

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 štiti 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 učenk 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 zanemarja 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.

