

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 zmogel 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.

