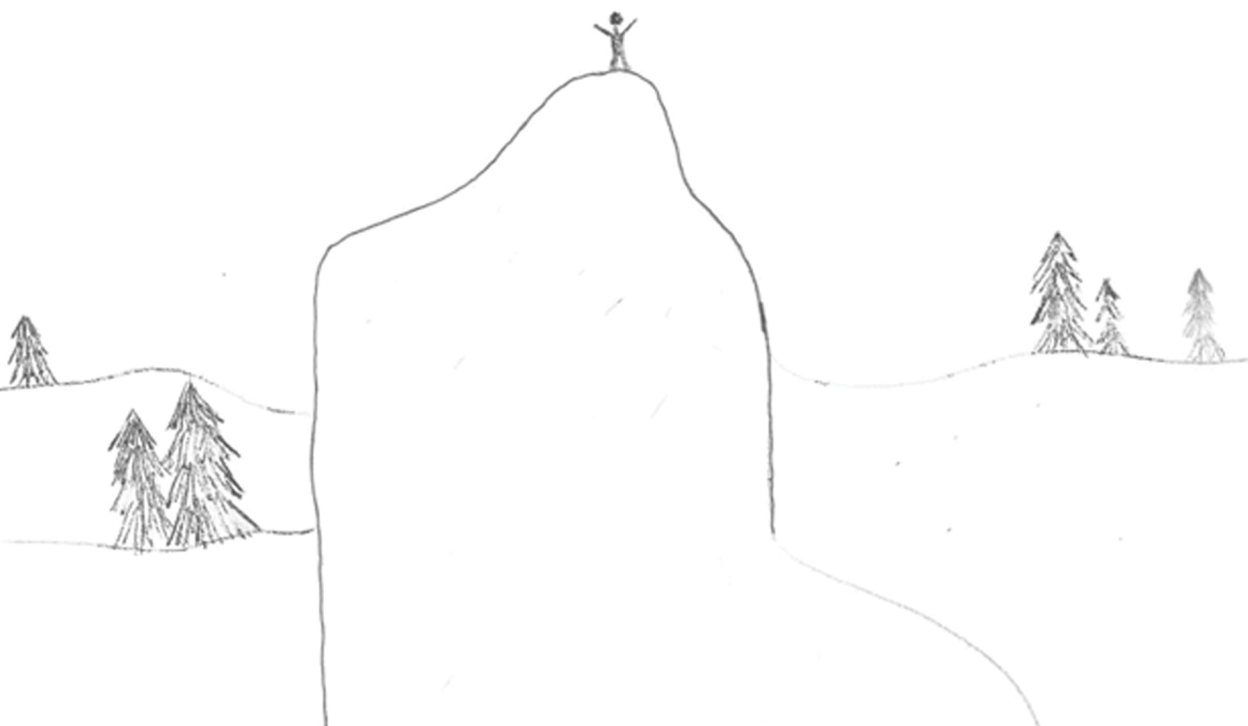
Acknowledgement

This text was written as part of the work on the Croatian Research Council project *Metaphilosophy* IP-2022-10-2550.

References

- Berčić, B. (2012a). *Filozofija 1*. Ibis Grafika.
Berčić, B. (2012b). *Filozofija 2*. Ibis Grafika.
Blackburn, S. (1999). *Think*. Oxford University Press.

- Cornman, J., Lehrer, K., and Pappas, G. (1992). *Philosophical Problems and Arguments: An Introduction*. Hackett Publishing Company.
- Gettier, E. (1963). "Is Justified True Belief Knowledge?". *Analysis*, 23(6), 121–123.
- Hospers, J. (1997). *An Introduction to Philosophical Analysis*. Routledge.
- Kotnik, R. (2014). "Philosophy Textbooks: A Gap Between Philosophical Content and Doing Philosophy." *Croatian Journal of Philosophy*, 40, 151–158.
- Lahead, W. (2003). *Philosophical Questions: Classic and Contemporary Readings*. McGraw-Hill.
- Nagel, T. (1987). *What does it all mean?: A Very Short Introduction to Philosophy*. Oxford University Press.
- Rochelle, G. (2012). *Doing Philosophy*. Dunedin.
- Russell, B. (1912). *The Problems of Philosophy*. Oxford University Press.
- Schick, T. and Vaugh L. (1999). *Doing Philosophy: An Introduction through Thought Experiments*. Mayfield Publishing Company.
- Searle, J. (1964). How to Derive Ought from Is, *The Philosophical Review*, 73(1), 43–58.
- Solomon, R. (2001). *Introducing Philosophy*. Harcourt College Publishers.
- Taylor, R. (1963). *Metaphysics*. Prentice Hall.
- Warburton, N. (1995). *Philosophy: The Basics*. Routledge.
- Washburn, P. (1997). *Philosophical Dilemmas: Building a Worldview*. Oxford University Press.
- Williams, B. (1972). *Morality - An Introduction to Ethics*. Cambridge University Press.



OD FILOZOFIJE POUČEVANJA DO POUČEVANJA FILOZOFIJE: FESTSCHRIFT RUDI KOTNIK

SMILJANA GARTNER (UR.)

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
smiljana.gartner@um.si

Znanstvena monografija je posvečena upokojenemu izrednemu profesorju za filozofijo na Univerzi v Mariboru Rudiju Kotniku. Na začetku imamo prispevek slavljenca, ki služi kot motivacija ostalim prispevkom. Vsebinsko je monografija razdeljena na tri sklope, ki sledijo njegovi pedagoški in raziskovalni vnemi, da uberemo celosten in družbeno odgovoren pristop pri iskanju odgovorov na vprašanja Zakaj? Kaj? Kako?. V prvem sklopu se avtorice in avtorji ukvarjajo z razlogi, namenom in upravičenostjo poučevanja in učenja filozofije. Poudarjajo transformativno moč filozofije, ki presega kritično mišljenje, saj vodi k spreminjanju izobraževanja, posameznika/sebe in sveta. Filozofija naj bi razvijala spoznavne vrline (pogum, vedoželjnost, odprta miselna naravnost ...) ter spodbujala pluralizem in kozmopolitizem. V drugem sklopu so zajeta raziskovanja odgovorov na vprašanja, kaj je poučevanje in učenje filozofije ter kaj učiti in poučevati. Osredotočajo se na samo opredelitev ter vsebino poučevanja in učenja filozofije. V zadnjem, tretjem sklopu razprav avtorice in avtorji obravnavajo vprašanje, kako poučevati filozofijo. Skupna točka so elementi metod, ki temeljijo na sodelovanju, medsebojnem spoštovanju in dialogu. Poudarjajo, da je poučevanje in učenje filozofije hkrati tudi njeno ustvarjanje.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025)

ISBN
978-961-299-082-4

Ključne besede:
filozofija,
didaktika filozofije,
poučevanje,
učenje,
Rudi Kotnik

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025)

ISBN
978-961-299-082-4

Keywords:
philosophy,
philosophy didactics,
teaching,
learning,
Rudi Kotnik

FROM PHILOSOPHY OF TEACHING TO TEACHING PHILOSOPHY: FESTSCHRIFT RUDI KOTNIK

SMILJANA GARTNER (ED.)

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
smiljana.gartner@um.si

This scientific monograph is dedicated to Rudi Kotnik, retired associate professor of philosophy at the University of Maribor. It begins with a contribution by the honoree himself, which serves as motivation for the other contributions. The monograph is divided into three sections, reflecting his pedagogical and research enthusiasm for exploring the 'Why, What, and How' questions of the purpose of teaching and learning philosophy in a comprehensive and socially responsible manner. In the first section, the authors deal with the reasons, purpose, and justification for teaching and learning philosophy. They emphasize the transformative power of philosophy, which goes beyond critical thinking, as it leads to changes in education, the individual/self, and the world. Philosophy should cultivate cognitive virtues (such as courage, curiosity, and open-mindedness) and promote pluralism and cosmopolitanism. The second section explores answers to the questions of what teaching and learning philosophy is and what to teach and learn, specifically by focusing on the very definition and content of teaching and learning philosophy. In the third and final set of discussions, the authors address the question of how to teach philosophy. The common ground is the elements of methods based on cooperation, mutual respect, and dialogue. They emphasize that teaching and learning philosophy are also ways of doing philosophy.



University of Maribor Press



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Ustvarjalnost, samobitnost, vedoželjnost in
radovednost niso le osebnostne značilnosti

Rudija Kotnika, temveč temeljna gibalna
njegovega delovanja. Po svoji vsebini in obliki
se tako monografija približa tistemu, kar je
bilo Rudiju Kotniku najdragocenejše: iskrenemu
dialogu med znanostjo in pristnostjo.

