

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

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.



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 gospostva 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 učence 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 prikitem, 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 skrčena 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 dialoškosti 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 dialoškosti 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 ustrezneje 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 sogovornici, 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 propedeutičen 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)učí 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 verovanjski 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 govorniki (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 *spozna* 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 védenja: 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 držji, 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 govornca 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 nujni 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 udeleženih. Učenci so v šolah sicer navajeni, da jim učitelji zastavljajo vnaprej pripravljena vprašanja, in to z namenom, da bi jih s tem napotili k odgovorom, 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/zasnovno, 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.

Udeleženosť 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 bolje 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 udeležnosti pri snovanju učnih vsebin in soudeležnosti 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 udeleženih (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. Soudeležnost učencev pri oblikovanju pouka (izbire učnih vsebin), dejavna udeležnost 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 udeležnost pri upravljanju s skupnimi zadevami ter soodločanje o razpolaganju s skupnimi viri ali dobrinami. Podlaga za takšno udeležnost 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 (svobosčine, 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 svobosčine 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 prikrito, 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 dialoški metodi 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 poglobilni spoznavni cilj približevanje resnici oz. njeno artikuliranje v

skupnostni refleksiji. To pa nujno presega izražanje mnenj in njihovo seštevanje, 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 najbolje ustrezajo učenju za demokracijo/učenju demokracije, ki – kot smo poskušali pokazati – že tudi sovpada 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. *FNM*, 1/2, 43–64.