

Marjan Šimenc

NOVE PRAKSE FILOZOFIJE





Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

Marjan Šimenc

NOVE PRAKSE FILOZOFIJE

Ljubljana, 2016

Nove prakse filozofije

Avtor dr. Marjan Šimenc

Recenzija dr. Zdenko Kodelja in dr. Rudi Kotnik

Izdala in založila Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Zanjo dr. Janez Vogrinc, dekan

Oblikovanje naslovnice
in priprava Igor Cerar

Slika na naslovnici License: Some rights reserved by AngelsWings.
Dosegljivo na <https://www.flickr.com/photos/linhtinh/2681083646/sizes/l/>

Dosegljivo na https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/e-publikacije/Simenc_Nove-prakse-filozofije.pdf

© avtor, 2016

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.02:1(0.034.2)

ŠIMENC, Marjan

Nove prakse filozofije [Elektronski vir] / Marjan Šimenc. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta, 2016

Način dostopa (URL): https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/e-publikacije/Simenc_Nove-prakse-filozofije.pdf

ISBN 978-961-253-196-6 (pdf)

286873344

KAZALO

1	Uvod: filozofija kot učenje mišljenja in filozofija kot orientacija	5
2	Filozofske kavarne	14
3	Sokratski dialog	26
4	Filozofija za otroke: osnove programa	36
5	Filozofija otroštva in filozofija otrok	46
6	Dialektike skupnosti raziskovanja	51
7	Od filozofije za otroke do filozofije z otroki	63
8	Demokracija, šola in filozofija za otroke	73
9	Državlјanska vzgoja, filozofija za otroke in participacija	83
10	Filozofija in terapija	95
11	Sklep	108
12	Literatura in viri	111
13	Stvarno in imensko kazalo	117

1 UVOD: FILOZOFIJA KOT UČENJE MIŠLJENJA IN FILOZOFIJA KOT ORIENTACIJA

Tradicionalno se je odgovor na vprašanje, kaj je filozofija, tudi sam usmeril na tradicijo. Ukvarjanje s filozofijo je najpoprej ukvarjanje z njeno zgodovino. Vendar se v današnjem obdobju hitrih sprememb ukvarjanje s tradicijo ne vsiljuje več s tako nujnostjo, kakor se je pred nekaj desetletji. Zato se je iskalo druge možne odgovore.

V Združenih državah Amerike se je zelo uveljavil pogled, da je naboj filozofije predvsem v *kritičnem mišljenju*. Elizabeth in Monroe Beardsley (2000) npr. izpeljujeta, da ukvarjanje s filozofijo prinese tri velike koristi. Prva je v večji jasnosti naših prepričanj. Filozofija se je v vseh obdobjih ukvarjala z analizo filozofskih pojmov. Njihov pomen pa ni omejen le na filozofijo, saj denimo pravičnost, demokracija in svoboda zadevajo izkustvo vseh ljudi. Ker so navedeni pojmi v jedru naših prepričanj, njihovo pojasnjevanje vnese vanje jasnost. S tem je povezana druga korist filozofije: prinese nam večjo gotovost, da so naša prepričanja smiselna, utemeljena oziroma racionalna. Filozofski premislek naša prepričanja postavi na trdnejše in zanesljivejše temelje. Neutemeljena bomo opustili, za druga pa bomo vedeli, čemu jih sprejemamo. In tretjič, filozofska preiskava bo mednje vnesla večjo skladnost, kajti filozofska refleksija nas prisili, da preverimo, ali »temeljna prepričanja na različnih področjih našega izkustva tvorijo logično koherentno celoto« (Beardsley, 2000, str. 7).

Če poudarek na kritično mišljenje povežemo z različnimi intelektualnimi kvalitetai, ki jih prinese filozofska refleksija, dobimo prepričljiv argument za filozofijo v dobi poudarjanja kompetenc. Vendar se brez jasne navezave na vsebinski horizont filozofije ta pristop hitro izrodi v vežbanje niza spretnosti (postavljanje hipotez, odkrivanje predpostavk, izpeljevanje posledic, iskanje argumentov in protiargumentov, navajanje primerov, vpeljevanje alternativnih razlag ...), v nekakšno uporabno logiko, ki se zdi na začetku privlačna, a se hitro lahko izteče v dolgočasne vaje in seznanjanje z vrsto retoričnih zvijač.

Zato tretji pogled opozarja, da filozofija odpira nove poglede, širi horizonte in ponuja paradigme razumevanja sveta. V to smer gre Robert Solomon, ko poudarja fascinirajočo filozofskih idej: »Ideje dajo našemu življenju perspektivo. Opredeležijo naše mesto v svetu, naš odnos do drugih, nam omogočajo videti skozi navade in pričakovanja vsakdanjega življenja ter ugledati substanco življenja in njegov smisel. Naš duh potrebuje ideje, tako kakor naše telo potrebuje hrano, širši občutek reda in namena, ki nam ga rutina službe in družine in rekreacije ne more dati.

Stradamo vizij, lačni smo idej.« (Solmon, 1999, str. 18) Poudarek ni več na jasnosti, utemeljenosti in skladnosti prepričanj, temveč na naši potrebi po razumevanju in na neverjetnem delovanju filozofskih idej, katerih osnovna naloga ni opisovanje stvarnosti, temveč vodenje po njej. Filozofija ni nujno abstraktna. Lahko je, in bi morala biti, nekakšna magija. Če je uspešna, nam pomaga videti, kako so vsakdanje stvari polne skrivnosti. In kako so te vsakdanje skrivnosti, čas, življenje, naš duh in naš jaz med seboj povezane.

Potem ko se je v razumevanju poučevanja filozofije (v gimnaziji, na fakulteti) prešlo od filozofske tradicije na filozofska vprašanja, ki si jih dijaki sami tako ali drugače že zastavljajo, je potreben nov krog premisleka: kaj je danes filozofija za nas? Zarisuje se novo obdobje, poudarjajo se kompetence in filozofija se je pri tem (ne) presenetljivo znašla na obrobju. Delno zato, ker so kompetence predvsem dojete skozi gospodarske potrebe. Delno pa zato, ker filozofi in učitelji filozofije posvetijo premalo časa premisleku svojega položaja v družbi. Za učitelje filozofije je pravzaprav pravo vprašanje: zakaj je filozofija v gimnaziji, na fakulteti še nujna?

Druge discipline iz družboslovja, v katero običajno umeščajo filozofijo (dejstvo, da se humanistika v gimnaziji ne jemlje preveč resno, je znamenje časa, v katerem se nahajamo), se zdijo prijaznejše, vstop vanje lažji, navezava na izkušnje hitrejša, vednost hitreje naučljiva. Kaj posebnega pa lahko da filozofija? Odgovor, ki ga je vredno bolje premisliti: filozofija je prostor za razmislek, filozofija je prostor svobode premišljevanja. Zato pogled, da nas filozofija usmerja v življenju, ki se je izoblikoval v nemškem filozofskem prostoru, zasluži dodatno pozornost, vendar zahteva tudi dodatni razmislek.¹

In temu se ne moremo izogniti. Angleški filozof A. C. Greyling pravi, da na vprašanje, kaj je po poklicu, največkrat odgovori, da poučuje filozofijo. Včasih pa, da študira filozofijo – seveda, za vse nas velja: *docendo disco*, učimo se tako, da poučujemo. Vsi mi, ki smo bili povabljeni na to področje, pravzaprav nimamo izbire. Vselej znova se moramo vračati k istima vprašanjema: kaj je danes filozofija za nas in v čem je njena fascinantnost, predvsem pa njena nujnost za tiste, ki jih poučujemo.

1 Pa ne le v nemškem prostoru. Ko razmišlja o rabah filozofije, A. C. Greyling piše takole: »Najboljši vir za reševanje problema nepojasnljive praznine v srcu bogatega, zdravega, varnega, dobro hranjenega, dobro zabavanega zgodnjega življenja leži zelo blizu, bodisi neopažen bodisi, kadar je opažen, zanemarjen. V resnici so sodobni Zahodnjaki podobni žejnim ljudem, ki pijejo iz blatne mlake na obali velike reke čiste vode, kot da ne bi opazili reke ali pa ne bi vedeli, da lahko pijejo iz nje. Reka, za katero gre, je filozofija.« (Greyling, 2006, str. 264)

Unesco in prakse filozofije

Unesco, organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo, med svoje dejavnosti vključuje tudi skrb za položaj filozofije v svetu. To se kaže tudi v periodičnem objavljanju poročil o stanju filozofije. Predzadnje, iz leta 1995, z naslovom *Filozofija in demokracija v svetu* opozarja na povezanost filozofije in sodobnega sveta, zadnje iz leta 2007 pa nosi naslov *Filozofija – šola svobode*, s podnaslovom *Poučevanje filozofije in učenje filozofiranja, status in obeti*.

Že hiter pogled na kazalo in bežen pregled vsebine povesta, da se je v zadnjem desetletju v Unescovem pojmovanju filozofije zgodila mala revolucija. V uvodu v poročilo je filozofija navezana na racionalno dejavnostjo, kot je spraševanje, primerjanje, konceptualizacija, to pa spremlja splošnejša opredelitev, ki jo navezuje na šolo kritičnega mišljenja in racionalne presoje ter povezuje z obrambo pred indoktrinacijo, obskurantizmi, ekstremizmi in s svobodo duha. Tej začetni, v resnici dokaj tradicionalni opredelitvi filozofije pa sledi precejšnja novost. Da bi jo umestili, si pogledjmo strukturo poročila.

Prva tri od petih poglavij sledijo stopnjam izobraževanja: prvo se nanaša na predšolsko in osnovnošolsko raven (osnovna šola je razumljena kot primarna šola, se pravi prvih pet razredov osnovne šole), drugo na sekundarno poučevanje, se pravi višji razredi osnovne šole in srednja šola; tretje pa na post-sekundarno izobraževanje. Zadnje, peto poglavje predstavi spletni vprašalnik o poučevanju filozofije po posameznih državah in podrobno analizira zbrane rezultate. Sicer je že prvo poglavje bistveno zaznamovano s programom Matthewa Lipmana, se pravi filozofijo za otroke. Naslov prvega podpoglavja je *Vprašanja, ki jih zastavlja filozofija z otroki*, tako da je celotno poglavje obarvano s premislekom potencialne spornosti prakse, ki jo obravnava, namreč tega, ali na tej stopnji izobraževanja res lahko govorimo o filozofiji, ali pa tisto, kar delajo otroci v vrtcu, s filozofijo – razen imena – nima dosti skupnega. Vendar je bistvena novost, tako glede na prejšnje Unescove študije kot glede na običajni govor o filozofiji, četrto poglavje z naslovom *Druge poti odkrivanja filozofije, oziroma druge razsežnosti filozofije*. To v uradno poročilo svetovne organizacije na velika vrata vpelje vrsto novih (filozofskih) praks, ki so se do sedaj dogajale na obrobju filozofije in bile deležne le obrobne pozornosti. Zanje se uporablja različne opredelitve, tako da se jih označuje kot neakademska, neformalna, naravna, spontana, popularna, neinstitucionalna filozofija, vendar še ni splošno uveljavljenega imena, zato je opis »Other ways to discover philosophy« pravzaprav dobra oznaka za raznolika področja, na katerih je filozofija prvenstveno prisotna kot dejavnost.

Poročilo se teh novih praks filozofije (tudi pisanje filozofskih člankov in predavanje je neka praksa filozofije) loti iz optike vira oziroma *potrebe po filozofiji*. Na

sploh lahko rečemo, da potreba po filozofiji izhaja iz propada tradicionalnih načinov življenja, kar ni novost, se je pa v obdobju globalnega kapitalizma ta propad še intenziviral. Posledično mora vsak posameznik sam dati smer in smisel svojemu življenju. Filozofija je tako dojeta kot privilegiran prostor za iskanje smisla. Eksistencialna potreba po filozofiranju je v akademski filozofiji sicer prisotna, vendar večinoma ni v ospredju. Drugi razlog so spremenjeni ekonomski mehanizmi, ki v dobi globalnega kapitalizma s fleksibilizacijo družbe slabijo obstoječe strukture, ki podpirajo identiteto posameznika. Poleg tega pa novo kulturno ozračje daje močnejšo legitimnost iskanju samega sebe in osebnostni rasti. Tudi na ravni pedagoških idej se poudarja osebno izkušnjo, subjektivnost in mišljenje v nasprotju s sistematično vednostjo.

Unescovo poročilo klasične vire filozofije (čudenju, dvomu, razcepu, obupu) nadgradi s klasifikacijo potrebe po filozofiji v sedem skupin. Klasificira jih kot kulturne, eksistencialne, duhovne, terapevtske, politične, družbene in intelektualne. Ta klasifikacija ne skuša biti popolna, saj se različne vrste med sabo pogosto delno prekrivajo, skuša pa nekako miselno zajeti različne oblike dogajanja ter poiskati potrebo, na katero odgovarjajo. Najbolj tradicionalna potreba po filozofiji je kulturna: ljudske univerze ponujajo splošna, panoramska predavanja, obiskujejo jih največkrat gospodinje in upokoјenci, ki si želijo izboljšati svojo splošno izobrazbo, zlasti ko imajo v tretjem življenjskem obdobju več časa zase. Poleg tega nekatere smeri študija (tehnični, administrativni) pustijo ljudi kulturno neizpolnjene in v prostem času nekateri poskušajo to nadoknaditi. Eksistencialni razlogi so pogosto povezani z življenjsko potjo oziroma z obdobjem življenja – denimo po 40 letu, ko se marsikdo loti revizije svojega življenja in se začne spraševati o koristi, vrednosti, smislu. Je to, kar je živel, vse, in ali ni to v resnici prazno? Drugi vidik tega je čisto časovni: ko so praktične zahteve življenja urejene, status vzpostavljen in ni več ekonomskega boja za preživetje, takrat je dovolj sredstev in prostega časa, da ljudje lahko začutijo potrebo razumeti sebe in svet ter se soočiti s končnostjo svoje eksistence in nepopolnostjo sveta – s potrebo, ki je prej ostajala in morala ostati v ozadju.

Poročilo navaja tudi duhovno, metafizično plat zanimanja za filozofijo, ko filozofija deluje skoraj kot nadomestilo za religijo. To se zlasti kaže, ko gre za *new age* duhovnost in zanimanje za azijske filozofije. Božanstvo je s tem depersonalizirano, pobožanstven pa je človek, pri čemer se poudarja enost in harmonijo (subjekta in sveta) ter daje prednost občutjem in intuiciji pred koncepti.

Terapevtski vir potrebe po filozofiji je povezan z eksistencialnim, le da je problem tu bolj urgenten. Iskanje smisla dobi obliko neznosne bolečine, dvoma, ki paralizira, tako da vsakdanje življenje ni več mogoče in se njegov tok ustavi. Če je mišljenje še mogoče, filozofija lahko da tolažbo. Vloga filozofije je tu v resnici

omejena, a nekateri praktiki so bolj radikalni in postavljajo pod vprašaj razlikovanje norost/normalnost in kritizirajo medikamentacijo sodobnega sveta in duhovno potrošništvo.

Filozofija lahko dobi obliko nadomestila za politiko oziroma bolje, je oblika zanimanja za politiko. Zaradi nezaupanja konvencionalnim politikom postane pomembna debata o političnih idejah, filozofija pa mesto za izražanje idej (o etiki, pravičnosti, svobodi, okolju) in debato z drugimi. Filozofija s tem pridobi tudi družbeno oziroma družabno funkcijo. Filozofske kavarne so prostor za srečevanje in pogovor z drugimi, pa tudi prostor, v katerem ste lahko opazovalec, ki od daleč spremlja splošno izmenjavo idej. In končno, filozofija ima lahko čisto intelektualno funkcijo: užitek v mišljenju.

Tej grobi klasifikaciji različnih motivov za filozofijo sledi predstavitev obstoječih filozofskih praks. Našteti so sedem, čeprav so le tri v resnici nove prakse: svetovanje, kavarne in filozofija na delovnem mestu (filozofija za managerje). Navedene so sicer tudi delavnice, knjižne uspešnice, filozofija za otroke izven šole in filozofija v težavnih kontekstih, a to so le delno tudi posebne prakse, ali pa sploh ne – so bolj oblike prisotnosti (neinstitucionalizirane) filozofije v družbi, a to lahko zaradi njihove heterogenosti na nek način rečemo tudi za prve tri.

Na prvem mestu je filozofsko svetovanje z začetkom v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Leta 1981 namreč nemški filozof Gerd Achenbach začne sprejemati »goste« in z njimi vzpostavlja filozofski dialog o (življenjskih) problemih, ki bi jih radi rešili. Pristopi različnih praktikov se med seboj zelo razlikujejo, od duhovnih svetovalcev in religiozних vodičev do psihologov, trenerjev, mentorjev, poklicnih svetovalcev, a zaščitni znak res filozofsko orientiranih svetovalcev naj bi bila, »da delujejo na ideje in eksistenco s pomočjo racionalnosti«. (Unesco, 2007, str. 161) Nekateri svojim klientom predlagajo v branje filozofa oziroma knjigo, ki naj bi jim pomagala rešiti problem, drugi svojo dejavnost povezujejo z izrazi, kot so »zavedanje samega sebe, razumevanje drugih, umetnost življenja, izražanje samega sebe, etični uvid, modrost« (ibid.).

Druga praksa, filozofske kavarne, ima prav tako svojega očeta, francoskega filozofa Marca Sauteta, ki v intervjuju omeni, da se v nedeljo dobivajo s prijatelji v pariški kavarni *Café des Phares* in filozofirajo. Naslednjič ga v kavarni čaka množica ljudi in počasi se oblikuje format javne filozofske debate. Ta demokratična oblika javnega filozofiranja sega od »kavarniškega filozofiranja« v tradicionalnem pomenu besede, kadar gre za populistično in zelo zdravorazumsko zavračanja vse filozofske dediščine, do zelo strukturirane diskusije, ki se opira na sokratsko tradicijo racionalnega premisleka naših stališč. Na filozofskih delavnicah filozofsko izobraženi svoje znanje in navdušenje delijo s splošno javnostjo. Razlikujejo se od predavanj

na eni strani in filozofskih kavarn na drugi. V primerjavi s predavanjem je bistveno več časa namenjenega diskusiji in predstavitvi stališč občinstva in manj predstavitvi pogledov predavatelja, od kavarn pa se razlikujejo zaradi začetnega prispevka eksperta, ki tudi zagotovi, da je diskusija filozofska in ne le nizanje mnenj. Vidimo pa, da bi nekatere filozofske kavarne po takem razumevanju terminologije lahko uvrstili med filozofske delavnice. Med delavnice bi lahko uvrstili tudi Nelsonov sokratski dialog, se pravi diskusijo, ki traja dalj časa in ji zelo natančna in stroga pravila zagotavljajo sicer počasno, a zato sistematično oblikovanje soglasnega odgovora na začetno vprašanje.

Med filozofske prakse so vključene tudi filozofske uspešnice tipa Sofijin svet. Le-te so pomembno vplivale na novo popularnost filozofije in spodbudile ugledne filozofe, da so se lotili pisanja filozofskih knjig, namenjenih splošni javnosti. Pa tudi filozofske revije, namenjene splošni javnosti, ki so se uveljavile vsaj v Veliki Britaniji in Franciji. Razvil se je nov tip prakse pisanja filozofije, ki poskuša predstaviti filozofske vsebine na poljuden način, a tudi iz optike filozofije odgovarjati na vprašanja, ki si jih zastavljajo ljudje. Pomembna nova oblika filozofske prakse je filozofija na delu oziroma filozofija za managerje. Ta lahko meri na oblikovanje vrednot podjetja. Bodisi internih vrednot, s katerimi se oziroma naj bi se identificirali zaposleni in so del kulture podjetja; te je treba jasno oblikovati in pojasniti, kaj pravzaprav pomenijo. Se pravi, da gre za pravila ravnanja in pravila za medsebojne odnose. »Ideja te filozofske dejavnosti je tako formulacija teh vrednot, razčiščevanje njihovega pomena, preiskovanje težav, ki glede njih nastanejo, diskusija o njih in spravljanje v življenje tako, da se spremlja njihovo delovanje v praksi ...« (Ibid., str. 167) Ali pa zunanjih vrednot, se pravi zunanje podobe podjetja v očeh javnosti in možnih strank oziroma poslovnih sodelavcev. Drugi cilj je povezan z oblikovanjem skupine, ekipe, tima. Prepreči izgubljanje energije zaradi notranjih konfliktov in trkov egov. Meri na učenje dela v skupini. Lahko pa gre preprosto za kulturno dejavnost, ki ima zelo tradicionalno obliko predavanja in diskusije. Naslednja pojavna oblika filozofije na delovnem mestu je osebno svetovanje, največkrat članu vodstvenega kadra, ki mora sprejemati težke odločitve in nositi veliko breme odgovornosti. Pa tudi za druge, ki se soočajo s konfliktom med službenim, osebnim in družinskim življenjem. Cilj filozofskega mišljenja je pojasnitev vprašanj in analiza tematike, ki je v ozadju, implicitna, skrita. »Cilj ni igranje psihologa: gre predvsem za mišljenje, ne čustvovanje: identifikacija pogleda na svet, raziskava, kateri problemi lahko nastanejo na njegovi osnovi, in oblikovanje stališča glede tega. Tudi ne gre za ‚coaching‘, saj ne gre za raziskovanje aktualnih problemov in vprašanj, da bi se prišlo do takojšnje odločitve – čeprav razlika ni vedno preveč jasna.« (Ibid., str. 168)

Vidimo, da gre za področje, kjer so se že oblikovale partikularne rešitve, svetovalci, komunikologi, svetovalci za stike z javnostjo, področni eksperti. Filozof je

generalist, široko razgledan, a da bi se znašel, mora biti dovolj odprt in radoveden, da ni preveč neroden. Prav tako mora imeti jasen cilj in dobro poznavanje orodja – in tega, kaj zmore z njim in česa ne.

Zadnji opis se nanaša na »filozofijo v težkih kontekstih«, z ljudmi na robu družbe: z mladostniki, ki so opustili šolanje, z domovi za invalidne, z brezdomci, v zapori, bolnišnicah, domovih za pribežnike. Tu naj bi filozofija naletela na paradoks: »Kajti filozofija je dejavnost, ki formalizira misel in eksistenco, družbene ‚outcasts‘ oziroma ljudi v stiski pa zaznamuje prav to, da bodisi niso sposobni bodisi nočejo bodisi nimajo možnosti za formalizacijo svojega mišljenja in svojega funkcioniranja.« (Ibid., str. 169) Vendar jim lahko minimalna struktura, ki se vzpostavi preko filozofskega pogovora, pomaga urediti misel, kar jim pomaga znova odkriti sebe kot posameznika.

Pri novih praksah filozofije nimamo opraviti z nizom spretnosti, kompetenc, nečesa pozitivnega (skrivnega zaklada), kar lahko posreduje filozofija. Gre predvsem za nove oblike delovanja filozofije. Spletne strani oddelkov za filozofijo navadno povedo, kaj vse nam filozofija lahko da. Oddelek za filozofijo na *Illinois State University* je tako pred nekaj leti trdil:

»Študij filozofije ponuja tisto, kar je v splošni izobrazbi (liberal arts education) najboljše. Izobraževanje v svobodnih umetnostih vam pomaga pridobiti temeljne spretnosti v kritičnem mišljenju, argumentaciji, komunikaciji, obvladovanju informacij, oblikovanju in načrtovanju, raziskovanju, upravljanju in vodenju. Te spretnosti so absolutno bistvenega pomena za uspeh v praktično vseh poklicnih poteh, zlasti v današnji informacijski dobi.«

Manj pa opis koristi študija filozofije govori o tem, kako bomo to pridobili. Nove prakse pa izhajajo prav iz tega, iz dejavnosti. Ne obljublajo najprej rezultatov, temveč ponujajo dejavnost. Ta praksa ima učinke, vendar niso le obljubljeni, so nekaj, kar je v njej že prisotno. Če se običajno govori o pozitivnih učinkih ukvarjanja s filozofijo, manj pa o tem, kako naj to ukvarjanje poteka, je pri tej predstavitvi v ospredju prav ukvarjanje s filozofijo.

Seveda ta praktični poudarek vzbuja nelagodje, saj je filozofija v nekem smislu sama sebi namen. Pa vendar je ta odgovor prekratek, kajti ne gre za intelektualno igro. Močnejši odgovor je, da gre pri filozofiji prav za človeškost človeka. Da smo ravno v filozofiji najbolj pri sebi, ali pa vsaj, da se v njej v najbolj čisti obliki odpira vprašanje človeškosti človeka.

Filozofija je bila vselej družbeno navzoča. Vplivni javni intelektualci so bili pogosto filozofi ali pa so se vsaj gibali po področju, ki se križa s filozofijo, in posredno

odgovarjali na filozofska vprašanja. Tako da je filozofija vselej imela močan vpliv prek svojih bralcev. In že ta izraz je dovolj zgovoren: filozofijo se bere, se pravi, se jo piše in bere, filozofija je bistveno povezana s knjigo. In stik z njo je predvsem intimno dejanje branja v zasebnosti svoje sobe. Filozofske prakse pa poudarijo druge momente. Javnost, ne zasebnost in intimnost; delovanje in ne pasivnost; skupinskost in ne individualnost. Seveda tudi filozofija, zgoščena v knjigi, vključuje nek prejšnji in poznejši. Zapisano je le rezultat refleksije neke življenjske izkušnje. Ta izkušnja ni samo branje knjig, temveč tudi branje sveta. In knjiga je pomembna, ker deluje na bralce, ki potem delujejo v svetu (in na druge ljudi). Tako da filozofija vselej vključuje več momentov, izkušnjo, refleksijo izkušnje in besedila, v katere je vpisana, a tudi delovanje. Za nas ustaljeni poudarek na statusu knjige (ne pa za Sokrata, ki se na trgu pogovarja s sodržavljani in spreminja njihov odnos do sveta) je tako nekoliko premeščen. Filozofija postane tudi dejavnost, javna in skupna. Ni samo to, saj temelji na študiju knjig, a študij knjig ima sedaj druge učinke, filozofija ne učinkuje samo preko branja, temveč tudi preko diskusije. Branje sveta ne rezultira prvenstveno v pisanju, temveč tudi v skupnem razmisleku.

Sklep

Analiza v študiji se tako trudi biti objektivna, da se včasih zdi skoraj faktografska. Zato je glavni ton manj filozofski in skoraj pozitivistično sociološki. Tako se izogne očitkom filozofske pristranosti in pozornost preusmeri na stvar samo. Osrednje sporočilo je tako: so nove prakse filozofije in obstaja družbena potreba po njih. Filozofske interpretacije in vrednotenje pridejo pozneje, drugače se lahko zapletemo v (metafizično) debato, ali je nekaj mogoč, in spregledamo, da ta nekaj že obstaja. Lahko sicer trdimo, da v resnici sploh ne gre za filozofijo, a taka trditev spregleda, da obstajajo močne povezave med tistim, kar se mnogim filozofom zdi »kar nekaj«, in filozofijo. Objektivistična analiza tako predstavi fenomen, opozori na njegovo prisotnost, ki se zdi obrobna, a opis pokaže, da se pojavlja v številnih državah in je pojav deležen precejšnjega odmeva, zato ga ne kaže zamolčati in ignorirati, temveč je najmanj, kar mora tudi filozofija v tradicionalnem pomenu narediti, premisliti, za kaj gre, če naj bo vredna opredelitve, da je svoj čas, zajet v mislih. Kajti današnji filozofski čas je (tudi) čas filozofskih praks.

Opraviti imamo tako s pluralnostjo in praktičnostjo filozofije. Seveda tudi z nevarnostjo, da se kot filozofija prodaja sofistika, kajti novosti, eksperimenti, hoja po robu vselej prinaša to tveganje. Toda ali zato reči ne vsemu živahnemu gibanju? Ne, če se ga lotijo filozofi sami ali pa vsaj vzpostavljajo dialog z njim. Z refleksijo, pa čeprav kritično, bodo dosegli dvoje. Področje ne bo prepuščeno nefilozofom, ki se bodo zgolj delali filozofe. In drugič, kritična refleksija, dialog, bo pomagala, da se nekatere stvari izostrijo in izčistijo. Ker vse bolj prihajamo do spoznanja, da je

bila ob svojem nastanku v Grčiji filozofija izrazito praktična, da je bila zares način življenja, pa se filozofija tako ne oddaljuje od sebe, temveč si spet prisvaja svoj del, in tudi del svoje preteklosti. Kar lahko primerjamo z različnimi praksami filozofije, ki vodijo k temu, da si bolj polno prisvojimo svoje življenje. Ker nerazisk(ov)anega življenja, vsaj v nekem smislu, res ni vredno živeti.

Unesco v svojem poročilu opozori na pluralnost filozofskih praks, ki se dogajajo izven okvira akademije. Temu je namenjeno tudi pričujoče delo. Orisati, kako se je področje praks filozofije vzpostavilo kot samostojno področje, predvsem pa prispevati k temu, da se začne misliti vprašanja, ki jih ta sicer največkrat prezrta in obrobna aktivnost postavlja: tako za filozofijo kot celoto kot specifično za tiste, ki se ukvarjajo s posredovanjem filozofije.

2 FILOZOFSE KAVARNE

V slovenščini je izraz gostilniška kavarniška filozofija sinonim za nepravo filozofijo. Modrovanje za šankom se zdi ena izmed tistih stvari, ki mečejo slabo luč na filozofijo. Drži, da pijanske debate nimajo veliko skupnega s filozofijo, vendar pa je pretirano obrambna drža odveč. Da tudi preprosti ljudje razmišljajo o filozofskih vprašanjih, pa čeprav včasih na nenavaden način, ni nekaj, kar filozofiji škodi, prej priča o njeni pomembnosti in vitalnosti. Tako da zmerljivka gostilniška filozofija priča predvsem o neki šibkosti, če že ne sodobne filozofije pa vsaj filozofov, ki v tem ne vidijo poklona sebi, temveč samo grožnjo za svoj ugled. In tudi o tisti nemoči filozofov, ki se ji težko izognejo, kadar se na javnih prostorih, nezavarovani z akademskimi atributi, zapletejo v debate z nefilozofi. Ker so danes navedeni predavalnice, jim gostilne niso domače, moč demagogov, zdravorazumnežev in zabave željnih množic pa je filozofe od nekdanj navdajala s tesnobo. Čisto upravičeno, bi lahko dodali, pa vendar umik filozofov iz tovrstnih javnih prostorov ni nekaj, kar bi preprosto sledilo iz narave filozofije. O tem priča uspeh filozofskih kavarn – namreč o tem, da so kavarne lahko prostor filozofije in da morda prav na ta način postanejo res javen prostor, se pravi prostor, ki je odprt za skupinski razmislek.

Začetki

Filozofske kavarne so danes v številnih državah razširjen kulturni pojav, ki mu lahko natančno določimo čas in mesto začetka ter očetovstvo. Začetnik je *Marc Sautet*, profesor filozofije na *Science Po* v Parizu in specialist za Nietzscheja, ki leta 1992 v že omenjenem intervjuju na radiu mimogrede omeni, da se vsako nedeljo dopoldan dobi s prijatelji v pariški kavarni *Cafe des Phares* na *Place de la Bastille*. In naslednjo nedeljo, in nedelje zatem, se tam začnejo nabirati ljudje, ki so ga nekako hoteli razumeti, kot da tam daje filozofske nasvete oziroma daje vsakomur možnost za filozofsko debato. Povod za intervju, ki je odprl možnost za ta nesporazum, je bil *Cabinet de Philosophie*, ki ga je Sautet pred tem odprl. Pri tem se je zgledoval pri nemškemu filozofu Gertu Achenbachu, ki je leta 1981 odprl prakso filozofskega svetovanja. Tako da so filozofske kavarne pravzaprav nastale na pobudo druge oblike prakticiranja filozofije, pri tem pa so izhodiščno prakso nekoliko predrugačile: individualno svetovanje se je spremenilo v skupinsko, in v resnici ne gre za svetovanje, temveč za skupinsko razpravo o filozofskih vprašanjih. Sautetovi kavarni je bil zagotovljen uspeh, ko je o svoji novi praksi filozofije objavil knjigo *Un Café Pour Socrate* in uspešno nastopil pri Bernardu Pivotu, voditelju slavne televizijske oddaje *Bouillon de Culture* leta 1996. Mediji so tako pomembno prispevali k začetku filozofskih kavarn.

Kavarne so v zadnjem desetletju in pol doživele mednarodni uspeh. Razvile so množstvo pristopov k organizaciji dogodka in raznolike metode za njegovo vodenje, kar ni presenetljivo, saj se je najprej zgodil dogodek, njegova razlaga, kodifikacija in sistematizacija so prišle naknadno, z njimi pa tudi refleksija o razlogih za uspeh in o vlogi tovrstnih dogodkov.

Na začetku so bile reakcije akademskih filozofov predvsem negativne, pozneje pa začetni »Ne« univerzitetnih profesorjev ni bil več tako enovit in postopno so se nekateri sami lotili vodenja debat v kavarnah, drugi so ostali ostri kritiki, tretji pa na vse skupaj gledajo z vzvišenim prezirom. Z razvojem gibanja in njegove samorefleksije pa je postal zaznaven tudi vzratni vpliv praktične filozofije na akademsko filozofijo, pojavljale so se denimo nove interpretacije zgodovine filozofije iz te perspektive. S tem da je praktična filozofija, za katero pri filozofskih kavarnah gre, v primerjavi z Marxovo tezo, da mora filozofija svet spreminjati, in njegovim načinom prakse filozofije, seveda bistveno ožje zamejena. Spreminja morda poglede ljudi, a še to predvsem tako, da vzpostavlja prostor, v katerem si jih spreminjajo sami.

Pa tudi genealogija gibanja praktične filozofije je drugačna. Posredno lahko oblike praktične filozofije navezujemo na študije Pierra Hadota (1995) o antični filozofiji kot načinu življenja, pa tudi študija Marte Nussbaum (1994) o grški filozofiji kot terapiji želje sega nekako v isto obdobje. Neposredni francoski vzornik, ki je celo neposredno vezan na isti družabni prostor, je seveda eksistencializem, predvsem seveda Sartre, ki je precej svojih filozofskih spisov napisal v kavarnah, kavarniškega natakarja pa je postavil celo v središče ene od svojih analiz.

Te javne prakse filozofije torej ne moremo preprosto zvesti na en skupni imenovalec, niti je ne moremo predstavljati kot popolno novost. Povezana je s kulturno tradicijo družabnega življenja (grške agore, rimskih javnih kopališč, francoskih kavarn, slovenskih čitalnic), z državljanstvom, načinom sobivanjem, a tudi z novim statusom filozofije, ki noče ostati akademska in kabinetna, temveč hoče zavestno biti del vsakdana ljudi. Ne le v tradicionalnih oblikah samotnega branja ali poslušanja predavanj v od družbe ločenih univerzitetnih predavalnicah, temveč v obliki javnega premisleka. To ne pomeni samo sodelovati v javni razpravi, temveč tudi svoja stališča dati v javno razpravo.

Metoda

Glede načina vodenja debate se filozofske kavarne med seboj precej razlikujejo. Metode vodenja segajo od predavanj, ki jim sledijo vprašanja predavatelju, do skoraj popolnoma kaotičnega razgovora. Toda osnovna ideja je praviloma sokratsko preizpraševanje, skozi katerega udeleženci spoznajo, da ničesar ne moremo imeti

za samoumevno. In vse filozofske kavarne družijo prostor, ki je javni prostor, odprt za vse in v katerem vsak lahko pride do besede. Je prostor, v katerem se družijo filozofi in ne-filozofi, profesionalci in amaterji, diskusija pa poteka v vsakdanjem jeziku, s čim manj filozofskega žargona. Kot je oglašala neka spletna stran: »*Kafe-filo* je pristop k filozofski diskusiji, ki je na voljo vsem, ne glede na družbeno poreklo, izvor, starost, raven izobrazbe ali osebno kulturo. Njegov namen je spodbujati dialog o velikih vprašanih življenja v neformalnem okolju za ljudi, ki bi radi delili z drugimi in se učili od njih.«

Sautet ni predstavil metode dialoga v kavarni, a nekaj pravil se je počasi vzpostavilo: filozof vpraša obiskovalce kavarne, o kateri temi bi radi diskutirali; skupina izbere eno temo; filozof prispeva k debati z vprašanji ali z interpretacijami, vendar je njegova bistvena funkcija ta, da skrbi za nemoten potek debate – je torej moderator oziroma animator. Podobna pravila veljajo za vse filo-kavarne, nekateri voditelji jih zapišejo celo na svoje spletni strani. Gerard Rochelle za kavarno, kjer sam vodi diskusijo, je tako na svoji spletni strani zapisal:

»Moderator vas vodi skozi proces, vendar ne predava in ne daje teme diskusije. Sodeluje lahko vsak, ki je voljan poslušati in odkrito in prijateljsko govoriti. Oblika bo nekako taka:

Odloči se o trajanju.

Sporazume se glede na pravila diskusije.

Poslušaj se ideje za temo diskusije.

Izberite se temo.

Diskutirajte se o temi.

Povzame se potek diskusije.

Razmišljajte se o idejah za naslednjič.« (Rochelle, 2016)²

Bistveno je torej, da je to prostor filozofije, ki je odprt vsem, torej tudi tistim, ki niso imeli nobenega neposrednega stika s filozofijo, se pravi s filozofijo v ožjem, akademskem pomenu. Ni potrebno nobeno predznanje, temveč le pripravljenost svoja stališča predstaviti drugim in jih razložiti ter nekako utemeljiti. Ali pa se sploh ne oglasite, lahko ostanete tiho in le poslušate prispevke drugih.

Ta odprtost za ne-filozofe, se pravi tiste, ki niso študirali filozofije, je pospremljena z opozorilom, da je prostor zaprt za določen tip filozofije, namreč za tistega, ki poudarja sklicevanje na filozofska dela, stališča filozofov, za profesionalni žargon. Vse to je sicer mogoče vpeljati, a potreben je prevod v vsakdanji jezik, ki ga lahko razume splošna publika, kar pomeni, da je treba abstraktno teorijo povezati z izkustvom ljudi.

.....
2 Spletni članki in članki v spletnih revijah pogosto niso paginirani.

Zato so filozofske kavarne napadali profesionalni filozofi, da ne gre za filozofijo, temveč le za nizanje mnenj. Pa tudi nekateri bolj zahtevni poslušalci, navajajoč svojo izkušnjo s posamezno filozofsko kavarno, da kritična analiza prispevkov pravzaprav v filozofski kavarni ni dobrodošla, da se ne zdi »v duhu diskusije«. Da gre pogosto torej pretežno za *brain storming*, za nizanje pogledov, odpiranje novih zornih kotov in povezav, ne pa za analizo in argumentacijo vsakega stališča, ki je predlagano v premislek. Veliko je v resnici odvisno od animatorja. Francoski specialist za didaktiko filozofije, ki je zelo dejaven tudi na področju filozofskih kavarn, Michel Tozzi poroča, da v kavarni, ki jo sam vodi, delujejo pravzaprav trije voditelji, oziroma je funkcija moderatorja razdeljena na tri osebe. Prvi samo moderira diskusijo, se pravi, da beleži, kdo se prijavlja k diskusiji in daje besedo novemu govorniku. Drugi vsebinsko skrbi, da je vsak posamezni prispevek jasen in argumentiran. Če govorec ni dovolj jasen, ga prosi za dodatno pojasnitev. Tretji sledi debati v celoti in na koncu srečanja oblikuje sintezo »seanse«, v kateri poroča, do česa vse je prišlo v debati. Gre torej za delitev dela, ki omogoča, da debata teče čim bolj gladko in ima tudi jasen rezultat: drugi moderator skrbi za ustrezno obliko posamezne intervencije, prvi za sosledje intervencij, tretji na koncu poskuša povzeti, kakšen je miselni rezultat diskusije.

Dva pristopa: argumentativni in hermenevtični

Ta moment je iz didaktičnega vidika ključen. Ob njem sta se v Franciji oblikovali dve poglavitni interpretaciji dogajanja v filozofskih kavarnah. Lahko bi ju imenovali *argumentativni* in *hermenevtični* pristop. Prevladujočo argumentativno interpretacijo zastopa že omenjeni Michel Tozzi, ki filozofičnost vidi predvsem v sledenju filozofski metodi. Ta temelji na razumevanju filozofskega mišljenja kot določenega s tremi temeljnimi filozofskimi sposobnostmi: problematizacija, konceptualizacija in argumentacija. V članku »Le café-philosophie: quelle responsabilité pour le philosophe« (Tozzi, 2001) takole našteva filozofske momente, ki debato v kavarni delajo filozofsko: problematizacija, postavljanje pod vprašaj, konceptualizacija, argumentacija, analiza konkretnega primera, reformulacija prispevkov posameznikov, vpeljava filozofskih pozicij in končna sinteza.

Problematizacija je začetni, po svoje pa je tudi stalni moment poteka refleksije. Problematizacija vprašanja ‚Ali je ljubezen iluzija?‘ tako vključuje »različne zastonje, ki iz vprašanja naredijo filozofsko problematiko (ljubezen vključuje odnos do drugega), pojme in odnose med njimi, ki jih je treba premisliti (ljubezen in iluzija); začasna definicija pojma (občutek čutne in seksualne ujetosti), omejitev polja aplikacije (ljubezen med odraslimi in ne ljubezen do otrok, denarja ali Boga), možne teze (‚Ljubezen je nujna iluzija!‘) in njihove predpostavke (živeta realnost, ki ne ustreza svoji percepciji); nadaljnja vprašanja (ali lahko ljubimo, če izstopimo iz iluzije ljubezni?), osišča refleksije (moralno: ‚Ali je iluzija ljubezni egoistična?‘;

estetsko: ‚Ali ni iluzija ljubezni tista, ki estetizira odnos do drugega?‘; metafizično: ‚Ali je ljubezen konstitutivna za vznik subjekta?‘)«.

Vidimo, da je poudarek na mišljenju, ki je formalizirano v posamezne operacije oziroma prijeme, ki so na delu pri filozofskem mišljenju. Stvar občutka je, kdaj in kako kakšno operacijo uporabiti, čeprav bi bilo mogoče to tudi vnaprej predpisati, le da bi bila taka debata mehanična in precej dolgočasna. Podobna navodila daje tudi Oscar Brenifier v članku »Les cafés philosophiques« (Brenifier, 1999), v katerem poskuša formulirati nekaj načel, kako lahko animator (moderator, voditelj) vztraja pri filozofičnosti debate:

»Prvič, zahteva pojasnitev govora, ki se zdi zmeden ali težko razumljiv. Drugič, tistemu, za katerega se zdi, da se je izgubil v lastnih meandrih, predlaga formulacijo jedrnatega sklepa. Lahko tudi sam formulira *eksplikacijo* ali sklep za osebo, za katero gre, če je v težavah, kar pa mora seveda storiti v soglasju s to osebo in z njenim namenom. Tretjič, intervenirajočega spodbudi, da gre še dlje v svoji misli, tako da ga sprašuje ali za trenutek zavzame njegovemu nasprotno stališče. To naj bi z anagoškim procesom intervenirajočega privedlo do tega, da se bolje zave svoje lastne misli in da izrazi predpostavke, ki jih do tedaj ni priznal. Četrtrič, primerja različne trditve različnih udeležencev, če to omogoči izpostaviti vsebinsko pomembno problematiko. Petič, periodično reformulira zastavke, kot se pojavljajo in preusmerjajo tok debate. To pa mu ne sme preprečiti, da ne bi sam predlagal novo smer ali dve refleksiji. Šestič, lahko primerja problematike, ki vzniknejo, s tistimi, ki so jih filozofi že formulirali, da bi spodbudil sodelujoče in jih opogumil pri njihovi raziskavi, da bi priskrbel nekatere elemente filozofske kulture in podčrtal bolj markantne trenutke diskusije.«

Vidimo, da gre predvsem za procesne napotke moderatorju. Merijo na pomoč sodelujočim, da bo njihov govor čim bolj jasen za druge, jih spodbuja, da še bolj domislijo svoje stališče, in da se še bolj zavejo svojih predpostavk. Spodbuda, naj navajajo primere in dajo argumente, ni omenjena, je pa popolnoma v duhu naštetih tipov intervencij v repertoarju moderatorja. Drug vidik je koordinacija različnih prispevkov, tokrat ne zato, da bolj jasno razmišlja posameznik, temveč da miselno napreduje skupina kot celota. Ne gre toliko za spodbujanje procesa samorefleksije in zavedanja svojega življenja kot za obdelavo trditev, ki jih udeleženci že vpeljejo v razpravo. Je obilje gradiva, ne pomanjkanje, moderator skrbi za to, da ima gradivo ustrezno formo in da se ustrezno povezuje med sabo v logičnem prostoru, ki ga oblikujejo intervencije posameznikov.

Obakrat bi lahko rekli, da gre za filozofijo kot prehod od mnenja k vednosti. Cilj filozofije je premisliti mnenja in prek diskusije priti do mnenja, ki je najbolj

argumentirano. Moderator v diskusijo torej vpelje filozofsko mašinerijo, ki sestoji v nizu postopkov, ki jih apliciramo na mnjenja in proizvedemo vednost – oziroma pridemo do stališča, ki je dobro premišljeno, jasno konceptualizirano, z analiziranimi predpostavkami in posledicami, ki ga skupina na koncu sprejme.

Nekoliko drugačne poglede zagovarja Gunter Gorhan, naslednik Sauteta v kavarni na *Place de la Bastille*. To razliko tudi reflektira in predlaga, da sta dva, morda celo trije različni načini vodenja filozofske diskusije. V članku »Café philo: Quelle ‘methode’ pour quel ‘débat’?« (Gorhan, 2004) vpelje tri tipe debate. Prva gradi predvsem na spopadu pogledov, na argumentih in protiargumentih, dokler najboljše stališče in najmočnejši argument ne zmaga. Cilj je tako konsenz glede najboljšega stališča, do katerega privede argumentacija. Ta tip ustreza Tozzijeve in Brenifierovi poziciji.

Drugi idealni model debate je »debata-konstrukcija«. Trditve in argumenti manj tekmujejo med sabo, ampak med seboj sodelujejo, da bi skupaj nekaj zgradili. Moderator koordinira produkcijo idej in pomaga diskutantom, da se od njihovega izoliranega stališča dvignejo do univerzalnega in skupnega. Gre mu za konstrukcijo skupnega, zato skuša fragmente povezovati med sabo in vselej z enim očesom škili na širšo celoto dela. Animator ni vodja spopada, temveč je arhitekt-koordinator in nadzornik gradbišča idej, ki sodelujočim pomaga, da bo zgradba čim prej in čim boljše zgrajena.

Zdi se, da je ta tip nadaljevanje prvega, le da se cilj debate že vnaprej dojame kot skupni cilj. Bistvena poteza ni tekmovanje med udeleženci, kdo bo boljši, temveč sodelovanje, v katerem vsi prispevajo k procesu, ki bo na koncu prinesel skupni rezultat. Ta rezultat zastopa animator, ki poskuša vse individualne prispevke ves čas interpretirati iz optike tega, koliko prispevajo k celoti. Tretji tip debate je močnejši, saj ni več cilj konsenz glede odgovora, temveč meri na spremembe v sodelujočih. No, v resnici to nemara niti ni neposredni cilj debate, saj debata vseeno ni mišljena terapevtsko, a gotovo je, da ta posredni cilj opazno spremeni potek debate.

Tretji tip debate je »debata-(trans)formacija«. Kot pove ime, je njen cilj prav (trans)formacija sodelujočih, vključno z voditeljem debate. Gorhan se pri tem opira na Gadamerjevo hermenevtiko. Ker je objekt raziskave človek sam, ni več ločitve med subjektom in objektom. Ni več distance, naravoslovne metode objektivnega raziskovanja in nevtralne argumentacije niso mogoče. Ko gre za simbolno realnost, pravi Gorhan, ki se nanaša na ljubezen, svobodo, pravičnost, se pravi filozofske teme, "vsak govori svoj idiom". Ko poslušam druge in razlago, kako oni razumejo te pojme, se s tem obogati moj "notranji dialog," se pravi moja refleksija, kar se precej razlikuje od brušenja in mojstrenja argumentov, ki podpirajo moje stališče. Zdi se, kot da je tkivo moje biti delno stkano iz te simbolne realnosti. Ko skupaj z drugimi razmišljam o njej, se vzpostavlja notranja dinamika, ki zadeva mojo bit.

Če gre za pravi pogovor, lahko takrat, ko prisluhnem drugim, prisluhnem tudi samemu sebi oziroma valovanju, ki jih njihov govor sproža v meni.

V članku »Débattre pour donner le sens« (Gorhan, 2006) še enkrat razloži razliko med dvema velikima pristopoma k vodenju debate, z referenco na iskanje smisla, ki je v jedru kavarne: "Mi, razočarani ljudje (ali preprosto odčarani, od-fascinirani glede na dani, vsiljeni smisel, in torej svobodni, da dejansko spet damo svetu čar) postmoderne, moramo dati smisel, moramo ustvariti smisel, ki lahko orientira naše individualne in kolektivne eksistence. Ker se življenje nenehno prenavlja in ker nihče ne more dvakrat stopiti v isto reko (življenja), je samoumevno, da se mora naš 'notranji kompas' nenehno ponastavljati. Človek, ta 'nefiksna žival' (Nietzsche), odprt lastni transcendenci – kolikor ni resigniral in postal zgolj mehanika, seveda skrajno sofisticirana, vendar 'dokončana', stabilizirana – bo morala vselej odpirati vprašanje smisla. Ali bolje: človek, kolikor ni 'fiksiran', se pravi kolikor ostaja človeški, mora bdeti nad tem, da vprašanje smisla njegove biti in njegove eksistence ostaja zastavljeno.«

Namesto pri odpovedi in preseganju subjektivnosti je treba vztrajati pri subjektivnosti. In pri tem, da se vprašanje po smislu vedno znova odpira – ne išče se preprosto odgovora, išče se odgovor, ki vprašanja ne bo odpravil, temveč ga bo ohranjal. Izmenjava idej med subjektivnostmi ima tako za cilj "dogodek smisla," "filozofski moment," ki pa le redko nastopi za vse udeležence skupaj. Debata je manj iskanje skupnega odgovora kot vzpostavljanje "horizonta skupnega sveta," izmenjave pa imajo bolj obliko "kolektivne meditacije," katerih poglobitveni cilj je "ohranjati vprašanje po smislu v njegovi živosti," kar je predpogoj avtentičnega "življenja duha." (Hanna Arendt)

Zato se za animatorja tudi ne predlaga metode dela oziroma prijemov, ki jih lahko uporablja, temveč predvsem "drža," a tudi nekaj tehnik, načinov ravnanja, ki jih ta naravnost na eksistenco vključuje. Ta vključuje dobronamernost, tako da se nastopajoči ne počutijo ogrožene in lahko razvijejo predpostavke svojih stališč. Animator se ne zanima zgolj za ideje, temveč tudi za osebo, da bi lahko uvidel eksistencialne korenine neke intelektualne pozicije. Povezuje izmenjavo mnenj z doživetim, s tem, "da gre za moje življenje" – Sautet v svoji knjigi opisuje, kako so nekateri udeleženci debat opisovali občutek, da so spet našli svoje življenje. Pomembna lastnost je počasnost, dopuščanje tišine in prekinjanje dvoboja argumentov. V ospredju je filozofsko poslušanje, ki išče močne vrednote, ki motivirajo intervencije sodelujočih – čustven angažma, in pomoč, da se artikulira v jeziku, ki je razumljiv drugim. To pomeni stalno pozornost na dogodek smisla, na nepričakovane povezave, pozornost na izredno, nepričakovano, nenačrtovano, kar se zgodi tu in zdaj, vse to so momenti filozofije. Gorhan s svojo metodo poudarja nasprotovanje tistemu, kar imenuje filozofsko potrošništvo. Glavni cilj dogajanja v filozofski kavarni je filozofska konverzija,

formacija in transformacija subjektivnosti; učenje o filozofiji in filozofih ter pridobivanje filozofske kulture, vse to je sekundarnega pomena.

Gre za močen pojem filozofije kot odprtosti, ki pomaga narediti prostor za vznik smisla, in vselej ohranja del praznine, ki priča, da je dogovor začasen, provizoričen, in da sem jaz sam tisti, ki zanj, za smiselnost mojega življenja, odgovarja. Prisotna je močna eksistencialna nota in stalen napor, da vznikne in se ohranja subjektivnost kot prostor svobode in odgovornosti.

Vendar pa ostajajo podrobnosti zelo neopredeljene. Opisi ne ponujajo nič radikalno drugačnega, nobene posebne metode, kako svojo eksistenco povezati z mišljenjem in kako v mišljenju črpati iz svoje eksistence. Poudarja se sicer koncept "močne evalvacije," ki ga je vpeljal Charles Taylor za premislek tistih temeljnih prepričanj, ki se jih nikdar v celoti ne moremo zavedati, a ta samoevalvacija ostaja bolj na ravni imperativa. Tako da splošni poudarki ne ponudijo jasnega odgovora na temeljni izziv tega pristopa: kako skupno mišljenje strukturirati tako, da je možno samopreiskovanje, čeprav nisem sam, temveč sem v skupini? Morda pa poudarjanje dogodka in individualnosti niti ne dopušča kakih splošnih napotkov.

Potreba po kavarnah

Vendar razlika med obema pristopoma ni tako velika, kot se sprva zdi. Tudi Tozzi v okviru širšega, skoraj že sociološkega pogleda na filozofske kavarne govori o smislu, namreč takrat, ko ga zanima potreba, ki jo te kavarne izpolnjujejo. V članku "Tensions et dérives au café-philos" (Tozzi, 2003) tako razvije teorijo o treh potrebah, ki jim odgovarjajo filozofske kavarne. Gre za filozofsko, demokratično in družabnostno potrebo. Javna potreba po filozofiji oziroma potreba po filozofiji v javnosti izhaja iz krize smisla, vir potrebe po demokraciji je izginjanja javnih prostorov, in vir potrebe po družabnost je trganje družbene vezi. V »Le Café-philos: essai de formalisation d'un concept« (Tozzi, 2003a) te potrebe še podrobneje opredeli. Potreba po filozofiji izhaja iz krize smisla sodobnega človeka. Okoliščine nastanka kavarn so tako bistveno zaznamovani s procesi sodobnosti: smrt boga, absurd, konec velikih zgodb, raz-čaranje sveta, pa tudi potrošniška družba, ki ne naslavlja (pravih) potreb človeka. Industrializacija in urbanizacija nas ločujeta od narave, instrumentalni um preko biotehnologij grozi sami identiteti človeka:

»Vzniknil je osamljeni posameznik, ki ga obremenijo težke odgovornosti, da v normativnih okvirih, ki so bolj raznoliki in manj prisilni, sam vzpostavi bolj krhke odnose z drugimi, da iznajde lastne vrednote, v tesnobi svobode obsojen, da izbere lastno usodo. Ko smisel ni več vzpostavljen prek višje zunanosti, so težave s tem, kakšen pomen mu dati in katero smer privzeti.

Smisel, ki je pod vprašajem, ga napotuje k filozofskemu preizpraševanju, k načelom in temeljem njegove eksistence, k enigmi njegovega izvira, k neprosojnosti njegove identitete in k naključni negotovosti njegove prihodnosti. Filozofske kavarne tako krizo smisla, s katero se sooča postmoderni človek, prevajajo v potrebo po filozofiji.«

V članku »Quel statut pour l'affecte et le vécu dans une discussion `a visée philosophique« (2004) Tozzi ta posebni pomen iskanja smisla poveže z opozorilom na pomen občutenega in doživetega za filozofijo. Občuteno se nahaja v srcu filozofije, doživeto pa je »matrica, v kateri zastavljanje vprašanja dobi pomen in se lahko razvije v refleksijo.« Vendar doživeto vendarle ni tudi v strogem središču filozofije: je začetna točka, kolikor je izhodišče za filozofsko refleksijo, in je v središču, kolikor je nujno potrebni vzgib za filozofijo. Ni pa filozofija v polnem pomenu besede, kolikor še ni refleksija, ki je tisto, kar filozofijo ločuje od nefilozofije. Na drugi ravni pa je tu potreba po demokraciji in javnem prostoru:

»Zgodovinska zveza med moderno demokracijo in kapitalizmom, posledica kolonizacije in imperializma držav, ki se imenujejo demokratične, globalizacija trga in uniformizacija razlik, dezartikulacija formalne in dejanske demokracije, politične in socialne demokracije, pešanje politične vezi z demokratično državo in deficit državljanstva, meje reprezentativnosti in naraščanje afer delajo tradicionalno polje politike nekredibilno. Medijska spektakularizacija kanibalizira debate in jih dela pristranske. Redukcija javnega prostora (H. Arendt) potisna posameznika v osebni hedonizem in patološki narcisizem zasebnega življenja (G. Lipovetsky). Ta politična kriza lahko pri nekaterih osebah porodi zahtevo po demokraciji, aspiracijo ponovno najti javno besedo, dejansko mesto debate, kjer se sreča pluralnost mnenj, kjer je mogoče izraziti svoje mnenje in soočiti to mnenje z drugimi v kolektivnem prostoru. Filozofska kavarna bi tako lahko bila eno od mest rekonstitucije prostora državljana.«

Filozofija torej v filozofskih kavarnah ne deluje le v navezavi na filozofsko refleksijo v skupinski debati (državljanov), temveč tudi kot iskanje smisla. V okviru analize potrebe po filozofskih kavarnah torej tudi Tozzi, ki sicer poudarja argumentativno-konceptualno stran filozofije, sam vidi več vidikov. Mednje spada tako skupna demokratična razprava v javnem prostoru kot tudi osebno iskanje smisla. Kljub dvema temeljnima usmeritvama k vodenju filozofskih kavarn, ki sta razvidna iz člankov, je očitno, da se na začetku ločeni perspektivi na neki točki stikata. Tako da bi lahko skupaj s Francoisom Galichetom tudi za filozofske kavarne rekli, kar on izpeljuje za filozofijo za otroke:

»Ko Heidegger govori o tesnobi, ne definira 'koncepta,' ne argumentira, da bi pokazal resnico neke teze. Opiše izkustvo in ga predlaga bralcu, ki

bo presodil, tako da ga bo primerjal s svojim, ali ima univerzalen doseg. (...) Tisti, ki so prakso filozofije v šoli orientirali v tej smeri, lahko pričajo, da ta razsežnost filozofije zanima otroke, pogosto bolj kot debate argumentativnega tipa. Hermenevtična paradigma, ki jo zagovarjamo, ne nasprotuje argumentativni paradigmi. Je le ena od dimenzij, ki jih je nujno treba upoštevati, če se hočemo odpreti vsemu bogastvu filozofije za otroke (otroške filozofije).« (Galichet, 2008)

Med mnenjem in idejami torej ni prepada. Opis in premislek doživetega je lahko prava pot v filozofijo. Dati vrednost subjektivnosti je lahko pomemben prispevek filozofije, čeprav to ni vsa filozofija. Zanimivo je, da Galichet v svoji knjigi *Pratiquer la Philosophie à l'école* (2004) ponudi nekoliko drugačen premislek o strukturi filozofije. V njej identificira tri razsežnosti filozofske prakse: refleksivno, hermenevtično in pedagoško. Pri filozofiji se učence sprašujejo: »Zakaj to mislim?« Da bi svoja stališča utemeljili, morajo govoriti o sebi in se zavedati svojih pozicij in prepričanj. To se kaže v izjavah tipa: »Jaz pravim, da ...« To je moment refleksivnosti. Da bi svoja stališča zagovarjali, morajo zavzeti specifično držo, ki dešifrira in interpretira fenomene sveta, predvsem do svojega izkustva in svojega doživljanja sveta. To se kaže v primerih, ki jih navajajo, da bi utemeljili svoja prepričanja. Konfrontacija s stališči, divergentni pogledi privedejo do vprašanja: kako to, da ne mislijo tako, kot jaz, kako to, da ne sprejemajo mojih razlogov. Kar privede do premisleka, kaj bi lahko zadoščalo, da bi drugi spremenil svoja stališča, prepričanja, ravnanja. Tako je vpletena celotna bit učencev. A vsi trije vidiki se razpirajo znotraj debate, ki je po svoji naravi argumentativna. Tako da hermenevtični vidik v debati ne nasprotuje argumentativnemu, temveč je sam moment argumentacije.

V razmisleku se ob filozofskih kavarnah pokaže dvojna narava filozofije ob srečanju z vsakdanjim življenjem. Na eni strani najdemo poudarek na hermenevtiki neposrednega življenjskega izkustva, doživljanju in raziskavi doživljanja, na drugi strani pa bolj analitični pristop, ki poudarja mišljenje in refleksijo.

Tozzi in Brenifier poudarjata miselno strogost, ki zagotavlja, da se bomo gibali na ravni filozofije. Rekli bi lahko, da oba izhajata iz platonistične delitve na mnenje in vednost. Oba poudarjata postopek analize, ki nizanje stališč, opazk, nezavezujočih pripomb, retoričnih bravur in iskanje pozornosti, značilno za nezavezujoče gostilniške debate, izpostavi trezni misli in jasnemu argumentu in nas od sofistike dvigne k filozofiji.

Ta enostavna opozicija med zgolj mnenjem in vednostjo, do katere nas privede filozofski razmislek, nam v čisti obliki prikaže različnost pristopov. Ko smo stvari tako izostrili in postavili jasne meje, lahko fokus spremenimo. V drugem koraku nas potem ne bodo zanimale le razlike med tema dvema držama, ki bi ju lahko

označili tudi kot razliko med bolj umetniškimi in intuitivnim pristopom na eni strani, in bolj analitičnim ter racionalnim na drugi. Videti je treba tudi povezave. V resnici vsi črpamo iz svoje življenjske izkušnje, jo skušamo artikulirati in analizirati. Končna posledica tega procesa je (lahko) transformacija našega doživljanja sveta in tudi našega dejanskega življenja – naše odločitve in dejanja so pač tesno povezana z našim doživljanjem sveta in našo interpretacijo našega položaja v njem. Lahko bi rekli, da hermenevtični pristop bolj poudari prvi in tretji moment, analitični pa drugi. Vendar obe poziciji vključujeta tudi vse druge korake. Izkušnja sama na sebi ne zadošča, tudi govorjenje o njej ne, če vsaj implicitno pri tem ne gre za refleksijo, ne glede na to, kako razmislek dejansko poteka. Učinek našega filozofskega delovanja mora biti vezan na analitičnost, pojmovno razločevanje in miselno zapopadenje, pa čeprav le implicitno. Če tega ni (v nobenem smislu in nikdar), v resnici ne gre za filozofijo. In analiza, če je zgolj analiza, je le zelo omejena intelektualna igra brez pravega smisla za tiste, ki so v njej udeleženi. V resnici se filozofska refleksija niti ne more izogniti temu, da ne bi izhajala iz izkustva posameznika in nanj vplivala, pa čeprav je ta vpliv samo nehoteni stranski proizvod.

Poudarjanje skupnih točk tako izpostavi splošni postopek, ki izhaja iz dejanske življenjske izkušnje in se vanjo vrača, bistvene razlike pa so v statusu delnih korakov. Ali bolj poudarjamo strukturiran pristop racionalnega premisleka ali pa se tok izkušenj, mnogokrat heterogen, neurejen, narativno obarvan, le počasi ureja v jasno sliko in le v posebnih trenutkih strne v jasno artikulirane intelektualne uvide. In daje enako težo dogodku in doživetju, kot analizi, argumentaciji in dokazu. Bolj poudarja trenutke, ko nas dogajanje obvladuje in samo privede do uvida, in manj tiste, ko skušamo nadzirati, obvladovati in strukturirati dogajanje. Iz perspektive vloge Drugega bi lahko rekli, da gre na eni strani za prepuščanje Drugemu, na drugi za načrtovanje in izgradnjo Drugega oziroma udejanjanje idealne strukture poteka razmisleka, se pravi idealnega Drugega, v konkretni situaciji. Tako da je razlika v obeh pristopih močno povezana s položajem subjekta v odnosu do Drugega. Pri analitičnem pristopu vlogo ideala igra predvidljivi Drugi, jasni postopki, transparentna struktura. Pri hermenevtičnem pristopu gre za nepredvidljivi Dogodek, doživetje, trenutek uvida, ki nas največkrat preseneti in okrog katerega lahko šele naknadno rekonstruiramo naše razumevanje sveta kot idealnega Drugega.

Vendar gre obakrat za odnos strukture in uvida, le da sta vsakič drugače povezana in drugače tematizirana. Zato sta tudi vsakič nekoliko drugače razumljena. Drugi je vselej urejena struktura. A pri analitičnem pristopu je proces v svojem jedru udejanjanje idealnega Procesu, metode, ki ji je treba slediti, pa bo privedla do ureditve naših intuicij, spremenila mnenje v vednost in prinesla nova spoznanja. Pri hermenevtičnem pristopu bo pripovedovanje doživetij zaznamovala pluralnost izkušenj in bolj neurejen, skoraj kaotičen govor. A tudi tu je vnaprej dano oziroma predpostavljeno prepričanje, da je izkušnja smiselna in da pri zatikajočem se

govoru ne gre le za naracijo, temveč za naracijo, ki bo prinesla spoznanje. Le da ima spoznanje lahko obliko prebliska, posebnega doživetja, ki je lahko zelo subjektivno in se ne zgodi hkrati za vse. Skupinski dialog, material, ki je ubeseden, vse to je že del nove izkušnje, ne samo gradivo za obdelavo. In že sama ubeseditvev izkustva ga lahko uredi in prinese novo spoznanje ter nov pogled na lastno življenje. Lahko deluje performativno.

Kar je za en pristop le gradivo, je za drugi lahko že stvar sama. A za hermenevitični pristop je potrebna resnost, zavzetost, avtentičnost, posebno razpoloženje odprtosti do sebe in sveta. Le tako ima dogajanje vrednost. Res pa je tudi, da resnost ustvari tema sama. Tudi za drugi pristop je seveda potrebna resnost (ne pa seveda resnobnost), a predvsem je treba slediti metodi, ki zagotovi dobre učinke. Če se posvečamo analizi in argumentaciji, ne moremo zgrešiti. Strogost mišljenja bo privedla do rezultatov. Resnost ustvari pri prvi sama tema, pri drugi pa učitelj s strogostjo vztrajanja pri preišljenosti.

Naj sklenem: če pogledamo od daleč, vidimo, da je filozofska refleksija vselej tudi že samorefleksija, tako da ima refleksija vsakdanjega življenja eksistencialne učinke, pa če to hočemo ali ne, in če se tega zavedamo ali ne.

3 SOKRATSKI DIALOG

Odnos med filozofijo in najširšo javnostjo se je v devetdesetih letih dvajsetega stoletja močno spremenil. To spremembo morda najbolje nakazuje vznik filozofskih kavarn v Franciji, se pravi javnih debat o filozofskih vprašanjih, v katere se lahko brez zadržkov vključi vsak mimoidoči, vendar je to le eden od množice novih nastopov filozofije v javnosti. Tako da so v Franciji strokovnjaki začeli govoriti o različnih *filozofskih praksah*, pri čemer njihov neposredni cilj ni poučevanje filozofije, temveč »vpeljava kulturne prakse, ki se sklicuje na to disciplino«. (Berestetsky, 2002, str. 9) Termin ni enoznačen, saj označuje predvsem centralnost čudenja in spraševanja (sokratske majevtike), se pravi vse tisto, kar je poskušal Matthew Lipman vpeljati s programom, ki ga je pravzaprav nekoliko nerodno poimenoval *filozofija za otroke* – nerodno zato, ker gre prej za filozofiranje skupaj z otroki in med otroki, pa tudi zato, ker so ti otroci lahko že skoraj polnoletni, torej sploh niso več otroci. Lipmanov program je po svetu naletel na široko recepcijo, bil prilagojen, nadgrajen, eksplicitno ponekod preimenovan v *filozofijo z otroki*, v Franciji pa bil v veliki meri nadomeščen s pluralnostjo različnih praks, ki vse poskušajo upoštevati in spodbujati eksistencialno spraševanje otrok. Ime filozofske prakse pa je bolj primerno, da z njim zajamemo vse tiste oblike javnega filozofiranja in javne dejavnosti filozofov, ki so se proti koncu druge polovice dvajsetega stoletja razvijale v Evropi. Sem poleg filozofije z otroki, filozofskih kavarn in filozofskega svetovanja izrazito spada tudi sokratski dialog.

Trije dialogi

Izraz sokratski dialog je vsem dobro znan, vendar v resnici ni enoznačen, saj to ime nosijo številne dialoške oblike, tako da bi lahko rekli, da so sokratski dialogi pravzaprav vsaj trije. Najprej zgodovinski pogovori Sokrata, o katerih poroča Platon v svojih dialogih. Potem je sokratski dialog kot splošna pedagoška metoda, ki se ga včasih omenja v specializirani didaktični literaturi. Nato sokratski dialog, ki se opira na nemškega filozofa Leonarda Nelsona. Ta nas tu predvsem zanima. Temu rečejo tudi *moderni sokratski dialog* in tudi *neosokratski dialog*.

Glede lastnosti prvega dialoga filozofi še vedno pišejo zajetne knjige in odpirajo vedno nova vprašanja. Gary A. Scott celo trdi, da je »nekako sprejeto, da je premilo reči, da se interpreti Platona ne strinjajo glede definicije ‚sokratske metode‘. Strokovnjaki se ne strinjajo niti glede tega, ali je Platonov Sokrat imel metodo, se pravi, ali lahko rečemo, da je imel eno, poenoteno proceduro za spraševanje in dokazovanje.« (Scott, 2002, str. 1–2) Res pa je, da je dokaj uveljavljena razčlemba Sokratovega dialoga, se pravi logosa, »ki učitelja in učenca v postopku vprašanj in

odgovorov dejavno zaplete v enkratno duhovno izkušnjo skupnega iskanja resnice« (Reale, 2002, str. 290) na *nevednost*, *ironijo*, *ovržbo* (elenchos) in *majevtiko*.

Izhodiščna Sokratova trditev, da nič ne ve, po Realu Sokrata postavi v položaj nekoga, ki se mora še vsega naučiti, in odpre možnost skupnega odkrivanja resnice, se pravi dialoga. Obenem pa je to tudi že drugi korak, korak pretvarjanja, ki v polnosti nastopi, ko se Sokrat dela, da je sprejel zamisli sogovornika, »nato pa jih napihne vse do meje karikature ali pa jih z njim lastno logiko sprevrže v njihovo nasprotje in jih pribije v precep protislovja«. (Reale, 2002, str. 295) Če se dialog začne s Sokratovo domnevno nevednostjo, je naslednji korak, da sogovorec spozna, da sam v resnici (še) ne ve, da so njegova stališča protislovna, in prav ovržba oziroma spodbitje (elenchos) njegovih stališč je naslednji korak Sokratove metode. Slovenski poznavalec Platona Gorazd Kocijančič pri tem opozarja, da elenchos ni le negativna metoda za spodbijanje stališč sogovorca, temveč pozitivna metoda filozofske raziskave, ki »prek šoka izgube lastnega stališča« (Kocijančič, 2005, str. 1174), brezpotja, aporije, izgube tal pod nogami, omogoča tisto eksistencialno izkušnjo, ki pripelje do vznika resničnega vedenja. Spodbitje torej deluje katarzično, nas očisti napačnih mnenj in ne pripelje do izgube, temveč odpre pot pravemu spoznanju. To je mogoče, ker duša spoznanje že nosi v sebi, Sokrat pa deluje kot »duhovna babica« (Reale), ki z majevtiko spoznanju pomaga na svet. Spoznanje pa ni vsako spoznanje, temveč spoznanje, ki ima izrazito etično komponento, saj gre za spoznanje o dobrem življenju.³

Splošni pedagoški govor

Ko pa o sokratski metodi govorijo pedagogi in didaktiki, merijo predvsem na pomembnost spraševanja in na različne načine vodenja pogovora. Lahko se z njim označuje vsako spraševanje (učitelja), ki zastavlja odprta vprašanja in (učence) z njimi spodbuja k razmisleku. V tem smislu je »sokratska metoda je strategija pogovora, v katerem vodja usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj«, kot jo opredelijo nekje na svetovnem spletu. Seveda pa lahko tudi na področju zelo splošne pedagoške rabe najdemo nekoliko bolj podrobne opredelitve. Po Justinu pri sokratski metodi »učitelj najprej ugotovi, kakšne informacije, predstave, razlage in prepričanja v zvezi z nekim pojavom imajo učenci. Če ugotovi, da so v teh spoznavnih sestavinah prvine, ki same po sebi niso sporne, vendar jih učenci med seboj napačno povezujejo ali pa so oprte na napačne ‚nevidne‘ podmene in nedosledne sklepe, učitelj z nizom vprašanj ‚izsili‘ nepričakovane odgovore in preuredi

³ Olesen (2003) pri tem dodaja, da tisto, kar se s Sokratovo pomočjo rodi, ni zgolj vednost, temveč sama misel. Sokratski moment je moment rojstva mišljenja. Naloga človeka je rojstvo uma, kolikor prav po umu človek pride sam k sebi. Kolikor človek misli, ne gre zgolj za prisvajanje vednosti, temveč za prisvajanje mišljenja kot takega, za vzpostavljanje sebe kot mislečega bitja. In to se ni zgodilo samo s Sokratom na začetkih filozofije, temveč je ta sokratski moment prisoten ob vsakem začetku filozofskega mišljenja.

spontane razlage. V tem dialogu je učenec precej pasiven. Daje le neposredne odgovore na vprašanja, ki jih učitelj postavlja v skladu z vnaprej pripravljeno dokazovalno shemo ... Za obe strategiji, kohlbergovsko in sokratsko, velja, da vodita k preurejanju (reorganizaciji) mentalnih struktur, tj. k spreminjanju zgradbe presojanja.« (Justin, 1997, str. 115–116)

Dodali bi, da učitelj lahko analizira stališča učencev le, če jih ti najprej povedo. Torej gre najprej za artikulacijo mnenj učencev, in v tej fazi morajo učenci biti aktivni. Nato gre za njihovo pojasnjevanje in raziskovanje odnosov med njimi. Najprej torej govorijo učenci in povnanjijo, kar implicitno mislijo, nato pa z učiteljevo pomočjo to implicitno sfero prepričanj, ki so se z leti nabrale v njih – morda ne da bi se tega sami prav zavedali – podvržejo premisleku. Morda najprej le zato, da se v celoti ovedo, kaj povedano pravzaprav pomeni, potem pa tudi, da se ovedo predpostavk in posledic povedanega ter tega, koliko so njihova različna prepričanja skladna med seboj.

Res je, da učitelj lahko učence s svojim spraševanjem zelo vodi in jim ne pusti skoraj nič prostora za razmislek (Kaj mislite o tem?, Se strinjate s to trditvijo?), a v tem primeru dobi učitelj zgolj zelo izolirana mnenja učencev, ne pa tudi razlogov zanje, in ne tudi učenčevega subjektivnega konteksta, ki bi učitelju omogočil, da bi učenca razumel. Z zelo vodenim pogovorom, v katerem ima pobudo predvsem učitelj, se prihrani čas, a potem so prestrukturacije učenčevih prepričanj – kar je eden pomembnih ciljev pouka – praviloma plitve in kratkoročne. Za močnejše učinke je pač potreben čas za razmislek, in predvsem za artikulacijo vsega tega, kar učenec sam misli – ker njemu samemu to običajno ni povsem transparentno, je tudi zanj novo, zato potrebuje čas, da se res zave pomena tega, kar je pravkar rekel.

Po drugi strani pa je artikulacija prepričanj v resnici dejanje. Ne gre samo za to, da učenec pač pove, kar misli, temveč mora pri tem pogosto precej nedoločenemu občutku dati jasni jezikovni izraz. To ni samo prevod enega v drugega, temveč je potrebno delo urejevanja in odločanja – saj učenec ne ve, kaj natančno misli in kako bi izrazil svoje občutke, in si skozi odgovarjanje šele počasi prihaja na jasno. In včasih potem, ko je svojim prepričanjem končno dal jezikovni izraz, in mu učitelj samo ponovi njegove besede, le s težavo sprejme, da je to res tisto, kar je sam rekel. Lastna notranjost nam lahko deluje tuje, ko jo ubesedimo in se je zavemo.

Vidimo torej, da se stvari zapletejo, brž ko od splošnih opredelitev sokratske metode pridemo do njenega delovanja v razredu, a na tem mestu se temu ne moremo posebej posvetiti, saj nas zanima sokratski dialog, ki je se kot specifična filozofska praksa pod vplivom nemškega filozofa Leonarda Nelsona razvijal v Nemčiji v obdobju med obema vojnoma, danes pa je razširjen tudi na Nizozemskem in v Angliji.

Neosokratski dialog

Leonard Nelson⁴ je vsestranski nemški filozof, ki je svojo filozofsko dejavnost univerzitetnega učitelja povezal, delno pod vplivom prve svetovne vojne in naraščajočega nemškega nacionalizma, z neposrednim družbenim delovanjem, predvsem v šolstvu in politiki. Pri tej povezavi teorije in prakse ima pomembno vlogo Friesova⁵ interpretacija Kantove filozofije, ki jo Nelson obudi iz pozabe. Nekateri celo trdijo, da je poleg teorije sokratske metode in njene rabe v pedagoške namene prav sistematizacija Friesove filozofije njegov glavni dosežek.

Za Nelsonovo koncepcijo sokratskega dialoga je pomembna njegova spoznavna teorija oziroma njegova teorija *regresivne abstrakcije*, ki naj bi bila značilna za filozofijo. Nizozemski filozof Karl van der Leeuw takole povzema Nelsonovo razlikovanje treh oblik vednosti: znanosti, matematike in filozofije. Znanstvena vednost nastane z indukcijo iz dejstev, ki so nam dostopna z opazovanjem. Matematična vednost, ki nastane z deduktivno metodo, izhaja iz aksiomatskih odnosov med prvotnimi pojmi. Do filozofske vednosti, ki je v konceptualnih predpostavkah vsakdanjega izkustva, pa pridemo po regresivni abstrakciji. Ne gre za posplošitev na podlagi izkustva s pomočjo indukcije, temveč za to, da se pokaže, kako je splošno že vsebovano v posebnem in posameznem in kako do splošnega lahko pridemo z analizo posameznega oziroma konkretnega izkustva.

Po Nelsonu filozofija ne proizvaja nove vednosti, temveč le odkriva resnice, ki so že prisotne v umu. Zato je cilj pouka filozofije vzgajanje samostojnega mišljenja, ne pa učenje nove vednosti. Filozofija se ukvarja s predpostavkami vsakdanjega obstoja (se pravi s strukturo uma). Do njih lahko pridemo izhajajoč iz izkustva, zato mora biti to izkustvo jasno vsakemu, ki ga poskuša nadalje razlikovati. In zato mora biti to izkustvo, ki je izhodišče raziskave, res konkretno, ne hipotetično.

Iz optike Nelsonovih učencev sta si Nelsonov in zgodovinski sokratski dialog zelo podobna. V obeh primerih učitelj vodi učenca, da sam pride do sklepov. Vendar je pri zgodovinskem sokratskem dialogu glavno orodje učiteljevo spraševanje, ki pa ni samo spraševanje, temveč vnaša v dialog tudi vsebino. Sokrat v resnici pogosto sam izpelje večji del argumentacije, vloga sogovornika pa je večinoma omejena na strinjanje s tem, kar pove Sokrat. Pri Nelsonu pa je naloga argumentacije prepuščena udeležencem. Za oba tipa diskusije je voditelj bistven, vendar pri Nelsonu k bistveni vlogi voditelja sodi njegovo samoomejevanje. Njegova naloga

4 Leonard Nelson (1882–1927), nemški matematik in filozof, ustanovitelj političnega združenja *Internationalen Jugendbund* (1917) in *Philosophisch-Politische Akademie* (1922), ki skrbi za teoretsko osnovo združenja. S tem je povezana tudi tretja institucija, ki jo ustanovi, šola *Landerziehungsheims Walkemühle* (pri mestecu Melsungen v pokrajini Hessen), na kateri, tako kot pri oblikovanju članov političnega združenja, osrednjo pedagoško vlogo igra sokratski dialog.

5 Jakob Friedrich Fries (1773–1843), profesor filozofije in matematike na univerzi v Heidelbergu in Jeni. Poskuša nadaljevati Kantovo kritično filozofijo, vendar kritizira njegove sistemske rešitve.

je posredovati med udeleženi, ki jih je pri Nelsonu več, ne le eden kot pri Platonovem Sokratu. Zagotoviti mora, da vsi udeleženci dialoga razumejo, kar pove eden od njih. Voditelj skrbi tudi za to, da se dialog ne oddalji od teme, ki naj bi jo obravnaval. Ker voditelj ostaja v ozadju, lahko opazuje potek pogovora in posreduje, kadar se zatika. Voditelj napiše na tablo, kar je bilo izrečeno, se pravi, da skrbi le za to, da razmislek teče in se povedano upošteva v nadaljevanju, ne pa za njegovo vsebino. Je skrbnik procedure, ne sme pa vplivati na vsebino.

Pri Sokratu se voditelj obrača na udeleženca in ta nanj, pri Nelsonu pa se voditelj sicer obrača na udeležence, ti pa ne nanj, temveč drug na drugega. Tako da lahko vsak izmed njih za vsakega drugega privzame tudi vlogo babice. Na voditelja se obrnejo le, ko se normalna diskusija prekine in ko v obdobju *metadialoga* pogovor teče o sami proceduri.

Pravila (neo)sokratskega dialoga

V uvodu v zbornik *Enquiring Minds* (2004), ki poskuša sokratski dialog predstaviti angleško govorečim področjem, urednici Rene Saran in Barbara Neisser sokratski dialog vpeljeta z referenco na Kantov članek »Kaj je razsvetljenstvo?«. To je zanimivo, saj ime dialoga meri na Sokrata, torej precej dlje v zgodovino. Res pa je, da se je v novem veku sedanje gibanje sokratskega dialoga v strogem pomenu besede in ne kot široka metoda razgovora vzpostavilo s sklicevanjem na kantovski pogum uporabljati lastni um. Leonard Nelson se je skliceval na Kanta, ko je stavil na samostojno mišljenje in za cilj izobraževanja postavil rast osebne avtonomije in razvoj miselnih sposobnosti.

Verigo predhodnikov, se pravi Sokrata, Kanta in Friesa, nadaljuje Nelsonov učenec Gustav Heckmann,⁶ ki je uporabljal sokratski dialog v šoli, ki jo je ustanovil Nelson, pa tudi v izgnanstvu. Po koncu druge svetovne vojne je postal univerzitetni profesor in Nelsonovemu sokratskemu dialogu dal današnjo obliko. Pri tem je metodo ločil od Nelsonove na Kanta oprte teorije resnice. Kar skupina doseže, ni več razumljeno preprosto kot končna resnica uma, na katero meri Nelsonova regresivna abstrakcija. Prav tako je bolj poudaril razvoj argumentativne kompetence kot cilj dialoga – kar pa je seveda povezano s kantovskim idealom racionalnosti, jasnosti, avtonomije in avtentičnosti. (Birnbacher & Krohn, 2004, str. 11) Vpeljal je tudi pisanje pomembnih trditev na tablo in že omenjeni metadialog. Avtorici zbornika kot temeljne momente tako preoblikovane metode opredelita sodelovalno mišljenje, ki ga vzpostavljajo naslednji cilji:

6 Gustav Heckmann (1898–1996), študira matematiko, fiziko in filozofijo. V letih od 1927 do 1932 deluje kot učitelj na Nelsonovi šoli v Walkemühlhu. Ko nacisti šolo zaprejo, delo nadaljuje na Danskem in v Angliji. Od leta 1946 je profesor filozofije in pedagogike na *Pädagogische Hochschule* v Hannoveru. Tam nadaljuje razvoj Nelsonovega sokratskega dialoga.

Iskanje odgovorov na filozofska vprašanja, kot so: kaj je toleranca, kaj je svoboda, kaj je pravičnost, kaj je odgovornost. Karl van der Leeuw pri tem opozarja, da je Nelson vztrajal, da morajo vprašanje določiti udeleženci dialoga. Današnja praksa pa je, da voditelj dialoga vprašanje razpiše vnaprej. Leeuw je za dialog, v katerem sem nekaj časa sodeloval, predlagal več vprašanj, udeleženci pa smo izbrali eno.⁷

Pomemben je proces iskanja odgovorov, pri čemer se odgovore išče *skupaj*, in tako, da se izhaja iz *konkretne*ga izkustva, se pravi situacije, v kateri je eden od sodelujočih v dialogu sam naletel na problem in ga (takrat ali sedaj) izkusil oziroma doživel ne kot abstrakten problem, temveč kot svoj življenjski problem oziroma kot del svoje življenjske situacije.

Individualna razsežnost: vsak posameznik skozi iskanje odgovora na zastavljeno vprašanje predela del svojih osebnih izkušenj in poglobi svoje razumevanje sebe in vsakdanjega sveta.

Posameznikov odnos do življenja: skozi dialog se dobi vpogled v premišljeno, skrbno in razumno ravnanje. Ne le uvid v to, kaj pomeni tako ravnati, temveč tudi razumevanje, da si je vredno prizadevati za razumno oblikovanje svojega življenja. V tem smislu gre za sledenje vodilu »Neraziskovanega življenja ni vredno živeti!« v drugi obliki: skupno raziskovanje filozofskih vprašanj, ki izhajajo iz naših konkretnih življenjskih izkušenj, pripomore k osmišljanju našega življenja.

V omenjenem zborniku različni avtorji kot bistvene izpostavijo različne momente dialoga. Krohn npr. posebej poudarja nenehen stik s *konkretnim* izkustvom, prizadevanje za *polno razumevanje* med sodelujočimi, vztrajanje pri vprašanju, ki ga je treba rešiti (kar implicira vero v *moč mišljenja*), in stremljenje h *konsenzu*, se pravi odgovoru, ki je sprejemljiv za vse udeležence dialoga (Krohn, 2004, str. 23).

Heckmann opozarja na šest pedagoških vidikov vloge moderatorja (v angleščini se je uveljavil izraz *facilitator*, olajševalec). Moderator sam ne prispeva k vsebini razprave. Udeležence mora voditi k »izhajanju iz konkretne (izkustva)«. Spodbujati mora vzajemno razumevanje. Zagotoviti mora osredotočenost na (pod)vprašanje, ki se ga v nekem trenutku obravnava, se pravi na organiziranost in relevantnost diskusije. Spodbujati mora konsenz kot končni cilj. Cilj ni moja rešitev vprašanja, cilj je rešitev, ki je sprejemljiva za vse. Regulativna ideja je resnica, a ideal dialoga ni absolutna korektnost, temveč stališče, ki ga lahko dosežemo v nekem trenutku.

7 Dialog je potekal v okviru srečanja združenja *Sophia* v Ljubljani, junija 2007. Voditelj je predlagal naslednja vprašanja: Naključje. Ali čas vselej teče enako hitro? Ali obstajajo stavki, ki jih lahko razumeš le, če obenem vidiš, ali so resnični ali neresnični? Ali obstaja dolžnost intervenirati? Ali obstajajo opravičljive neenakosti? Ali imajo živali pravice? Ali ima narava vrednost sama na sebi? Ali so starši lahko moji prijatelji? Udeleženci so izbrali zadnje vprašanje.

Različni, a prekrivajoči in dopolnjujoči se poudarki, ki jih v svojih teoretskih refleksijah poudarjajo praktiki sokratskega dialoga, nas napeljujejo na sklep, da je sokratski dialog najbolje razumeti kot dispozitiv, se pravi kompleksno celoto različnih elementov, ki vsi prispevajo k procesu, ki mu rečemo sokratski dialog. Zato je za uvod morda najbolje, če si ogledamo, kako so proces diskusije poskusili povzeti v niz konstitutivnih pravil dialoga. V nadaljevanju navajam štiri sklope pravil, ki so bili objavljeni v zborniku *Enquiring Minds* kot informacija za udeležence sokratskega dialoga.

Procedure

1. Voditelj dialoga pred začetkom postavi dobro formulirano vprašanje ali trditve.
2. V prvem koraku se zbere primere, ki so jih sodelujoči izkusili in so relevantni za temo.
3. Skupina izbere primer, ki je izhodišče za analizo in argumentacijo.
4. Pomembne trditve udeležencev se napišejo na tablo, tako da imajo vsi ves čas pregled nad potekom razprave.

Pravila za sodelujoče

1. Prispevek sodelujočih temelji na njihovih lastnih izkušnjah in ne na tem, kar so slišali ali prebrali.
2. Mišljenje in spraševanje je pošteno. Dvom o povedanem, ki se ga izrazi, mora biti pristen.
3. Sodelujoči morajo izraziti svoje misli jasno in koncizno, tako da lahko vsi gradijo na idejah, ki so jih drugi izrazili v dialogu.
4. Vsi pazljivo spremljajo prispevek vsakega in dejavno sodelujejo, tako da so ideje vseh vtakane v proces skupnega mišljenja.
5. Sodelujoči se ne osredotočijo le na lastne misli. Pokušajo razumeti misli drugih in po potrebi prosijo za pojasnitev.
6. Kdor ne ve več, o čem se razpravlja, ali je izgubil nit diskusije, prosi za pomoč druge, da bi se pojasnil, do kod je prišla diskusija.
7. Abstraktne trditve morajo temeljiti na konkretnih izkušnjah, ki jih pojasnjujejo. Zato je potreben primer iz resničnega življenja, na katerega se je mogoče vračati med dialogom.
8. Raziskovanje traja, dokler se pogledi sodelujočih razlikujejo oziroma si še niso prišli na jasno glede odgovora.

Pravila za voditelja dialoga

1. Glavna naloga voditelja je pomagati skupnemu procesu pojasnjevanja, tako da nastane pristno soglasje. To je doseženo le, ko so bili odpravljeni nasprotujoči si pogledi in se je upoštevalo vse argumente in protiargumente. Vodja dialoga mora zagotoviti, da se to res zgodi.
2. Vodja naj ne bi usmerjal dialoga v neko smer ali zavzemal vsebinskih stališč.
3. Voditelj diskusije mora zagotoviti spoštovanje pravil dialoga, tako da na primer neki posamezni sodelujoči ne postane dominanten, večina pa se skoraj ne oglasi.

Merila za primernost primerov

1. Primer mora izhajati iz konkretnega izkustva. Hipotetični ali posplošeni primeri (»Precej pogosto se mi dogaja ...«) niso primerni.
2. Primeri ne smejo biti prezapleteni. Pogosto so najboljši preprosti primeri. Kadar se predstavi niz dogodkov, je za skupino najbolje, da se osredotoči le na enega.
3. Izbrani primer mora biti relevanten za temo dialoga in zanimiv za udeležence. Poleg tega mora biti tak, da se vsi udeleženci lahko postavijo v položaj osebe, ki je primer navedla.
4. Primer se mora nanašati na dogodke, ki so že zaključeni. Ni dobro, če dogodki sodelujoče še vedno neposredno zadevajo in morajo še sprejemati odločitve, povezane z njimi. V tem primeru je nevarno, da bodo drugi člani skupine pristranski ali bodo razmišljali hipotetično.
5. Sodelujoči, ki je priskrbel primer, mora biti pripravljen, da ga predstavi v celoti in navede informacije o vseh relevantnih dejstvih. To omogoči drugim v celoti razumeti primer in njegovo relevantnost za vprašanje dialoga.

Dialog torej sledi vnaprej znanim pravilom. Moderator vsebinsko ne posega vanj, temveč skrbi za normalen potek in spoštovanje pravil. Drugače je le v obdobju *metadialoga*, ki je prekinitev dialoga, v katerem se premisli njegov potek, njegova struktura, vloga voditelja diskusije in se tako razčisti proceduralne nejasnosti, ki motijo tok dialoga. Metadialog je torej trenutek, ko sam dialog postane predmet diskusije, a le zato, da bi se odpravilo motnje, ki ovirajo njegov potek. Ker se v metadialogu lahko obravnava tudi ravnanje voditelja dialoga, vlogo voditelja navadno prevzame eden od udeležencev.

Če to strukturo primerjamo s filozofijo za otroke, vidimo, da pri filozofiji za otroke pravila niso dana vnaprej, vsaj ne v tako strogi obliki. Dana je le osnovna struktura, skupnost pa med procesom skupnega raziskovanja (lahko) vzpostavi pravila, morda tudi podobna navedenim zgoraj. Pri tem je treba dodati, da so pravila pri

sokratskem dialogu v resnici dovolj splošna, tako da na konkretni ravni puščajo precej maneverskega prostora. Druga možna zastavitev je formalizirana struktura, ki narekuje kontrolirane in vodene intervencije udeležencev dialoga. Primer tega je metoda Oscarja Brenifierja, pri kateri gre za vrsto zelo enostavnih struktur spraševanja in odgovarjanja. Brenifier z njimi opiše vrsto postopkov, ki spodbujajo mišljenje in pomagajo, da zastavljamo filozofska vprašanja, nanje odgovarjamo in jih kritično ovrednotimo. Zato so njegove vaje zelo uporabne. Učenci pač ne začnejo misliti, če jim to naročimo, še manj, če jim to ukažemo. Če pa sledijo predpisanemu postopku, se lahko z njegovo pomočjo začne razvijati mišljenje. Na začetku so pravila zunanja, z vajo pa jih sodelujoči ponotranjijo in vključijo v nabor lastnih intelektualnih orodij. Res pa je, da lahko vse skupaj ostane zgolj vaja, ki s ponavljanjem izgubi privlačnost ter postane predvidljiva in dolgočasna. Zato je odločilno, kako so Brenifierovi postopki vpeti v širši okvir razmisleka, kako se učitelji znajde pri ravnanju z njimi in koliko se učenci najdejo v njih.

Zdi se, da je (neo)sokratski dialog makroreguliran in na mikrosцени pušča več prostora za improvizacijo, iskanje in zgubljanje, za relevantnost in nerelevantnost – za subjekt, ki sam ne ve, kaj pravzaprav hoče povedati. Pri sokratskem dialogu gre za osebno izkustvo in za začenjanje iz ničle. In za gradnjo na tem, kar je bilo v dialogu izraženo. V nekem smislu je osebno izkustvo edino izhodišče za posameznika, izražena stališča v dialogu pa so edini temelj, na katerem skupnost gradi. Skupnost tako vzpostavlja svoj svet in oblikuje svoja stališča. Gre za nekakšno racionalno rekonstrukcijo tega, kar verjamemo, skozi dialog, ki ne da popolnoma v oklepaj naših stališč, jih pa pretrese. Ta pretres poteka tako, da se gradi iz ničle, njegov stranski proizvod pa je sprememba stališč. Ne sicer tako, da bi vsak povedal, kaj verjame, in bi bilo to izpostavljeno kritiki, temveč tako, da vsak prispeva h gradnji skupnih stališč, v debati pa so postopno postavljena pod vprašaj stališča, ki jih o obravnavanem vprašanju »vselej že« ima. Tako da gre v nekem smislu za postopno inventuro naših stališč o določenem problemu.

Obenem je vzpostavljen drugi odnos, odnos med konkretnim izkustvom in splošnimi sklepi. Tako da niso postavljena pod vprašaj samo splošna stališča, temveč se ponovno premisli njihova povezava s konkretnimi dogodki v našem življenju. Kajti naša splošna stališča seveda temeljijo na konkretnosti. Denimo, naš odnos do potovanja z letalom se je lahko oblikoval na podlagi naših izkušenj z letenjem. Morda smo najprej mislili, kako čudovito je leteti, a nas je nelagodje ob turbulencah odvrnilo od letenja. Lahko pa smo imeli neki prvotni strah, ki nam je preprečil, da bi sploh vstopili v letalo. Ali pa nas je o tem, kako nevarno je tako potovanje, prepričal ogled filma ali poročila drugih ljudi. V vsakdanjem življenju osebna izkušnja v ožjem pomenu besede (saj je tudi ogled filma ali pogovor z drugimi o letenju osebna izkušnja, a ne neposredna izkušnja z letenjem) ni vselej odločilna pri oblikovanju naših stališč. Drugače na primer ne bi imeli stališč do tujcev, ki jih še nismo srečali.

Sokratski dialog je povezan s samodisciplino oziroma s temeljno odločenostjo za skupno raziskovanje, kar pomeni tudi skupno raziskovanje naših lastnih stališč. To je torej disciplina, ki poskuša graditi stališča le na izkušenem, ne pa na čustvih in imaginariju, ki je nam vsem lasten. Primer, ki je nujno izhodišče dialoga, ni samo primer, ki je dan, temveč košček realnega, h kateremu se je mogoče nenehno vračati in ga ves čas preizpraševati. Gre za odlomek iz življenja udeleženca, ki je sicer tesno povezan z izhodiščnim problemom, a njegov celotni pomen postopno postane znan šele med potekom diskusije. Včasih je to za tistega, ki je dal primer, zelo osebno, saj sam odkriva čustvene plasti, s katerimi je ta primer povezan.

Dialog torej v nekem smislu ohranja element izkustva kot izkustva, a ga na drugi ravni poskuša tudi odpraviti. Izkustvo, iz katerega v dialogu izhajamo, ni tudi že simbolno predelano. Ostaja izkustvo kljub interpretacijam, s katerimi smo ga poskušali osmisлити. Ostaja kot dogodek, ki me je zaznamoval in ni povsem povzet v simbolno mrežo mojih prepričanj. In cilj dialoga je skupna predelava tega izkustva, ki potem vodi do splošnega odgovora na zastavljeno vprašanje.

Lahko se uporablja na šolah, a v strogi obliki (dialog manjše skupine sodelujočih traja neprekinjeno več dni, dokler se ne pride do za vse sprejemljivega odgovora na vprašanje), zahteva umik iz vsakdanjega življenja in čas, namenjen le razmisleku. Za zunanjega opazovalca je to prava izkušnja v koncentraciji in preizkus volje priti do odgovora, čeprav se zdi, da pogovor ne pelje nikamor, in če kam pripelje, je rezultat v neskladju z vloženim časom in energijo. Vendar pa udeleženci naknadno poročajo, kako močno je izkušnja sokratskega dialoga vplivala nanje in kako drugače sedaj gledajo na stvari.

Za nas pa je pomembno tudi, da ta radikalna oblika sokratskega dialoga v drugi luči kaže dialog, ki ga vodi učitelj pri filozofiji v osnovni šoli in gimnaziji. Tam radikalne predpostavke ne v času, ne v številu udeležencev, ne v motivaciji niso izpolnjene. Zato je srečanje s čisto obliko sokratskega dialoga tudi spodbuda za razmislek, ali je v šolskih razmerah tak dialog sploh mogoč. Če sokratski dialog v šoli ni mogoč v čisti obliki (oziroma je v čisti obliki mogoč le izjemoma), v kakšni obliki pa je mogoč? In če dialog v šoli ni sokratski, ali lahko prinaša rezultate, ki naj bi jih prinašal sokratski dialog? Oziroma bolje: kaj je treba spremeniti, da bo mogoč tam, kjer teh predpostavk ni – da bi bil pouk za učence in dijake, ki jih filozofija nujno ne zanima, tako zanimiv, da bi spoznali, da bi jih morala zanimati? Če sokratski dialog v čisti obliki tega naboja nima, namreč spodbuditi k filozofiji, kaj ta naboj ima? In kako sokratski dialog modificirati ali dopolnjevati s čim drugim, bolj vsebinskim, oziroma z drugačno pozicijo učitelja, da bo interes za filozofijo, ki so ga kot otroci nekoč imeli, pri učencih spet prebujen? Verjetno bi bila ta vprašanja dobro izhodišče za sokratski dialog učiteljev filozofije.

4 FILOZOFIJA ZA OTROKE: OSNOVE PROGRAMA

Filozofija za otroke (*philosophy for children*) je pristop k posredovanju filozofije in filozofskega mišljenja, ki se je od svojega nastanka pred dobrimi 30 leti razširil po svetu, tako da ga danes prakticirajo v več kot 40 državah, v preteklem desetletju pa je postal tudi uveljavljen predmet empiričnega in teoretskega poučevanja. Razlog za to je prepričanje, da filozofija za otroke ni samo metoda poučevanja filozofije, temveč tudi nov pristop k poučevanju, katerega veljava sega preko področja, ki ga zamejuje posamezni šolski predmet. V čem je njegova odlika?

Filozofsko raziskovanje z otroki oziroma filozofija za otroke je program, ki ga je v šestdesetih letih začel v ZDA razvijati ameriški filozof Mathew Lipman, sprva zgolj zato, da bi spodbujal otroke k samostojnemu in kritičnemu mišljenju, da bi torej razvijal tisto, čemur se danes reče višje kognitivne ravni. Poleg tega neposrednega cilja, ki je v skladu z običajnimi splošnimi cilji izobraževanja, program izhaja iz prepričanja, da so otroci po naravi filozofi, saj se znajo od malega pristno čuditi in spraševati o svetu okrog sebe. Da tega v neki starosti ne počnejo več, so krivi odrasli, ki ne vedo, kaj bi počeli z množico njihovih nenavadnih vprašanj. Pa za razmislek o njih ni potrebna visoka inteligenca ali posebna nadarjenost, le pripravljenost uporabljati lastno pamet in biti odprt za vprašanja, ki se nam zastavljajo.

Lipman je začel kot univerzitetni profesor filozofije v šestdesetih letih, v obdobju družbenih pretresov. Takrat si ob branju H. Arendt in J. Deweya oblikuje prepričanje, da je potrebna radikalna sprememba šole. Lipmanova diagnoza je bila, da k destruktivnosti sveta pripomore tudi to, da ljudje ne mislijo. Svet je človeški svet, ljudje ga nenehno soustvarjajo, in ker ne mislijo, ustvarjajo slab svet. Da bi svet spremenili na bolje, jih je treba učiti misliti. Gre za transformacijo sveta, ki poteka s pomočjo transformacije ljudi. Vir potrebe po filozofiji za otroke je bila torej tudi potreba po oblikovanju drugačnega sveta. Da bi svet spremenili na bolje, potrebujemo ljudi, ki bodo znali bolje misliti svet in svoj položaj v njem.

Program, ki ga je v treh desetletjih razvijal Lipman, gradi na skrbno zasnovani didaktični osnovi. Sestavlja ga sedem čitank za učence, vsako pa spremlja podroben priročnik za učitelje. Ena njegovih prednosti je prav ta podrobna didaktična in metodična razdelanost, ki ne odpira samo vprašanj in spodbuja k razmisleku, temveč ponuja tudi obilo gradiva, ki pri tem pomaga. Naj jih na kratko predstavimo. Prva čitanka po vrsti je *Elfie* in je namenjen otrokom, starim 6 do 7 let (navedena starost je zgolj okvirna, torej se čitanke lahko uporabljajo tudi za delo z nekoliko mlajšimi ali nekoliko starejšimi otroki), poudarek je na razmišljanju o mišljenju. Širše izobraževalno področje, s katerim je čitanka povezana, je raziskovanje izkustva,

priročnik za učitelje pa nosi naslov *Getting Our Thoughts Together* (Zberimo naše misli). *Kio in Gus* je čitanka, namenjena starosti sedem do osem let in osredinjena okrog razmisleka o naravi, širše področje, na katero se navezuje, je okoljska vzgoja, priročnik za učitelje pa ima naslov *Wondering at the World* (Čudenje svetu). *Pixie* (Pika) je namenjena 8 do 10 let starim otrokom, njena temeljna tema je razmislek o jeziku; širše področje je jezik in umetnost, priročnik za učitelje pa je *Looking for Meaning* (Iskanje pomena). *Harry Stottlemeier's Discovery* (Hari) je namenjen starosti deset do trinajst let, njegova temeljna tema so osnovne miselne spretnosti, širše področje je mišljenje in logika, priročnik za učitelje pa nosi naslov *Philosophical Enquiry* (Filozofsko raziskovanje). *Liza* je namenjena starost dvanajst do štirinajst let, temeljno področje je etični razmislek, širše pa moralna vzgoja – priročnik nosi naslov *Ethical enquiry* (Etično raziskovanje). Štirinajst- do petnajstletnikom je namenjena *Suki*, katere temeljna tema je razmišljanje v jeziku, širša pa pisanje in literatura; naslov priročnika je *Writing: How and Why* (Pisanje: kako in zakaj). *Mark* je namenjen starosti petnajst do osemnajst let, osrednja tema je razmislek iz družboslovja, učiteljski priročnik pa je *Social Enquiry* (Družbeno raziskovanje).⁸

Jedro programa je raziskovanje. To ni dojeto kot strogo specializirano področje, dostopno samo majhnemu odstotku posebej visoko usposobljenih specialistov, temveč se v filozofsko raziskovanje lahko vključi vsakdo in v vseh starostnih obdobjih. S filozofskim raziskovanjem se lahko začnejo ukvarjati že otroci v vrtcu. Posebnost raziskovanja, za katero pri filozofiji z otroki gre, pa je njegova ključna povezanost s skupnostjo.

Kaj je skupnost raziskovanja? Zanj je najprej značilno, da otroci sedijo v krogu in vidijo drug drugega. Če znajo brati, berejo odlomek iz čitanke, vsak prebere en odstavek, drugače pa jim bere učitelj. Bistveni del programa za vsako starostno stopnjo je čitanka. Gre za pripoved o vsakdanjem življenju otrok, junaki v njej doživljajo podobne stvari kakor učenci, ki jim je namenjena, ter se o njih sprašujejo in pogovarjajo. Izkaže se, da imajo vsakdanja vprašanja otrok izrazito filozofsko razsežnost. V čitanko tako niso preprosto vključeni nastavki za razmislek o nekaterih filozofskih problemih, iz zgodbe je razvidno, da filozofije ni potrebno vnašati v vsakdanje življenje, v njem je vselej že prisotna. Pokaže se, brž ko začnemo razmišljati o svojem izkustvu in doživljanju, kar počnejo junaki v čitankah. Poglejmo si krajši odlomek iz samega začetke čitanke z naslovom *Elfi*.

»Včeraj sem se zbudila sredi noči in si rekla: ‚Eli, ali spiš?‘ Dotaknila sem se svojih oči, bile so odprte in sem si odgovorila: ‚Ne, ne spim.‘ Toda lahko bi se motila. Morda lahko spimo z odprtimi očmi.

Potem sem si rekla: ‚Ali zdaj mislim? Res bi rada vedela.‘

In si odgovorila: ‚Trapa! Če bi rada vedela, potem pač misliš! In če misliš, si

8 Tri Lipmanove čitanke, Mark, Liza in Marko, so delno prevedene v slovenščino.

resnična ne glede na to, kaj pravi Seath.‘

Danes je Steve dejal: ‚Ko bom velik, bom pilot.‘

In Ricardo je rekel: ‚Jaz pa bom filmski igralec.‘

In Diana: ‚Jaz bom zdravnica.‘

Mislila sem si: ‚Zakaj pa hočejo tako hitro zrasti. Všeč mi je vsaka starost.‘

Nočem biti starejša, dokler ne premislim o vsem, kar se mi dogaja.‘

Sedela sem poleg Zofije, obrnila sem s k njej in ji rekla: ‚Nekateri otroci mislijo le na jutri in nikoli na danes.‘

Odvrnila je: ‚Vem.‘«

Po branju je čas za premislek. Otroci premišljujejo, katera vprašanja so se jim ob poslušanju zgodbe utrnila. Zaradi podobnosti se lahko identificirajo z izkušnjo junakov, ta pa že vključuje filozofske probleme, za katere se izkaže, da ne izvirajo iz samotnih soban učenjakov, temveč iz našega vsakdanjega življenja. Poleg tega je v zgodbi vselej zastopano več glasov, več pogledov, več izkušenj, več čustev – in je že predstavljena neka skupnost, čeprav še ni prava skupnost raziskovanja. Otroci so v zgodbi tako že postavljeni v odnos do drugih otrok in izkušnja vsakega bralca ni samo v njegovi glavi, temveč jo je vsaj deloma že nakazal junak tam zunaj, v krogu imaginarnih junakov. Naloga bralca je le, da jo prenese tudi v krog svojih realnih vrstnikov. V diskusiji otroci pišejo zgodbo naprej.

V posebnem priročniku za učitelje (poleg orisa filozofskega ozadja in konkretnih vaj) je navedenih nekaj vprašanj, ki jih učitelj lahko predlaga učencem v obravnavo, če na začetku sami nimajo predlogov. V nadaljevanju navajam načrt pogovora iz priročnika za učitelja.

1. Ali imaš več kakor eno ime? Razloži.
2. Ali te starši kličejo z istim imenom kakor prijatelji?
3. Ali uporabljaš svoje ime, ko govoriš o sebi?
4. Ali bi ti bilo kaj mar, če ne bi imel imena?
5. Ali bi ti bilo kaj mar, če bi imel drugačno ime?
6. Ali bi bil/-a drugačna oseba, če bi imel drugačno ime?
7. Ali si lahko zamisliš ime, ki bi ga imel/-a raje od svojega imena?
8. Ali bi lahko ljudje preimenovali vse na svetu, če bi to hoteli?
9. Ali se lahko imena prodajajo in kupujejo?
10. Ali se ti zdi mogoče, da so ljudje, ko postajajo starejši, vedno bolj podobni svojemu imenu?

Prvi korak, ki sledi branju in premisleku, je izrazito osredotočen na učence. Vsebine pogovora ne določi učitelj, temveč učenci. V resnici ne gre za vsebino, temveč za vprašanja. Vsa vprašanja otrok se napišejo na tablo, vsako lepo opremljeno z imenom tistega, ki je vprašanje zastavil. V naslednjem koraku otroci izberejo

vprašanje za razpravo, ki s tem dobi poseben položaj: ni le nekaj, kar pride na vrsto na koncu razlage, temveč je postavljeno na sam začetek ure. Prav tako se ni samo-umevno predpostaviti, da učenci že kar znajo zastavljati vprašanja, temveč lahko ta drugi korak razumemo tudi kot vajo oziroma učenje zastavljanja dobrih vprašanj. Ko se otroci odločijo, katera od napisanih vprašanj se jim zdijo najzanimivejša, se razprava lahko začne. Diskusije, ki jih ob tovrstnih vprašanjih razvijejo otroci, so lahko izredno bogate. Poglejmo si pogovor osemletnikov ob vprašanju, ali je jabolko živo.

Učitelj: Ali lahko poveste, ali je to jabolko živo?

Rachel: Mrtvo je.

Učitelj: Zakaj misliš, da je mrtvo?

Rachel: Odrkali so ga z drevesa. Dokler je na drevesu, je del živega drevesa. Zdaj ko so ga odrkali, je mrtvo.

Učitelj: Kdo se strinja s to trditvijo?

Leon: Jaz se ne strinjam.

Učitelj: Lahko poveš zakaj?

Leon: Zdi se mi, da je jabolko lahko še živo. Ne vemo, ali je mrtvo.

Gary: Strinjam se z Leonom. Del jabolka je še živ. Semena so še živa. Zrastejo v novo drevo, če jih posadite.

Holly: Ne, ne zrastejo, Gary. Ne strinjam se. Če je jabolko mrtvo, ne zrastejo.

Melissa: Nekoč sem posadila semena, pa so rasla. Torej jabolko ni bilo mrtvo.

Darren: Semena še ne pomenijo, da je še živo. Če jabolko pustite, bo propadlo kakor nekdo, ki je mrtev.

Ellie: Strinjam se z Melisso. Če je del nečesa še živ, je to še živo – tako kakor semena.

Suzana: Mislim, da je delno živo in delno mrtvo, ker je odtrgano z drevesa. Zato bo počasi zgnilo, če ga ne pojedete.

Leon: Potem bo živo, ker bo del tebe.

Učitelj: Kaj torej pomeni biti mrtev ali živ?

Justin: Da bi bil živ, moraš biti del nečesa živega, kakor jabolko in drevo ...
(Fisher, 1998, str. 137–138)

Struktura skupnosti raziskovanja

Osrednja točka filozofije za otroke je torej posebna skupnost. Njene temeljne značilnosti so običajno povzete takole: Učenci skupaj preberejo zgodbo. Izhodišče je tako vsem skupno. Učitelj vpraša učence, kaj se jim je ob zgodbi zdelo zanimivo ali nenavadno. Spodbudi jih, da svoje opazke ne povedo v trditvah, temveč kot vprašanja. Vprašanja zbere na tabli in ob vsakem vprašanju napiše ime učenca, ki ga je zastavil. Vsak je tako predstavljen s svojim vprašanjem, ne glede na to, kakšno se

zdi njegovo vprašanje drugim (ali celo njemu samemu). Skupnost nato razpravlja o vprašanjih. Vrstni red lahko določijo različno: lahko se glasuje o najbolj zanimivem vprašanju, vprašanja lahko poskušajo urediti po podobnosti (tako se pokaže, za kaj je največ zanimanja), izloči se lahka, zelo lahka ali zelo težka vprašanja, skupnost se razdeli na skupinice in vsaka razpravlja o vprašanjih, ki so jih predlagali njeni člani, nato pa predlaga eno vprašanje v obravnavo celotni skupini, itd. Bistveno je, da izhodišče dela ni teorija, že dani odgovor, temveč tisto, kar učenci samo dojamejo kot vprašanje. Ne vprašanje nasploh, kot svoje vprašanje, kot nekaj, kar se njim zastavlja kot vprašanje. Pravila razprave določi skupnost sama, bodisi na začetku bodisi ko so si učenci že nabrali nekaj izkušenj. Običajno pravila vključujejo: pri govorjenju vselej naslavlaj celotno skupino; bodi tiho, kadar ne govoriš skupnosti; govori samo eden, drugi govorca poslušajo; ko govoriš, govori dovolj glasno, da te drugi slišijo, itd.

Pravila razprave določijo učenci. Osnovni dispozitiv, značilen za filozofijo za otroke, je torej izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so lahko globoki in daljnosežni. Po mnenju snovalcev programa filozofska diskusija v skupnosti raziskovanja pomagati razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo učencem omogočile dejavno živeti v družbi. V razredu poskuša ustvariti situacijo, v kateri učenci:

- začnejo poslušati in spoštovati drug drugega;
- povezujejo teme, ki jih neposredno osebno zanimajo, denimo ljubezen, prijateljstvo, trpinčenje in pravičnost, z bolj splošnimi filozofskimi temami, kakršne so spreminjanje, osebna identiteta, svobodna volja, prostor, čas in resnica; tako spoznajo, kako tesno sta obe ravni prepleteni med seboj;
- začnejo premišljati ter raziskovati prepričanja in vrednote drugih, razvijajo svoje lastne poglede;
- učijo se jasnosti misli ter odgovornega in premišljenega presojanja;
- učijo se ravnati bolj premišljeno ter pri svojih odločitvah in dejanjih izhajati iz razlogov.

Mišljenje otrok posledično postane kritično, sodelovalno, ustvarjalno in skrbno.⁹ *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* mišljenje pa na vrednote in čustva, zlasti empatijo.

Bistveno je, da se o teh ciljih pri pouku ne govori, pač pa se okolje oblikuje tako, da sodelujoči začnejo ustrezno delovati. Ne ponuja odgovorov, temveč učencem

9 V angleščini to povzamejo v zapis 4C: *critical, creative, caring, collaborative thinking*.

pomaga, da jih iščejo sami. Filozofsko raziskovanje vpelje otroke v javno razpravo o vrednotah in moralnosti. Spodbuja jih, da moralno presojujejo in tudi razmišljajo, kaj je moralno presojanje in kaj pomeni biti razumen. Toda dobra diskusija ni samo govorjenje, ima svojo lastno kulturo. Vpelje nas v poseben način skupnega delovanja, kultivira pripravljenost za delovanje in vrline, kakršne so spoštovanje drugih, odkritost in odprtost duha.

V Sloveniji je bila filozofija za otroke oziroma filozofsko raziskovanje z otroki, kakor lahko programu tudi rečemo, uvrščena v nabor obveznih izbirnih vsebin v zadnjem obdobju osnovne šole (sedmi, osmi in deveti razred) in tako je bila dana možnost, da program zaživi tudi pri nas.

Vloga učitelja in vrste vprašanj

Učitelj ima v skupini različne vloge. Na začetku, ko se skupnost raziskovanja šele vzpostavlja, je predvsem organizator in spodbujevalec diskusije. Tako se izogne svoji vlogi kot vira vednosti in ocenjevalca odgovorov učencev (to vlogo prevzame skupnost).

Glavne tehnike, ki jih uporablja učitelj, so:

- podaljšati čas, ki ga imajo učenci za premislek (za premislek je potreben čas, obdobja tišine, zlasti takrat, ko je skupnost že dovolj dobro vzpostavljena, so zaželeni);
- izogibati se komentarjem, ki v podtonu ocenjujejo razmislek učencev; kazati lastno čudenje in radovednost (pri tem ima učitelj vlogo zgleada učencem, vloge zgleada pa nimajo njegovi odgovori);
- preudarno rabiti vprašanja, nakazujoče miselne korake, ki bi jih bilo smiselno narediti;
- spodbujati pozornost otrok za refleksijo (razmislek o lastnem miselnem procesu in o tem, kaj se dogaja na ravni skupine kot celote).

Učitelj je član skupnosti in ima dolžnost sodelovati v diskusiji. Toda v svoji tradicionalni vlogi bi imel njegov prispevek večjo težo od prispevkov učencev. Zato je pomembno, da ne pove stališč ali dejstev, če je verjetno, da bodo učenci s primerno spodbudo v doglednem času sami prišli do sprejemljivih odgovorov. Pri tem mu je v pomoč razgledanost v filozofiji. Bolj ko je doma v prostoru možnosti, ki jih odpira filozofski premislek, lažje se znajde v diskusiji, bolje razume ideje učencev in lažje pomaga pri pogovoru. Po drugi strani pa je njegovo poznavanje filozofije lahko težava, če zaradi njega že v naprej ve, kaj hočejo otroci povedati. Zdi se, da mora pri diskusiji učitelj svoje znanje dati v oklepaj, zato da se bo lažje posvetil

poslušanju – poslušanju tega, kaj učenci v resnici rečejo, in bo dopustil, da narekujejo tok pogovora. Hkrati pa ga ne sme dati v oklepaj, da se bo lažje znašel pri usmerjanju diskusije, kadar bo treba. Se pravi, učitelj se mora učiti filozofijo, naučiti pa se mora tudi, da se filozofije ne oklepa. Potreben je neki sproščen odnos do nje. In ravno to je morda največji problem učiteljev, ki niso študirali filozofije: težko imajo sproščen odnos do filozofije, ker imajo nenehno občutek, da nečesa ne vedo. Kakor da bi se učitelj moral naučiti filozofijo zato, da bi jo lahko pozabil. Kajti če filozofije ne poznaš, je ne moreš pozabiti.

Zgoraj razvito vlogo učitelja so strnili v tole formulo, učitelj naj bo pedagoško v ospredju, filozofsko pa v ozadju. Seveda diskusija včasih potrebuje njegov prispevek, kdaj in koliko pa je stvar učiteljeve strokovne presoje, pri kateri ga vodi poznavanje skupine in danega problema. Učitelj vidi več, zato lahko vodi, napeljuje, pomaga, kadar je treba. Umetnost je ravno v spoznanju, kdaj posredovati in kdaj ostati v ozadju. Končni cilj je, da skupnost spozna, da so številna vprašanja zapletena in jih ni mogoče na hitro rešiti. Potreben je čas, lotevamo se jih počasi in postopno, včasih tudi malo naokrog. Učenci se morajo naučiti ceniti pojasnjevanje tega, kaj je sploh problem, čeprav se zanj ne najde rešitve. Izogibati se je torej treba prehitremu zapiranju vprašanj.

Učence je treba spodbujati, da sprejmejo odgovornost za svoje komentarje in so jih pripravljene zagovarjati ali celo zamenjati svoja stališča, če je razprava pokazala, da je to potrebno. Učitelj mora zagotoviti, da kritike nekega stališča niso videti kot kritike zagovornika tega stališča. Le v varnem okolju je mogoče preizkušati različne zamisli in preverjati njihove posledice. Bistveno za *skupnost raziskovanja*, o kateri bomo več spregovorili pozneje, je, da gradi, izhajajoč samo iz vprašanj in razmislekov učencev. Tako se jim da teže. In učenci se naučijo navezovati na ideje drugih. Najpomembnejši ni premik od učitelja k učencu, najpomembnejši je premik od učitelja in učenca k skupnosti. Čeprav seveda razmišljajo posamezni učenci, ne razmišljajo vsak zase, temveč skupaj in skupaj vidijo več kakor posamezniki.

Vloga učitelja je torej v vodenju diskusije. Nekateri primerjajo njegovo vlogo s športnim sodnikom, ki se ne vmešava v igro, temveč skrbi, da se igralci držijo pravil, pri filozofiji za otroke torej pravil skupnosti raziskovanja. Učitelj mora odpreti varen prostor, ki bo omogočil učencem, da spregovorijo in mislijo. Prav tako mora tudi poskrbeti, da učenci v dialogu presežejo zgolj izražanje mnenj. Izražanje mnenj učencev je sicer bistvena za učinkovitost skupnosti raziskovanja. Vendar izražanje samega sebe ni dovolj, potekati mora v procesu, v katerem gre za iskanje resnice, kajti le tak proces spodbuja k mišljenju.

Naj takoj dodamo, da je skupnost raziskovanja zavezana neki odsotnosti, vendar ne gre za odsotnost učitelja. Kar pripravi prostor za raziskovanje učencev, je

odsotnost vednosti. Izhodišče je vprašanje, na katerega ne znamo odgovoriti. Na mestu, ki ga v običajnem šolskem razredu zaseda vednost, je v skupnosti raziskovanja praznina, zato je mogoče, da vsi udeleženci prispevajo k iskanju odgovorov s svojim izkustvom in razmislekom. Ta praznina (zadrega, čudenje, nevednost) je bistvo strukture skupnosti raziskovanja, šele na tej praznini se svet skupnosti raziskovanja lahko vzpostavi. Vključenost v ta specifični lokalni svet formira učence, ki bodo v prihodnje delovali v svetu in prispevali k njegovi transformaciji.

Zdi se, da privlačnost in moč skupnosti raziskovanja izhaja predvsem iz njenega »zelo fleksibilnega okvirja, znotraj katerega lahko učenci razvijejo svoje miselne in komunikacijske spretnosti preko vodenega dialoga.« (Ord, 2006, str. 94) In res lahko skupnost raziskovanja razumemo kot prostor svobode, v katerem učenci sami določajo, kaj bodo premislili in svobodno izražajo in premišljajo svoja mnenja. Vendar ta videz nekoliko zavaja. Resnica je tudi, kar pravi Joanna Haynes, da je »učni kontekst filozofije za otroke največkrat ustvarjen preko skrbno strukturiranega raziskovanja.« (Haynes, 2002, str. 45) Čeprav se iz opisov v literaturi pogosto zdi, da skupina otrok kar sama od sebe začne delovati kot skupnost raziskovanja in ima nujno vse pozitivne lastnosti, ki ji jih pripisujejo, tak pogled zavaja. Učitelj mora namreč znati vzpostaviti okolje in procese, ki potem generirajo opisane učinke.

Učitelj si pomaga pri tem z vprašanji. Z njimi učence usmerja in opozarja na različne možnosti, a jim vendarle pušča dovolj svobode. Spraševanje in samospraševanje je tako vzpostavljeno kot temelj raziskovanja. Pomaga razvijati miselne spretnosti, izčisti razumevanje, učitelju da povratno informacijo, vzpostavlja povezave med idejami, spodbuja radovednost, vnaša nove spodbude itd. Zato je pri filozofiji za otroke posebna pozornost namenjena tipom vprašanj.

Spraševanje in samospraševanje je temelj raziskovanja. Pomaga razvijati miselne spretnosti, izčisti razumevanje, učitelju da povratno informacijo, vzpostavlja povezave med idejami, spodbuja radovednost, vnaša nove spodbude itd. Zato je treba nameniti posebno pozornost tipom vprašanj. Nekatera imajo to lastnost, da že z zastavljenostjo v pravem trenutku spodbujajo nekatere miselne procese pri učencih. Vprašanja seveda lahko razvrstimo na najrazličnejše načine in uporabljamo različne predalčke, lahko so navadna, raziskovalna, enostavna, celovita, odprta, zaprta, retorična, divergentna, itd. Tu navajam zelo razširjeno klasifikacijo Richarda Paula:

1. Vprašanja, ki spodbujajo k pojasnitvi:
Kaj misliš s tem?
Ali lahko navedeš primer?

2. Vprašanja, ki iščejo podmene (predpostavke):
Kaj si predpostavil?
Čemu bi kdo trdil kaj takega?
3. Vprašanja, ki iščejo razloge:
Ali lahko to utemeljiš?
4. Vprašanja, ki iščejo posledice:
Kakšne bi bile lahko posledice takega ravnanja?
5. Vprašanja, ki iščejo nove zorne kote:
Ali je na to mogoče gledati še drugače?
6. Vprašanja, ki se nanašajo na vprašanja:
Kako nam bo to vprašanje pomagalo?
Ali se lahko spomnite še kakega drugega vprašanja, ki bi nam lahko koristilo?

Osnova te razvrstitve vprašanj je njihova vloga pri spodbujanju raziskovanja. Seveda pa je za dobro vprašanje bistveno, da je zastavljeno ob pravem času. Raziskovalne korake lahko propedeutično strnemo v model oziroma v neko trdno zaporedje korakov. Recimo, najprej se opredeli problem, nato se postavi teza, nato se iščejo razlogi v prid tej tezi, nato se raziščejo ključne podmene, nato posledice teze, nato primere v prid tej tezi, nato primeri proti tej tezi. In seveda so problem, teza, razlogi, podmene, posledice, primeri, protiprimeri ključne besede raziskovanja, vendar nobenega koraka ne gre predpisati mehanično. Še več, pogosto je diskusija predvsem raziskovalna in se giblje na ravni navajanja mnenja sodelujočih.

Morda je poglavitno pri vodenju diskusije lahko načelo, da se sledi razmisleku na ravni mnenj, dokler se ta ne izčrpa, potem pa se vrnemo, poglobljeno premislimo povedano in raziskujemo intuicije. Začnemo s predstavitvijo mnenj, pustimo, da se razvijejo različne intuicije in se gre v različne smeri. Tok asociacij se ne ustavi, saj se še ne ve, kam bo pripeljal, vrenje idej in produkcija novih pogledov se na začetku pustita vnemar in šele potem artikulirata. Ravnotežje domislic, zamaha domišljije, igranje z idejami, svobodne asociacije, besedne igre, razni pogledi, mnoštvo izrazov kot prvi korak, ki mu sledi analitični razum. Ta razčlenjuje, razvršča, ureja, izpeljuje, išče podmene, gradi sistem, identificira načela, vpeljuje nove pojme. Ves proces ima v grobem dve fazi, produktivno in urejevalno.

Morda že izražanje mnenj lahko razumemo kot prvo stopnjo mišljenja, saj vodi k premisleku in je posledica mišljenja. Potemtakem ne razmišlja izolirani posameznik (ki morda v nekem trenutku res le izraža svoje mnenje), temveč celotna skupina. Zato je pomembna tudi igriva plat filozofije. Mnoštvo pogledov, besedne

igre, svobodne asociacije, igranje z idejami, s katerimi se artikulira izkustvo in vnaprejšnja vednost udeležencev, kar udeležence sprosti in ustvari občutek svobode in varnosti, kajti njihovo izkustvo je pomembno, njihov pogled je cenjen in v resnici vsak lahko prispeva k napredku celote.

In dober voditelj diskusije iz tega v drugem koraku izvleče več, kakor vidi vsak zase. Izvleče napredek, uvid, implicitne argumente. Drugi korak, korak k večji eksplisitnosti, reflektiranosti in argumentiranosti, pride neopazno. Najprej se predvsem induktivno postavlja osnovne okvire razmisleka, nakar sledi refleksija procesa. Ob obdelavi posamezne teme se lahko najprej zadovoljimo z mnenji. Iskanja razlogov se morda lotimo šele, ko so najzanimivejša mnenja in stališča izčrpana ter evidentirana. Vse to ne velja samo na ravni posamezne ure, temveč tudi na ravni večjih enot raziskave, denimo meseca ali semestra.

Se pravi, da se skozi navajanje različnih mnenj oblikuje neki prostor razmisleka. Če je razlika med vednostjo in mnenjem v tem, da je vednost resnična in podprta z razlogi (in je resnica na področju filozofskih vprašanj pač vselej postavljena pod vprašaj), potem se mnenje od nje razlikuje le po tem, da ni utemeljeno. Se pravi, da je mnenje vednost, ki čaka na utemeljitev. In v pogovoru se marsikdaj zdi, da se en govorec odziva na drugega, da so njegove besede plod razmisleka o tem, kaj je rekel kdo pred njim – vendar procesa razmisleka govorec ni predstavil, morda se ga niti zavedel ni, povedal je samo rezultat.

Učenje miselnih spretnosti

Nekateri filozofijo za otroke predstavljajo predvsem kot učenje miselnih spretnosti in tako imenovanega kritičnega mišljenja. To je dobro iz popularizacijskih razlogov, saj je pomembnost samostojnega in kritičnega mišljenja danes samoumevno sprejeta. Vendar se ne sme spregledati, da je ta cilj morda prvi za tiste, ki so zunaj programa in od zunaj gledajo nanj. Za v program vključene učitelje in učence pa je pomemben samo razmislek o vprašanjih, ki jih zanimajo. In pri razmisleku in raziskovanju se seveda uporabljajo možgani. In z rabo se učenci navadijo uporabljati miselne tehnike, postanejo spretnejši misleci. Ni pa to cilj filozofiranja, saj filozofija ni zgolj učinkovito sredstvo za razvijanje miselnih spretnosti.

5 FILOZOFIJA OTROŠTVA IN FILOZOFIJA OTROK

- »Kje smo?« vpraša štiriletna Ana.
 »V Šiški?« odgovori njen stric.
 »Kje je Šiška?« nadaljuje Ana.
 »V Ljubljani.«
 »Kje je Ljubljana?« se spet oglasi Ana.
 »V Sloveniji.«
 »Kje je Slovenija?«
 »V Evropi,« je stric že malo nestrpen.
 »Kje je Evropa?«
 »Na Zemlji!« je kratek stric.
 »Kje je Zemlja?« se ne utrudi Ana.
 »V veselju,« odgovori stric in upa, da se tu konča.
 »Kje pa je veselje?« vpraša Ana – in tokrat ne dobi odgovora.

Ana ni izmišljen lik, pa tudi nobena izjema ni. Starejši smo že nekoliko pozabili svojo otroško zvedavost, starši pa vedo, da majhni otroci sprašujejo in se ne naveličajo spraševati. In nekateri starši se zato pozneje tudi sami sprašujejo, kam je izginila radovednost, ki je krasila njihovega otroka, ko je bil še majhen, in kaj bi lahko naredili, da bi spodbujali in ohranjali pri življenju to otroško zanimanje za vse naokrog.

Morda je največja odlika ameriškega filozofa Garetha B. Matthews, da je znal opaziti otroška vprašanja, jim prisluhni, se zavedati njihove radikalnosti, pa tudi, da otroci ne ostanejo nujno samo pri vprašanjih. In njihova vprašanja ne sežejo samo do roba našega sveta kakor v uvodnem primeru, temveč se ustavijo tudi ob tistem, kar je nam odraslim samoumevno, očitno in nezanimivo, in z močjo misli pridejo od samoumevnega do negotovega, nejasnega in vprašljivega. Le da otrokom to ne vzbuja strahu in ne povzroča negotovosti, temveč lahko, vsaj nekateri, uživajo v igranju z idejami.

To je ena plat otroške radovednosti. In prav z radovednostjo slovenski filozof Tine Hribar prevaja grški *thaumazein*. Tradicionalno se ta grški izraz prevaja kot čudenje in to čudenje Aristotel v *Metafiziki* opredeli kot vir filozofije, že prej pa Platon v dialogu *Tejtet* zapiše: »Zelo lastna je filozofu ta strast – čudenje. Poleg tega ni drugega počela filozofije.« Če otroško zvedavost povežemo z velikima grškima mislecema, ugotovimo, da so danes prav otroci tisti, ki še imajo dostop do vira filozofije – da so prav otroci dediči Sokratovega življenjskega vodila, da neraziskovanega življenja ni vredno živeti.

S tem se Matthews v celoti strinja in vztraja, da je za otroke filozofija naravna. Da sami od sebe, spontano, zastavljajo filozofska vprašanja. V *Filozofiji otroštva* tako pravi: »Filozofija je naravna dejavnost, nič manj kakor ukvarjanje z glasbo in igranje iger« (Matthews, 1994, str. 4). Sicer je tudi uporabna, ker spodbuja jasnost mišljenja in razvija sposobnost sklepanja, a je obenem predvsem sama sebi največja nagrada. Ta povezanost ranega otroštva s filozofijo se ne kaže samo v neštetih osebnih doživetjih staršev, temveč tudi v otroški literaturi oziroma literaturi za otroke, pri katerih gre pogosto za filozofske klasike.

»Spontane ekskurzije otrok v filozofijo« so pogoste za otroke, stare med tri in sedem let, že za osem in devet let stare pa je to redkeje. Matthewsova hipoteza je, da se v šoli učijo zastavljati »koristna« vprašanja, »filozofija gre v podzemlje, z njo se morda ukvarjajo osebno in se ne deli z drugimi ali pa postane popolnoma speča« (ibid., str. 5).

Ta speča lastnost pa se lahko prebudi, če starejši otroci naletijo na pravi odziv, na zgodbo, ki skriva v sebi filozofski problem. Za svojo drugo knjigo o filozofiji za otroke, *Dialogi z otroki* (1984) Matthews pravi, da je poročilo o njegovem delu z osem do enajst let starimi otroki v glasbeni šoli na Škotskem, obenem pa »uvod v filozofijo s pomočjo glasov (in glav) otrok« (ibid., str. 6).

»Otroci kot filozofi« je en del njegove dejavnosti na področju, ki ga določata pojma filozofija in otroštvo, drugi je filozofija otroštva, se pravi filozofska raziskava posebnega filozofskega objekta – otroštva. Podobno kakor obstaja filozofija religije, filozofija znanosti in filozofija zgodovine, po Matthews su obstaja tudi filozofija otroštva. Da je to lahko posebno področje filozofskega raziskovanja, mu je postalo jasno, ko je odkril, da so nekateri otroci, v nasprotju s tem, kar se navadno misli o njih, pa morda tudi v nasprotju s tem, kar se navadno misli o filozofiji, naravno filozofski.

Ideja je povezana z Mathewjem Lipmanom, pravzaprav začetnikom danes svetovnega gibanja. Otrokom in mladim odpira pot v filozofsko mišljenje, in pri tem misli na vprašanja:

Kaj pomeni biti otrok?

Kako se otroško razmišljanje razlikuje od »našega«?

Ali imajo majhni otroci sposobnost biti resnično altruistični?

Ali imajo morda otroci pravico, da se »ločijo« od svojih staršev?

Ali bi bila nekatera dela otrok lahko umetniško oziroma estetsko tako dobra kakor dela nekaterih slavnih modernih umetnikov?

Ali mora biti literatura, ki jo odrasli pišejo za otroke, zaradi tega neavtentična? (Matthews, 1994, str. 7)

Matthews ne zagovarja romantične predstave, da so vsi otroci dejansko majhni filozofi, vidi pa pomen tega, da nekateri otroci včasih v resnici zastavljajo filozofska vprašanja. To je za filozofijo otroštva pomembno iz dveh razlogov.

Prvič, razvojni psihologi so ta vidik otroštva izpustili iz svojih opisov. Drugič, filozofski razmislek otrok nam pomaga razumeti naravo filozofije. V nekem smislu je vsa filozofija poskus odraslih, da bi nekako naslovili resnično začudujoča vprašanja otrok, morda celo vprašanja, ki so si jih filozofi zastavljali, ko so bili še otroci. Otroci so nam lahko partner v filozofski raziskavi. Pogosto imamo odrasli toliko skrbi, kako skrbeti za otroke, da ne vidimo, kaj nam oni lahko ponudijo, namreč »novo perspektivo« na filozofska vprašanja (ibid., str. 14).

Vendar filozofiranje z otroki ni enodimenzionalno, temveč ima več pomembnih razsežnosti. Prva je povezana s posebno otroško odprtostjo, ko jim je vse novo, zanimivo, nenavadno, če jim to le dopustimo ter ne zatremo njihovih vprašanj in ne potlačimo njihove zvedavosti, temveč jim prisluhnemo, gojimo to odprtost duha in kultiviramo intelektualno radovednost. Povezana je s filozofijo kot intelektualno svobodo, ki je v tem, da si upamo misliti, zastavljati vprašanja in postavljati hipoteze ter se v drznih miselnih eksperimentih igramo z idejami. V tem smislu je filozofija pristno človeško početje, je način, kako biti polno človek, in je potemtakem sama sebi namen. Ne služi ničemur drugemu, saj je dejavnost, v kateri polno uresničujemo svojo človeškost.

Druga razsežnost je bolj praktična. Filozofija je praksa jasnega mišljenja in umetnosti izpeljevanja posledic iz že sprejetih tez. Kot šola mišljenja je koristna za šolo nasploh, saj uči tisto, kar je nujno potrebno pri vseh šolskih predmetih in pri vseh znanstvenih disciplinah.

Tretja razsežnost pa je izkustvo otrok. Ti niso le na meji sveta odraslih, niso le tisti, ki bodo, ko postanejo popolnoma osebe, s polnoletnostjo vstopili v naš svet. Otroci že živijo v svetu in ta svet, njihov izkustveni svet, se razlikuje od sveta odraslih. Matthews opozarja na te posebnosti otroškega sveta: otroke obkrožajo velikani, odrasli, ki niso samo večji, temveč tudi močnejši. Otroci so od njih odvisni in svoje odvisnosti se tudi zavedajo. Živijo v svetu, ki jim ni čisto prilagojen, stikala in kljuka so zanje previsoki. »Sporočilo otrokom ne pušča dvomov: <Ti (še) nisi polni član družbe.>« (Ibid., str. 23) Poleg tega se otrokova velikost nenehno spreminja in odrasli pričakujejo, da se bo. »Otroci ne morejo ostati isti. Morajo odrasti. Naravni tok stvari je, da bodo letošnje hlače postale prekratke in da je otrok prerasel lanske čevlje.« (Ibid., str. 23)

Ker je položaj otroka v svetu drugačen od položaja odraslih, nek njegov del, ki je lasten njegovemu doživljanju sveta, lahko izrazi samo otrok sam. Naša, odrasla

izraznost ne ustreza temu, kar otroci dejansko doživljajo. Za človekov um je naravno, da išče razlage za to, kar se dogaja okoli nas. Specialist za doživljanje otrok, razvojni psiholog Daniel W. Stern, tako pravi: »Koščki našega zelo raznovrstno doživetega izkustva so ohlapno povezani, povezave pa, ki jih vzpostavljamo med deli izkustva, so pogosto zgolj verjetne ali celo samo naključne. Človeški um mora izbrati pomembne podrobnosti iz tega nereda in jih povezati v kar najbolj koherenten, razumljiv, konsistenten, zdravorazumski in preprost sistem.« (Stern, 1998, str. 87–88)

Stern svojo rekonstrukcijo vsakdanjega doživljanja štiriletnega Joeja nadaljuje takole: »Joeyjeva naloga oblikovanja zgodbe je, da mi pripoveduje o toku svojega izkustva. Ko to počne, ne gre samo za ustvarjanje drugačne in alternativne različice tega, kar se je zgodilo, ampak ustvarja različico, ki prav lahko postane ‹uradna›, javna različica. Ko iz mnogih naših izkustev, ki smo jih neposredno doživeli, izberejo eno, imajo zgodbe o preteklosti moč, da za vsakega od nas določijo, kaj se je ‹zares zgodilo›.« (Ibid., str. 89)

Vendar otroci niso sami tisti, ki pripovedujejo zgodbo o sebi in svojem svetu, nimajo te moči; in odrasli jih k temu ne spodbujajo in pogosto nimajo niti časa, da bi prisluhnili temu, kar bi jim o svojih doživljanjih hoteli povedati: »Značilno je, da otroci zgodbe o preteklosti, še posebno ‹uradne›, običajno sestavijo s ‹pomočjo› (sodelovanjem) staršev. So sokonstrukcije. Otrok, ki je bil fizično zlorabljen, bo na primer pripovedoval zgodbo, ki bo opravičevala njegove starše: ‹Tepejo me zato, ker jih tako skrbi zame, in za to, kar delam.› Ta zgodba drugim sicer lahko prepreči, da bi postavili pred starše njihovo zlorabo, in tako reši otroka pred tepežem, vendar je prava nevarnost v tem, da ji bo otrok morda sam začel verjeti: zanj bo zgodba postala nekaj, kar bo imel za resnico. Ali vzemimo dekličino pripovedovanje, da ‹je moja mama najbolj ljubeča in zabavna od vseh mam. Ves čas se igra z menoj. Igrava se hišo in ...› Obenem pa dekle doživlja, da se njena mama preveč v vse vtika, da se v resnici igra zase in ne za svojo hčer in da se včasih, ko se igra s hčerko, izgubi v svojem lastnem svetu. Za to dekle bi bilo lahko preveč boleče oziroma težavno, če bi razvila ‹resničnejšo› zgodbo. Ali, očetove oči se lahko zasvetijo, ko pogleda svojega starejšega sina, in se zameglijo, ko pogleda mlajšega; vendar mlajši pripoveduje obrabljeno zgodbo, ki je postala njegova lastna: ‹Moj oče naju ima enako rad. Saj tudi sam vedno tako pravi.› Tako lahko zgodbe utemeljijo in ohranjajo popačenje realnosti – popačenje, ki bistveno prispeva k duševni motenosti. Zares, večji del psihoterapije se ukvarja z odkrivanjem in natančnim opisovanjem človekovih subjektivno in pripovedno živeti svetov, potem jih primerja in nazadnje privede na neko stopnjo skladnega sobivanja – običajno tako, da spremeni svet zgodb.« (Ibid., str. 89)

Filozofija otrok ima torej vsaj tri pomembne razsežnosti. Matthews pa svoje poslanstvo vidi predvsem v ozaveščanju staršev in vseh odraslih za filozofično razsežnost

otročtva: »Profesionalni filozofi lahko zbirajo primere filozofskega mišljenja otrok in potem, s povezovanjem teh otroških misli s filozofsko tradicijo, pomagajo staršem in učiteljem, da v svojih otrocih prepoznajo, jo spoštujejo, ko se pojavi, in jo ob priložnosti celo spodbujajo in v njej sodelujejo.« (Matthews, 1994, str. 37)

6 DIALEKTIKA SKUPNOSTI RAZISKOVANJA

Praksa filozofije za otroke je pokazala, da ima ukvarjanje mladih s filozofijo v skupnosti raziskovanja številne pozitivne učinke, za katere si prizadevajo šole, denimo na področju moralne vzgoje, vzgoje za demokracijo, državljske vzgoje. Tako je razvoj programa postopno pripeljal do prepričanja, da je mogoče skupnost raziskovanja razumeti širše in njeno delovanje uporabiti tudi na področjih, ki niso eksplicitno filozofska.

Zaradi uporabe skupnosti raziskovanja kot odgovora na vedno več vprašanj, s katerimi se sooča sodobna šola, lahko nastane občutek, da skupnost raziskovanja zmore skoraj vse. Ta občutek je še posebno močan, ker gre širina njene rabe in bogastvo njenih učinkov z roko v roki z večjo splošnostjo govora o njej in posledično z vsebinskim praznjenjem pojma. Ta je na eni strani upravičena, saj so bili njeni vsebini v preteklosti posvečeni številni članki, vendar se zdi, da je zaradi širitve področja rabe treba posebno pozornost posvetiti temu, kako nova okolja oziroma novi nameni rabe vplivajo na vsebino in posledično na delovanje skupnosti raziskovanja.

Splitterjev članek »Do the groups to which I belong make me?«, s pomenljivim podnaslovom »Refleksije o skupnosti in identiteti« se ob robu loteva tudi te naloge. Ko se osredotoča na še eno rabo skupnosti raziskovanja – na to, kako lahko s skupnostjo raziskovanja pomagamo mladim, ki iščejo svojo osebno identiteto – odpira pomembno načelno vprašanje: kakšen je status subjekta v skupnosti raziskovanja? Osnovna teza članka je, da je skupnost raziskovanja lahko mesto refleksije »nastajajočega občutka identitete« (Splitter, 2007, str. 263), ki je v članku povezano s članstvom posameznika v različnih skupinah, vendar avtor poudarja, da skupnost raziskovanja »služi kot vitalno sredstvo za doseg cilja, cilj pa je osebni razvoj njenih članov« (ibid, str. 273), kar pomeni, da v skupnosti ne gre samo za spoznavanje samega sebe in za refleksijo posledic članstva v različnih skupinah, temveč tudi za spreminjanje in oblikovanje samega sebe. V skupnosti raziskovanja gre torej prav za subjekt.¹⁰

Učitelj, učenci in skupnost

Pri razmisleku o odnosu skupnosti in posameznika v razredu se je tradicionalno izhajalo iz dejstva, da razred sestavljajo učenci in učitelj. Cilj vzpostavljanja skupnosti pa je, kot smo že razvijali, dvojni premik poudarka: ne zgolj od učitelja na učence, temveč še nek drug premik, namreč premik od *posameznika na skupnost*.

10 V to smer razmišljata tudi David Kennedy in Pavel Lushyn, ki skupnost raziskovanja analizirata iz optike položaja subjekta. Napredovanje skupnosti je tako od posameznega subjekta do intersubjekta (subjekta, ki je vstopil na področje intersubjektivnosti) in kolektivnega subjekta – »enotne identitete skupine kot celote.« (Kennedy & Lushyn, 2000, str. 14)

Včasih se ob opazovanju diskusije v skupnosti raziskovanja v resnici zdi, da ne razmišlja izolirani posameznik, temveč celotna skupina, tako da vsak posameznik s težavo dohaja, kar je bilo razvito v njej. Tako na ravni vrednot, ki so predpostavljene in jih posamezni učenec počasi prepoznava kot del osnovnega dispozitiva skupnosti raziskovanja, kot v procesu refleksije, kjer razmislek v nekem smislu poteka na ravni Drugega skupine ter ga mora posameznik in tudi skupina kot celota šele naknadno refleksivno zajeti. In prav ta vzpostavljajoča se *dinamična enotnost heterogenih elementov* je morda tisto, kar je vir učinkovitosti programa: zgodba in argumentacija, skupina in posameznik, enaki in neenaki, nekritično sprejemanja in kritični premislek, itd.

Če se pri branja bolj teoretsko usmerjenih besedil včasih zdi, da je posebnost položaja učitelja v skupnosti raziskovanja pravzaprav zabrisana, druge razprave pričajo o tem, da lahko učitelj v njej zasede različna mesta, odigra različne vloge in opravlja številne funkcije. Marianne Cane tako loči kognitivno, čustveno in družbeno raven raziskovanja. Zadnjo raven analizira iz vidika *vlog*, ki jih člani skupnosti lahko zavzamejo, kar ni nenavadno, saj je osnovna delitev vlog na olajševalca (*facilitator*) in *raziskovalca* skupna večini besedil o oblikovanju skupnosti raziskovanja. Vendar avtorica poudari moment notranje diferenciranosti skupnosti in dodaniz drugih delitev, denimo »pet produktivnih vlog, ki naj bi jih na koncu obvladali vsi člani skupine«, olajševalec, predlagatelj, podpornik, kritik in zapisnikar (Cane, 2003, str. 12). »Med interakcijo lahko sodelujoči privzamejo neformalne vloge, kot so posredovalec informacij, spodbujevalec, blokator informacij. Pričakovanja drugih članov skupine lahko privedejo do ‚dramaturških vlog‘, kot so protagonist, antagonist, pomočnik, član ekipe, občinstvo. Različne stopnje reševanja problemov lahko privedejo do pripadajočih vlog. Drugi nizi vlog se lahko razvijejo, na primer kritik, inovator, drugi pomočnik, svarilec.« (Ibid., str. 14) Te vloge lahko narekuje sam proces dela, lahko pa so tudi rezultat osebnosti in osebnih preferenc v skupnost vključenih posameznikov. Natančen popis nabora vlog je tako v veliki meri stvar interpretacije. Vendar Cane poudarja, da se v določenih kontekstih praviloma pojavijo določene vloge. Zdi se celo, da mora učinkovita skupina nujno uspešno opraviti določene naloge, ne glede na to, ali se posebne vloge za opravljanje teh nalog tudi eksplicitno vzpostavijo. In morda skupina deluje bolj uspešno, če se vloge jasno opredelijo in se članom pomaga, da se vloge, ki jo nevede igrajo, tudi zavejo in si jo zavestno prisvojijo. Položaj udeležencev še bolj zapleta dejstvo, da skupina deluje na več ravneh, na intelektualni, družbeni in emocionalni. »Vloge nastanejo, da bi odgovorile na zahteve, ki so povezane z različnimi razsežnostmi,« to pa ima za posledico »kompleksno igro nasprotujočih si vlog« (ibidem, str. 16).

Skupnost torej ni preprosto skupnost enakih članov, temveč strukturirana celota različnih vlog. Istočasno je strukturirana na več različnih načinov, ki med seboj včasih sovpadajo, drugič se delno prekrivajo, pogosto pa so si v konfliktu. Proces

preobrazbe razreda v skupnost raziskovanja torej teži tudi k oblikovanju različnih struktur, nemara celo hierarhij vlog, ki se jih udeleženci morda niti ne zavedajo. Ta proces ima pravzaprav tri vidike, prvi je proces vzpostavljanja proizvajanja sistema vlog, drugi je proces zasedanja teh vlog in tretji proces učenja ter igranja vlog. Se pravi, da skupnost raziskovanja ni imuna na notranjo hierarhijo vlog in identifikacijo z vlogami. Kar pomeni, da ni samo prostor svobodnega raziskovanja, temveč tudi pričakovanj, naj posameznik privzame oziroma še naprej igra neko vlogo in ponotranji njen sklop lastnosti in ustrezno predstavo o sebi. In sama skupnost raziskovanja, če ni pazljivo vodena, tako ni samo prostor svobodnega raziskovanja, temveč je lahko tudi prostor pritiskov in odtujitve. Lahko sicer rečemo, da je to deviantna skupnost, a to ne pomaga dosti. Priznati moramo, da je lahko ta deviantnost posledica samega vzpostavljanja skupnosti raziskovanja.

Vloga učitelja

To pa seveda ne pomeni, da so vsa pričakovanja v skupnosti sumljiva in da bi se morali čim bolj izogibati določanju položaja sodelujočih v skupnosti raziskovanja. Učiteljeva naloga ni samo lajšanje raziskovanja, temveč mora zagotoviti ti, da se skupnost oblikuje kot skupnost in da postane raziskovalna. Učitelj torej ne teži k samoizbrisu, temveč aktivno prispeva k ustreznemu strukturiranju skupnosti. Tega poudarka nihče tako dobro razvije kot Susan Gardner v članku »Inquiry is no mere conversation«. Izhodišče članka je skrb, da gibanje znotraj opozicije osrediščenost na učitelja proti osrediščenosti na učenca (*teacher-centered vs. child-centered education*) lahko vodi do stališča, »mlade je treba spodbujati, da razvijejo svoje naravne interese in talente, zato je treba otrokom dovoliti, da otroci govorijo, odrasli pa poslušajo.« (Gardner, 1995, str. 38) Vendar vsa spretnost učitelja pri vodenju dialoga ne zadošča, če se ne vzpostavi proces, ki je strukturiran okrog resnice. Resnica mora biti »regulativna ideja«, mora usmerjati proces. Zato skupnost raziskovanja ni ohlapna skupnost, temveč v resnici na začetku skoraj diktatura:

»Olajševalec začetnik se mora vselej zavedati, da je njegov dolgoročni cilj veliko več kot zgolj olajševanje. Modelirati mora strast do resnice, diktator v njej zahteva odličnost v sklepanju, razvijalec filozofske občutljivosti pa, da demonstrira sposobnost osredotočiti se na filozofsko plodno, in vodja hoče zagotoviti, da se ohranja smer. Začetnikom bomo naredili nemajhno uslugo, če jim bomo že na začetku povedali, da je ‚raziskovanje več kot zgolj pogovor‘ in da je ‚olajševanje raziskovanja trdo delo!« (Ibid., str. 47)

Skupnost lahko deluje na različnih ravneh, bistvena pa mora biti raven raziskovanja. V skupnosti so lahko vsi enakopravni, vendar je položaj učitelj zelo poseben saj mora skrbeti, da se skupnost raziskovanja strukturira tako, kot se mora

strukturirati. Struktura, pričakovanja in vloge, kolikor se nanašajo na raziskovanje, torej niso vir odtujitve, temveč predpogoj za svobodno raziskovanje v vzpostavljeni skupnosti raziskovanja. Ross Phillips pri tem opozarja, da prav ta poseben položaj učitelja lahko privede do konfliktov, zaradi katerih skupnost ne more dosežati vseh ciljev, ki naj bi jih. V »Motivation and the Goal of Inquiry« našteje tri cilje, prvi je uvedba in ohranjanje filozofije v razredu, drugi je filozofiranje učencev, tretji je je razredna skupnost raziskovanja (Phillips, 1997, str. 22).

Učitelji imajo v mislih različne pozitivne učinke, ko vpeljujejo filozofijo za otroke. Filozofijo vpeljujejo zaradi njih in jo torej uporabljajo instrumentalno. Učenci naj bi za cilj imeli iskanje primerov, dajanje razlogov, opredeljevanje pojmov itd., kar je splošno znano, po Phillipsu pa se premalo pozornosti posveti dejstvu, da »ima skupnost raziskovanja lahko svoje lastne cilje in interese, ki so različni od ciljev njenih članov« (ibid., str. 22). In njen cilj je prav cilj, na katerega opozarja Susan Gardner, se pravi odkritje resnice. K temu je treba dodati, če naj skupnost ima tak cilj, mora ta cilj imeti ob vseh drugih svojih ciljih - tudi učitelj, ki skupnost usmerja. In predvsem ga morajo imeti učenci, saj drugače prej naštete intelektualne spretnosti zanje nimajo nobenega smisla. Skupnost raziskovanja ponuja »skoraj edini moment kurikula, ko poteka kot avtentično raziskovanje«, (ibid., str. 23), in bistvena odlika te avtentičnosti je prav njena moč motivirati učence. Brez razsežnosti avtentičnega raziskovanja, ki tudi položaj učencev naredi za avtentičnega, bi bili učenci med urami, namenjenimi skupnosti raziskovanja, bolj prisotni v razredu kakor vključeni vanjo.

Kako misliti razmerja znotraj zgoraj opisane pluralnosti ciljev oziroma intenc? Iskanje primerov, navajanje razlogov, primerjanje itd. lahko razumemo kot podcilje iskanja resnice. Kako pa je z nameni in cilji učitelja? In v kakšnem odnosu je s tistim, kar Ross poimenuje »cilj razredne skupnosti raziskovanja«? Nekaj o njegovem položaj in njegovem odnosu do ciljev lahko razloži koncept stanj, ki so po svojem bistvu stranski proizvod.

Bistveno stranski proizvod

Strokovnjaki pogosto trdijo, da je za učinkovito učenje treba pri posameznem predmetu za posamezno učno enoto operacionalizirati splošne cilje izobraževalnega sistema. Izkaže se, da to ni vselej lahko doseči, saj v sodobni šoli ne gre zgolj za vednost, temveč vse bolj za tiste vidike vednosti, ki jih označujemo z izrazom *višje kognitivne ravni*, in za tiste momente vednosti, za katere pravimo, da oblikujejo posameznika, njegova stališča in njegovo ravnanje. Če na to nismo pozorni, se lahko zgodi, da bomo podobni tistim jezikoslovcem, ki so učence poskušali naučiti vseh skrivnosti jezika z učenjem slovničnih pravil. Zato je smiselno premisliti

samo naravo ciljev. Tega se bomo lotili s pomočjo koncepta *bistveno stranskega proizvoda* oziroma bistveno drugotnega stanja.¹¹

Koncept uvede Jon Elster v knjigi *Sour Grapes* (1987). Z njim poskuša tematizirati tiste učinke našega delovanja, ki jih ne moremo doseči namenoma, kajti če si jih postavimo za cilj, nam prav naša želja doseči jih preprečuje, da bi jih dosegli. Namenoma tako ne moremo pozabiti neprijetnega dogodka, saj nam prav želja, da bi ga pozabili, dogodek nenehno kliče v spomin. Podobno velja za spontanost, spanje itd. Vendar problem ni omejen na stanja, ki jih opredeljuje odsotnost nečesa (načrtovanosti, spomina, pozornosti). Kot primer si pogledjmo znano La Fontainovo basen. Oče svojim lenim sinovom zaupa, da je na polju zakopan zaklad. Sinovi polje prekopljejo po dolgem in počez, a zaklada ne najdejo. Ko so že obupali in skoraj sklenili, da je oče lagal in zaklada sploh ni, jim pride na misel, da bi polje, če so ga že prekopali, zasadili. To tudi storijo, pridelek prodajo in zanj dobijo celo premoženje. Zdaj so razumeli očetovo sporočilo, na polju je bil res zakopan zaklad.

Poanta zgodbe je v tem, da je bila za to, da bi sinovi prišli do zaklada, potrebna vera, da je zaklad res tam. Če bi jim oče naročil, naj delajo na polju, pa bodo prišli do zaklada, bi se sinovi smejali njegovim nasvetom. Do zaklada so prišli ravno zato, ker so (zmotno) verjeli, da zaklad že obstaja. Če bi jim oče kot neposredni cilj postavil delo na polju, do bogastva ne bi nikdar prišli, kajti bogastvo je lahko nastalo samo kot stranski proizvod njihovih prizadevanj. In njihov (eksistencialni) uvid, da je na polju zaklad (da je vredno svoje življenje posvetiti obdelovanju zemlje), je rezultat procesa, v katerega so bili vključeni. Zaklad na začetku ne obstaja, a (zmotna) vera, da že obstaja, je pogoj, da na koncu procesa, ki ga je ta vera sprožila, res obstaja.

Elsterovo teorijo o ciljih, ki jih je mogoče doseči le posredno, ko si prizadevamo za neke druge cilje, je Renata Salecl povezala s področjem šolstva. Opozorila je, da tudi vzgajati ne moremo neposredno, preprosto tako, da učencem razložimo določeno vrednoto in jih pozovemo, naj jo sprejmejo in delujejo v skladu z njo. Kar je mogoče pri posredovanju (dela) vednosti, ni mogoče pri posredovanju vrednot, zato je napačno, celo paradokсно, če hočemo povezati vzgojo in izobraževanje v neko celoto:

»Paradoks tega povezovanja je v tem, da lahko obstaja kot smoter, cilj nekega delovanja le izobraževanje, nikakor pa ne vzgoja. Samo izobraževalni smotri šolanja, ki se neposredno realizirajo skozi izbor učne snovi, način podajanja snovi, ponavljanje, izpraševanje (...) imajo za stranski produkt vzgojo. Govoriti, da je cilj šolanja vzgoja, je zato absurd – cilj našega šolanja je lahko le izobraževanje. Brez tega zunanjega cilja (izobraževanja) dejansko ni vzgojnega učinka.« (Salecl, 1991, str. 136)

11 Gre za koncept stanja, ki je »essentially a by-products«, oziroma »willing what cannot be willed«, ki ga je vpeljal Jon Elster. Renata Salecl (Salecl 1991, str. 133) sledi Slavoju Žižku in izraz prevaja kot *bistveno drugotno stanje*.

Seveda Saleclove ne gre razumeti, da moramo preprosto vzgojo ločiti od šolanja, poudarek njene izpeljave je, da vzgoja zaradi svoje specifičnosti ne more biti cilj šole na isti ravni in na enak način kot izobraževanje. Učitelj ne more priti v razred in učencem povedati, danes bomo vzeli to in to vrednoto, to pa lahko naredi, če gre za obravnavo (nekaterih) tem s kognitivnega področja.

Še več, ne samo da to lahko naredi, strokovnjaki za psihologijo učenja trdijo celo, da je dobro, če pri posredovanju vednosti to naredi, kajti: »Tudi učence bolje motiviramo, aktiviramo in usmerimo, če jim na primeren način povemo operativne smotre, katerih doseganje lahko do neke mere sami kontrolirajo.« (Marentič Požarnik, 1995, str. 73)

V tej opredelitvi pa moramo biti pozorni na dostavek »katerih doseganje lahko do neke mere sami kontrolirajo«. Zakaj je pravzaprav potreben? Ali poudarja dejstvo, da doseganje smotrov učenci lahko (...) sami kontrolirajo, ali pa morda to, da niso vsi smotri dostopni zavestni kontroli učencev? Če gre za drugo možnost, potem je morda ustrezno koncept bistveno stranskih proizvodov razširiti tudi na področje izobraževanja, zlasti na področje oblikovanja smotrov in ciljev pouka.

Kot sredstvo za večjo učinkovitost poučevanja se predlaga povečana eksplicitnost smotrov pouka. Prva napaka pri smotrih pouka naj bi bila v tem, da so smotri »oblikovani tako, da nakazujejo bolj naloge pouka ali učiteljevo aktivnost med učno uro, ne pa sprememb, do katerih naj bi prišlo pod vplivom pouka pri učencih, npr.:

- smoter učne ure je izpeljati in dokazati Pitagorov izrek
- smoter je učencem razložiti delo slovenskih pisateljev v obdobju realizma.« (Ibid., str. 6)

A sama avtorica navaja cilje, ki nimajo obliko ciljev, temveč gre za opis dejavnosti učencev.¹² Sprememba, ki naj bi bila v tem, da se podrobno opredeli cilje, se izkaže za spremembo opisa: opisa tega, kaj dela učitelj, v opis tega, kaj dela učenec. Za učitelja je to pomemben korak, opustiti mora namreč svoj zorni kot in na pouk pogledati z očmi učenca, toda to ni tisto, kar poskušamo zajeti s smotri. Smotri merijo na to, kaj se učenec nauči (doseže) pri določeni uri, temi, nalogi, projektu, ne pa, kaj je pri določeni uri, nalogi, projektu ali predmetu delal.

Zakaj premik od znanj, sposobnosti in spretnosti, ki jih bo učenec osvojil, k temu, kar učenec dela? Za učitelja je ta premik samoumeven, veliko ciljev je težko ali nemogoče preverjati, ve pa, kakšna mora biti ura in kaj morajo učenci delati, da

12 Na primer ob ilustracijah kognitivnih smotrov: učenec sestavi celodnevni jedilnik po načelih zdrave prehrane (uporaba), učenec analizira, katere osebe v Cankarjevih dramah so nosilci avtorjevih idej (analiza), učenec napravi načrt enotedenskih jedilnikov za šolsko kuhinjo (sinteza), učenec oceni verodostojnost zgodovinskega vira. (Ibid., str. 26–33)

jih bo dolgoročno dosegal. Učiti (kritično) misliti je prav tak kompleksen cilj, ki je za sodobno šolo vse bolj pomemben, za katerega pa ni mogoče reči, koliko ga pri posamezni uri dosežemo, vendar pa marsikateri učitelji nekako vedo, kakšna mora biti ura oziroma kaj morajo učenci delati, da bi ga dosegli. V luči navedenih izpeljav morda lahko tvegamo sklep: vsaj del kompleksnega cilja, ki ga označujemo z izrazom *mišljenje*, je mogoče doseči le kot stranski proizvod učnega procesa, ki ima druge neposredne cilje.

Teoretska poanta, da je tudi del vednosti mogoče pri učencih razviti le kot bistveno stranski proizvod oziroma bistveno drugotno stanje, za same učitelje ni tako pomembna, zanje je bolj pomembno vprašanje, kako organizirati pouk, da bo do teh učinkov dolgoročno prišlo. Ker morajo učinki v resnici biti stranski proizvod, to pomeni, da jih na ravni poteka posamezne ure ni mogoče načrtovati na enak način kot neposredne cilje izobraževanja. Mora pa učitelj vseeno misliti nanje, saj je njegova naloga prav ohranjati razmere, v katerih do teh učinkov lahko pride.

In prav to je tudi naloga učitelja v skupnosti raziskovanja. Učenci se preprosto posvetijo vprašanju, ki jih v danem trenutku zanima, učinki programa zanje pridejo sami od sebe. Sami od sebe pa ne pridejo za učitelja, ki mora diskusijo voditi tako, da učenci osvojijo tudi tisto, kar iz njihove perspektive ne more biti rezultat neposredne namere. Ta porazdelitev intenc opredeljuje položaj učitelja v skupnosti raziskovanja. Učitelj se na eni ravni identificira z učencem, ki ga zanima problem, o katerem se v danem trenutku razpravlja. Identificirati pa se mora tudi s strukturo skupnosti raziskovanja in vzpostaviti razmere, v katerih se realna skupnost čim bolj približa idealni. In s tem mora posredno misliti tudi na stranske proizvode skupnosti, ki so zapisani v programskih dokumentih, sami pa niso neposredni cilji delovanja skupnosti raziskovanja.¹³ Del učinkovitosti filozofije za otroke izhaja prav iz tega, da vzpostavi strukturo, ki proizvaja *nameravano nenameravane* posledice. In učinkovitost programa priča tudi o tem, da ima tudi vednost (vsaj njen del) naravo bistveno stranskega proizvoda. In pri tem gre pravzaprav za svojevrstno ironijo: program, ki si za svoje vodilo postavlja jasnost, eksplicitnost in refleksijo, sam temelji na neki nujni nevednosti.

Dve skupnosti: vzpostavljaljoča in vzpostavljena

Skupnost tako vključuje pluralnost ciljev (intenc), vendar pa je množstvo intenc strukturirano in urejeno. V skupnosti, razumljeni kot strukturi intenc, ima ena intenca primat in določa mesto vseh ostalih. Lahko bi ji rekli intenca skupnosti. Primat ene intenc ni dan vnaprej, temveč se mora v skupnosti uveljaviti, na drugi

¹³ Lushyn (2002) skuša to kompleksno vlogo učitelja misliti z razliko med »navadni sodelujočo« in »meta-sodelujoči«; s tem da učitelj kot olajševalec v skupnosti raziskovanja ni preprosto »meta-sodelujoči«, temveč oboje, *navadni* in *meta-sodelujoči*.

strani pa je vendarle dan vnaprej, vsaj za učitelja, ki skuša vzpostaviti razredno skupnost raziskovanja. S tem se oblikuje neka dvojnost skupnosti kot strukture intenc: ena je za učitelja, in je vnaprej dana, druga je za zunanjega opazovalca, in se vzpostavlja v dejanskem procesu v razredu.¹⁴

S tem smo pravzaprav vpeljali razlikovanje med skupnostjo kot idealom, h katere-mu težimo, in skupnostjo kot obstoječim stanjem stvari, se pravi doseženo stopnjo realizacije ideala. Iz zornega kota dinamike skupnosti je to razlikovanje med vzpostavljačo se in vzpostavljeno skupnostjo raziskovanja. Prva zajema začetke, počasno postavljanje in uveljavljanje pravil dela, učenje različnih spretnosti in proces njihovega ponotranjenja. Vzpostavljena skupnost pa sovпада s skupnostjo, na katero se misli v teoretskih in programskih tekstih. Če besedila o filozofiji za otroke niso deskriptivne narave, če ne poročajo o konkretnih dogajanjih v skupnostih, je zanje večinoma značilno, da opisujejo skupnost, za katero se, ko delamo v razredu, izkaže, da je idealna. V vzpostavljači se skupnosti raziskovanja ima središčno vlogo učitelj ali pa je vsaj ves čas potreben njegov izjemen napor, ki zagotavlja, da učenci počasi začnejo upoštevati pravila, konstitutivna zanj. In zato je tudi smiselno skupnost poskušati opisati s pravili, ki jim mora slediti, z vprašanji, ki naj bi jih učitelj zastavljal, in spretnostmi in odnosi, ki naj bi jih razvijal, in s cilji, h katerimi naj bi strmel. S pravili, ki jih bosta pozneje večinoma nadomestila občutek in intuicija.

V tej prvi fazi oblikovanja skupnosti raziskovanja tako učitelj deluje kot garant, da je to, kar se dogaja, res filozofsko relevantno. Empirično je na začetku diskusija res podobna le navajanju različnih mnenj, vloga učitelja pa je, da jamči (za učence), da bo mnenje postalo vednost in da bo nerelevantno postalo relevantno. Učitelj je garant, da je proces, čeprav se na trenutke zdi kaotičen, usmerjen k cilju – učitelj za udeležence garantira, da je to, kar se dogaja, smiselno. Kennedy ima s poudarjanjem dinamične in dialektično narave skupnosti v mislih živahno dinamiko že vzpostavljene skupnosti raziskovanja: »Struktura raziskovanja je kaotična, nastajajoča, samo-popravljajoča in samo-organizirajoča.« (2004, str. 216) Na začetku za pretvorbo posameznikov v skupnost ter za prehajanje kaosa v red (in včasih tudi reda v kaos) skrbi predvsem učitelj.

14 Več avtorjev se je ukvarjalo z idejo, da skupnost raziskovanja ni homogena oziroma da niti ni ena sama. Splitter in Sharp sta imela še kako prav, ko v svoji veliki študiji o *razredni skupnosti raziskovanja* skupnosti nista hotela natančno opredeliti in sta koncept skupnosti raziskovanja razumela kot *odprt pojem*, ki se bo tokom razvoja spreminjal in nadgrajeval: »Ne bomo poskušali podati natančne definicije ‚skupnosti raziskovanja‘. Gre za enega tistih konceptov, ki privzema nove aspekte in razsežnosti.« (1997, str. 17) Več drugih avtorjev opozarja na kompleksno strukturo in zapleteno notranjo dinamiko skupnosti. Kennedy (1997) tako govori o petih skupnostih: skupnost geste, skupnost jezika, skupnost duha, skupnost ljubezni, skupnost interesov. Pri tem ima v mislih pet razsežnosti iste skupnosti, kar odpira vprašanje, v kakšnem odnosu so, kako se med seboj prekrivajo, vplivajo ena na drugo in kako se poenotijo v eno skupnost, če sploh se. Lushyn (2002) v ospredje postavlja analizo procesne narave skupnosti in skupnost obravnava kot dinamično celoto, v kateri ni nič stalnega, razen sprememb, nasprotij in protislovij.

Ko gre za status subjekta, je na začetku poudarek predvsem na tem, da se vsi učenci vključijo v skupnost in ponotranjijo pravila in procedure skupnega iskanja resnice, ki jih zanje zastopa in uteleša učitelj/olajševalec. Odstopanje od pravil in nesodelovanje je moteče, saj priča o tem, da učenec še ni postal član skupnosti raziskovanja – še ni postal subjekt v skupnosti oziroma subjekt skupnosti. Ko pa dialog v skupnosti teče dobro, so se sodelujoči že polno vključili v skupnost in ponotranjili njena pravila, tako da so postala njihova druga narava. Sami so v postali del skupnosti, ko je skupnost postala del njih. To je pravzaprav eden od bistvenih poudarkov programa filozofije za otroke: subjekt se v skupnosti vzpostavi kot dialoški subjekt, ko zunanji dialog postane tudi njegov notranji dialog.

A zdi se, da je subjekt, ki je v celoti vključen v skupnost, ki samodejno sledi pravilom, da sam postal očiščen vse partikularne vsebine.¹⁵ Da je v celoti povzet v intersubjektivne odnose v skupnosti in brez napak sledi pravilom, ki vzpostavljajo skupnost kot skupnost. Skorajda ni več posameznik, je bolj del kolektivne racionalnosti, ki deluje v skladu s pravili skupnosti. V nekem smislu je to ideal, h kateremu skupnost teži: čisto raziskovanje, ki poteka brez zastojev in ovir, ki so mu udeleženci popolnoma predani in v katerem aktivno sodelujejo vsi. Skupnost takrat postane kolektivni subjekt, v katerem je posameznik v celoti povzet.

A tak položaj subjekta je lahko ideal le za vzpostavljajočo se skupnost raziskovanja (čeprav je res, da so, brž ko lahko govorimo o skupnosti raziskovanja, verjetno prisotni elementi obeh skupnosti, vsaka skupnost je v neki meri že vzpostavljena in vsaka se mora vedno znova vzpostavljati). Ko pa je skupnost vzpostavljena, je položaj subjekta drugačen. Kar je bila prej zunanja motnja, ki je ovirala vzpostavitev osnovnih pogojev delovanja skupnosti, je sedaj notranja motnja, ki ni več motnja, temveč gonilo skupnosti. A kot produktivna motnja se subjektivnost lahko vzpostavi šele, ko se vzpostavijo konstitutivna pravila in je tako napravljen prostor, da se izčisti prostor razmisleka in se preko procesa refleksije pride do notranje meje razumevanja. V tem obdobju za raziskovanje res velja, da »napredek skozi stalne motnje« in za to obdobje lahko rečemo, da je kriza znak, da se je pravo raziskovanje začelo. Šele za to obdobje radikalno stališče, da je skupnost raziskovanja »poseben prostor, kjer se družimo, da bi izkusili to krizo pomena.« (Kennedy, 2004, str. 77–78)

Dve intenci

Vsebina skupnosti raziskovanja ni določena vnaprej. Ker ni nič privzeto kot dano in je vse mogoče postaviti po vprašaj, ker učenci sami določajo vprašanja, s

15 V *Teaching for better thinking* Sharp in Splitter vpeljeta »pogoj enakosti« in za osebne značilnosti poudarita, da morajo v nekem smislu »ostati izven dialoga«. In dodata: »Smisel tega pogoja ni dehumanizacija dialoga ali razvrednotenje osebne perspektive, temveč izogibanje diskriminaciji.« (Sharp & Splitter, 1995, str. 36–37)

katerimi se bodo ukvarjali, se s skupnostjo raziskovanja odpira prostor svobode. Res pa je, da se zelo hitro lahko tudi zapre. Kajti sama skupnost lahko deluje v smeri konformističnega prilagajanja člana skupnosti mnenju drugih. Zato je potrebna varovalka, kar je še eno ime za vlogo učitelja, ki tako dobiva vedno bolj strukturirano vlogo. Mora biti čim bolj odsoten, da s svojo avtoriteto ne omejuje razmisleka učencev, a je tudi tisti, ki vpeljuje in spodbuja uporabo različnih tipov mišljenja ter ohranja prostor za drugačna mnenja. Zdi se, da je prav na mestu učitelja v skupnost raziskovanja vpisan razcep med *idealno in empirično skupnost raziskovanja*.

V nekem smislu gre za dve skupnosti raziskovanja: za realno obstoječo, se pravi empirično skupnost, ki obstaja v nekem trenutku, in za idealno skupnost, h kateri se teži. In učitelj je tisti, ki naj bi povezoval obe. Kar pomeni, da ima *voditelj diskusije vselej dve intenci oziroma dva cilja*. Ena je usmerjena v neposredno raziskovanje, druga je usmerjana na oblikovanje skupnosti, ena je povezana s kratkoročnimi cilji, druga z dolgoročnimi. In učitelj učencem teh ciljev – denimo tega, da je cilji skupnosti raziskovanja razvijanje kritičnega mišljenja, moralna vzgoja, državljanska vzgoja – ne vsiljuje, temveč ustvarja prostor, v katerem se ti cilji lahko uresničujejo.

Neizrekljivost subjekta

V »Do the groups to which I belong make me?« Splitter osebno identiteto razume predvsem v navezavi na članstvo v različnih skupinah. Nekatere skupine so za subjekt bolj obremenilne, saj s sabo nosijo obilo *prtljage*. Skupnost raziskovanja pa naj bi bila brez prtljage. To sicer na eni ravni drži, saj skupnost raziskovanja ne doda prtljage, vendar vseeno pa močno vpliva na subjekt. Postal naj bi kritični mislec, kar potencialno pomeni temeljito osebno transformacijo. Res pa bi lahko rekli, da s tem skupnost raziskovanja subjektu nič ne doda, temveč mu samo omogoči, da postane, kar po svoji naravi že vseskozi je. A to ne zmanjša dejstva, da ga – iz optike nekaterih – skupnost raziskovanja opremi z veliko prtljage – vse spretnosti in navade so neka oblika prtljage, ki pa res ni v kovčku – so notranja prtljaga, so prtljaga, ki postane *način življenja*.

Splitterjeva analiza članstva poudarja moment vključevanja v različne skupine, ki s sabo prinese prtljago, ki se je subjekt ne zaveda. Skupnost raziskovanja mu da možnost, da ta članstva premisli. S tem se odpira dodatna razsežnost subjekta. Subjekt ni samo član skupine, temveč je lahko skupini, katere član je, temeljno zavezan in notranje predan – članstvo v skupini mu strukturira svet in mu daje smisel. Članstvo proizvede presežek, ki da subjektu globino.

Tako subjekt razume Charles Taylor. Po njem je za subjekt res značilna vpetost v dialog z drugim, vendar osebo vzpostavlja tudi to, da si je sposobna zastaviti

vprašanje, ali res hoče biti, kar sedaj je. Zato je »evalvacija naših želja bistvena za naš pojem jaza.« (Taylor, 1976, str. 287) Evalvacija naših temeljnih želja in artikulacija kriterijev, s katerimi ocenjujemo te želje, ni preprosta naloga, saj so temeljni kriteriji nekaj, kar se upira artikulaciji. Naša samo-evalvacija bolj temelji na nekem nestrukturiranem občutku kot na jasnih kriterijih. O tej evalvaciji, ki bistveno opredeljuje subjekt,¹⁶ Taylor pravi:

»Ta radikalna evalvacija je globinska refleksija in samorefleksija v posebnem smislu: je refleksija o jazu, o njegovih najbolj temeljnih vprašanih, in ta refleksija angažira jaz najbolj celovito in globoko. Ker angažira celotni jaz brez fiksne merila, jo lahko imenujemo osebna refleksija (...); kar iz nje nastane je samo-odločitev v močnem pomenu, kajti v tej refleksiji je jaz pod vprašajem; za kar gre je definicija tistih neizoblikovanih evalvacij, za katere čutimo, da so bistvene za našo identiteto.« (Ibid., str. 299)

Globina subjekta je torej za subjekt sam le delno dostopna. Lahko se ji približa, ne more pa jo v celoti refleksivno zajeti. Taylor sicer poudarja, da je posameznikova identiteta v dobi etike avtentičnosti neločljivo povezana z drugimi: »Moje odkrivanje moje identitete ne pomeni, da jo oblikujem v izolaciji, temveč jo izpogajam v dialogu z drugim, ki je delno očiteno, delno pa internaliziran.« (Taylor, 1991, str. 47) Vendar ni subjekt nikdar v celoti povzet v dialog. Obstaja del subjekta, ki je sicer temelj dialoga, a se mu upira in izmika. Temelj subjekta sam na sebi ni ne dialoški ne del skupnosti.

Seveda je neka meja, do katere osebno izkustvo posameznika lahko postane središče dialoga. Vendar ima vodilo, da se je treba vključevanju subjektivnosti v obliki notranjih doživetij posameznika preprosto izogibati, ker cilji skupnosti raziskovanja niso *terapevtski*, samo jasne meje. Kajti raziskovanje nekega problema ima za učence obliko raziskovanja njihovega sveta, raziskovanje njihovega sveta pa obliko raziskovanja njih v svetu in sveta v njih. Membrana, ki loči notranje doživljanje posameznika od sveta je zelo prepustna. Če je *cilj filozofskega raziskovanja* za učence »soočenje z neskladji v njihovem mišljenju in življenju in njihovo preseganje« (Laverty, 2003, str. 35), potem je navezava na izkustvo posameznika in njegovo subjektivno doživljanje neizogibno. V prehajanju med abstraktnostjo jezikovnih formulacij in konkretnostjo doživljanja posameznika se pokaže dvojna narava izkustva. Na eni strani daje vsebino govoru in stimulira mišljenje, na drugi strani pa se upira artikulaciji, zaustavlja dialog in ovira napredek skupnosti.

16 Opredeljujejo ga tako bistveno, da zanje Taylor pravi: »Kajti prav najbolj globoke evalvacije so najmanj jasne, najmanj artikulirane, najlažje zapadejo iluzijam in popačenjem. Te so tiste, ki so najbližje temu, kar sem kot subjekt, v smislu da bi se brez njih zlomil kot oseba, in prav te so tiste, glede katerih si je najtežje priti na jasno.« (Ibid., str. 296) Na nek način je globina subjekta tisto, kar subjekt v svoji avtentičnosti zares je. In na to globina meri Sokratovo vodilo, da neraziskovanega življenja ni vredno živeti.

Subjekt je v svojem jedru partikularen. Da bi spoznal samega sebe, potrebuje prostor za samo-izražanje, za tipanje, za momente, ko samega sebe preseneti – ko odkrije tujost v sebi. Prostor subjekta se tako zdi motnja za proces refleksije. Glede na dvojico vzpostavljaljoča / vzpostavljena skupnost raziskovanja pa bi položaj subjekta lahko opredelili takole: na začetku, ko je poglobljena naloga vzpostaviti skupnost in vanjo vključiti subjekt, je partikularnost subjekta moteča. V razviti skupnosti pa je vznik partikularnosti subjekta znak avtentičnosti dialoga in avtentičnosti skupnosti raziskovanja.¹⁷

Sklep

Odnos subjekta in pravila (oziroma konstitutivnih pravil skupnosti) se dotika tiste razsežnosti programa, ki se z uspehom gibanja *filozofije za otroke* kot metode skupnosti raziskovanja širi k drugim šolskim predmetom in je zaradi širjenja področja rabe soočen s težnjo po krčenju svoje vsebine. Zato bodo mehanizmi njenega vzpostavljanja in položaj subjekta v njej postali vedno bolj nujen predmet raziskovanja. Zlasti pa bo za zagotavljanje avtentičnosti skupnosti raziskovanja potrebno na različnih področjih uporabe skupnosti opraviti posredovanja med splošnim okvirom metode in konkretnim izkustvom v razredu. Razmislek o dinamiki subjektivnosti pokaže, da je avtentičnost dialoga v skupnosti raziskovanja povezana s položajem subjekta v njej. Kolikor subjekt v skupnosti raziskovanja ni dan, temveč vznikne v procesu, tudi avtentična skupnost raziskovanja ni nekaj, kar učitelj lahko vzpostavi. Pripravi lahko pogoje zanjo, avtentično raziskovanje pa se bo vzpostavilo takrat, ko bo v procesu vzniknil subjekt.

Ko skupnosti raziskovanja postaja odgovor za vedno več vprašanj, ki si jih zastavljajo učitelji, v ospredje prihaja analiza notranjosti skupnosti raziskovanja. Brez analize strukture in dinamike skupnosti raziskovanja bodo bodoči praktiki dobili idealizirana predstavo o njej, ki jih bo slabo pripravila za realnost vodenja dialoga. Ključni se zdita zlasti vprašanja, kako so različni vidiki skupnosti poenoteni v enotno skupnost in kako se med seboj usklajujejo različne vloge (izginjajočega) učitelja. Več nalog ko sprejema skupnost, večje so možnosti za napetosti in trenja v njej, in več je tudi možnosti, da raziskovanje sodelujočih ne angažira dovolj, da bi mu lahko rekli avtentično raziskovanje. Učitelju se lahko ob branju člankov o učinkih skupnosti raziskovanja zdi, da je rešitev vseh težav in da nastane skorajda sama od sebe. Zato je prav, da se ga opozori na drugo stran: skupnost raziskovanja lahko ima množico izrednih učinkov, obenem pa bo z njeno vpeljavo množstvo težav pri pouku zamenjala ena sama – kako vzpostaviti in ohranjati avtentičnost skupnosti raziskovanja?

.....
 17 Za vzpostavljeno skupnost raziskovanja tako lahko rečemo, da posameznik nima idej, temveč vsaj za temeljne ideje lahko rečemo, da imajo ideje njega. V tem koraku se skupnost približa hermenevitični skupnosti, katere temeljev ni mogoče do konca artikulirati.

7 OD FILOZOFIJA ZA OTROKE DO FILOZOFIJE Z OTROKI

Ob svojem nastanku se filozofije za otroke vpisuje v dialoški prostor. Povezana je z imenom Matthewa Lipmana, »očeta utemeljitelja«¹⁸, avtorja »modela«¹⁹ filozofija za otroke: z družbenimi nemiri na koncu šestdesetih, nezadovoljstvom z miselnimi navadami študentov, njegovo odločitvijo zapustiti običajno akademsko kariero in njegovim tveganjem z eksperimentom, filozofijo za otroke. Vendar se Lipmanu kmalu pridruži Ann Margaret Sharp in prva teoretska dela o povezavi filozofija-otroci so pisane v soavtorstvu,²⁰ tako da je filozofija za otroke od začetka vsaj deloma skupni in dialoški projekt. Tak je bil od vsega začetka, saj je Lipman zelo zgodaj ustanovil inštitut za filozofija za otroke (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*), kolektivno telo, ki naj bi skrbelo za njen teoretski razvoj in praktično širjenje.

Vendar ima dialoškost jasne meje: Lipman je zgodbe oziroma romane za otroke pisal sam, skupno delo je prišlo pozneje, pri pisanju priročnikov za učitelje in s teoretskimi refleksijami. A kot demonstrira Lipman na več kot sedemdesetih straneh besedila »Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovery«, kjer skorajda za vsak odstavek zgodbe *Harry Stottlemeier's Discovery* navede »dela, za katere se lahko spomnim, da so imela vpliv na pisanje posameznega razdelka« (Lipman, 1992, str. 190), je tudi to individualno delo temeljilo na dialogu z deli drugih. Tudi študije o filozofiji za otroke opozarjajo na intelektualne vplive, predvsem na Deweya in z njim vso pragmatistično tradicijo, še zlasti Piercea kot vira za koncept skupnosti raziskovanja, ki je ključen za filozofije za otroke.²¹ Lipman se seveda ni formiral le v dialogu s sodobno filozofijo, saj že pri Sokratu najdemo model vodenega pogovora, ki je v grobem podoben dialogu v skupnosti raziskovanja. Seveda gre največkrat za posredni dialog, razen v primeru Deweya in Freireja, s katerima se je Lipman tudi osebno srečal. Vendar z njima ni razpravljaval o filozofiji za otroke. Deweya je srečal in si z njim dopisoval v svojih študijskih letih, ko je šele vstopal v filozofijo, srečanje s Freirejem pa se je bilo eno samo in brez resne izmenjave pogledov.

18 Tako ga poimenuje Tozzi (2005, str. 103).

19 Zbornik Claudine Leleux (2005) nosi podnaslov »Obravnava modela Matthewa Lipmana« (*Le modele de Matthew Lipman en discussion*).

20 *Philosophy in the Classroom* (1977) skupaj z Ann Margaret Sharp in Frederick S. Oscanyan, *Growing up with Philosophy* (1978) pa je zbornik, ki ga je Lipman uredil skupaj z A. M. Sharp.

21 Avtorji, ki se ukvarjajo z intelektualnimi viri filozofije za otroke, poudarjajo predvsem vpliv pragmatistične filozofije (Daniel 1997; Leleux 2005). Daniel tako opozarja, da je mogoče vse ključne korake skupnosti raziskovanja povezati s pragmatističnimi idejami: začetno branje zgodbe je povezano s poudarjanjem izkustva, zastavljanje vprašanj z pomenom dvoma v raziskovanju, diskusija z oblikovanjem skupnosti raziskovanja in nizom vrednot (demokracijo, pluralizmom in kritiko dogmatizma) (Daniel, 1997, str. 32).

Ali je skupnost filozofije z otroki dialoška?

Pričakovano je bilo, da se je filozofija za otroke oblikovala v dialogu, toda v kakšni meri je dialoška skupnost, ki se je oblikovala okrog Lipmana potem, ko je bil projekt že oblikovan. Merilo dialoščnosti ne more biti dialog znotraj gibanja, saj je ta značilen za vse skupnosti, ki jih družijo ista tematika. Zunanja kritika je pogosto zgolj neinformirano nasprotovanje, s katerim dialog ni mogoč, tako da tudi ta ne more biti merilo dialoščnosti skupnosti. Pravi test dialoščnosti je morda oseba, ki se umešča na mejo med znotraj in zunaj, se pravi tujec, ki je vendarle tudi sam pripravljen vstopiti v dialog. Tak status je imel leta 2003 Oscar Brenifier, bil je nekdo, ki ni poznala filozofije za otroke, je pa sam prišel do povezave med filozofijo in otroštvom²² in se je prav zaradi zanimanja za filozofsko prakso z otroki leta 2003 udeležil kongresa svetovnega združenja za filozofijo z otroki ICPI (International Council of Philosophical Inquiry with Children) v Varni. Na osnovi dogajanj na kongresu na več mestih²³ objavi kritični članek o »Lipmanovi metodi«. Številna mesta objav pričajo, da z njim meri na odmev, vsebina članka, ki poudarja pomanjkanje pravega dialoga med udeleženci kongresa in jasno predstavi avtorjeve lastne poglede na filozofsko prakso z otroke pa priča, da članek poziva k dialogu. Pri tem ne gre za dialog nasploh, temveč za dialog o temeljnih načelih metode ustanovitelja filozofije za otroke.

Brenifierovo pozornost je pritegnila odsotnost pravega dialoga med udeleženci kongresa, predvsem pa demonstracija skupnosti raziskovanja, ki ji je bil priča. Sodelujoči otroci so preprosto nizali mnenja, brez kritičnega premisleka povedanega. Poleg tega so Brenifieru v poznejšem pogovoru povedali, da je filozofija zanimiva prav zato, ker ni »ne pravilnega ne napačnega odgovora in vsak lahko reče, kar hoče.« (Brenifier, 2005, str. 226) Njegov članek vsebuje sicer niz poudarkov,²⁴ a ključna poanta je, da je šlo pri demonstraciji filozofije za otroke za izražanje mnenj,

22 V tistih evropskih državah, v katerih je pouk filozofije del srednješolskega izobraževanja (in v Franciji je filozofija eden ključnih predmetov liceja in mature), je do povezava med filozofijo in otrokom pogosto prišlo s posredovanjem srednješolskega pouka filozofije. V anglosaškem svetu, kjer je filozofija praviloma stvar univerzitetnega študija, pa to posredovanje ni bilo mogoče, zato je pomenila povezava med filozofijo in otrokom veliko bolj radikalno spremembo.

23 V francoski spletni reviji *Diotime* in avstralski reviji *Critical and Creative Thinking*, pa tudi na spletni strani norveške skupine za filozofijo za otroke in v svoji knjigi *La pratique de la philosophie à l'école primaire*.

24 Če povzamem le nekaj bolj izrazitih očitkov: besedilo Lipmanove zgodbe, ki so ga učenci brali na začetku demonstracije, je bilo samo izhodišče, ne pa objekt natančnega branja, tako da bi začetno branje čitanke tudi opustili; tako branje ni samo odvečno, temveč je lahko celo škodljivo, saj učence navaja na površnost, namesto da bi jih spodbujalo k intenzivnemu poglobljanju v besedilo; učenci so svoja mnenja samo navajali, učitelj jih ni spodbujal k nadaljnjemu razmisleku, ni zastavljal vprašanj, ni spraševal po razlogih, zato ni šlo za pravo diskusijo, temveč bolj za seznam mnenj; tudi ni bilo nobenega konceptualnega dela, ki vključuje raziskovanje predpostavk, identifikacijo intence, konceptualizacijo, problematizacijo; filozofija je »umetni proces«, zato se ne vzpostavi sama od sebe; skupnost nam lahko omogoči spoznati poglede, drugačne od svojih, vendar pa prinaša tudi nevarnost nerefleksiranega prilagajanja svojih stališč stališčem drugih; odgovor na nevarnost konformizma je spet večja vloga moderatorja, ki udeležence s posebnimi vajami navaja, da mislijo tisto, kar ni mišljeno; tako jim omogoča, da se v premisleku v skupnosti srečajo z »drugim« in drugačnim.

ne pa za njihovo analizo in utemeljevanje, zato tak pristop ostaja na predstopnji filozofije. O tem pričajo tudi izjave, da je privlačnost filozofije v odsotnosti pravih odgovorov, kar je stališče, ki ga zagovarjajo učenci, ki se še niso srečali s filozofijo, cilj filozofije pa je ravno pokazati omejenost zdravorazumskega relativizma.

V spletni reviji *Diotime* sta bila objavljena dva odgovora Brenifieru. Pierre Lebuis, kanadski praktik filozofije za otroke, zapiše, da se strinja z Brenifierovo kritiko, vendar pa to ni Lipmanova praksa. Opisana demonstracija skupnosti raziskovanja odstopa od tega, kar je sam spoznal kot filozofijo za otroke. Razlog za deviacijo je po Lebuisu najverjetneje pomanjkljivo usposabljanje učiteljev, za kar pa ni odgovoren program sam, temveč empirične okoliščine: »V preveč okoljih, kjer so se odločili, da bodo vpeljali program, so se opirali na prostovoljce, ne da bi šolske oblasti ustvarile pogoje, ki so potrebni za njegovo vpeljavo.« (Lebuis, 2004)²⁵

S tem Lebuis izrazi svoje strinjanje z Brenifierom, obenem pa Lipmana izvzame kritiki in posredno opozori na dejstvo, ki je morda ironično: Brenifier, ki Lipmana ostro kritizira, mu je sam bližji kot marsikdo znotraj gibanja filozofije z otroki. Ta bližina je očitna. Brenifier v svoji kritiki tako na primer našteva, za katere aktivnosti bi morali poskrbeti moderatorji oziroma olajševalci: »Zastavljati morajo vprašanja, oblikovati hipoteze, postaviti pod vprašaj predpostavke, navajati protiprimere, opozoriti na protislovja, analizirati ideje, proizvajati koncepte, problematizirati trditve, identificirati sporne točke, itd.« (2007, str. 237) Kar se presenetljivo ujema z Lipmanovim opisom v *Thinking and Education* (petih od skupno devet) elementov dialoškega raziskovanja: artikulacija nestrinjanja in iskanje razumevanja; spodbujanje kognitivnih spretnosti (npr. iskanje predpostavk, posploševanje, ponazarjanje s primeri); učenje uporabe kognitivnih orodij (razlogi, kriteriji, koncepti, algoritmi, pravila, načela); skupno kooperativno razmišljanje (gradnja na idejah drugih, iskanje protiprimerov oziroma alternativnih hipotez). (Lipman, 1991, str. 242)

Preden se lotimo drugega odgovora Brenifieru, opozorimo na prisotnost tretjega v dialogu med Lebuisom in Brenifierom. Sedem let pred Brenifierom je Susan Gardner odprla debato o istem vprašanju. V članku »Inquiry is no mere Conversation«²⁶ objavi kritiko, ki opozarja na »podcenjevanje vloge moderatorja«, kar vodi celo do razvrednotenja »drugače briljantne pedagoške metode«, in opozori še na slabo

25 Članki v spletni reviji *Diotime* niso paginirani.

26 Ta naslov izpričuje zvestobo Lipmanu, ki v *Thinking in Education* en razdelek naslovi »The art of conversation«, drugega pa »The structure of dialogue« (Lipman, 1991, str. 234-235). Ob tem se lepo pokaže, da Lipman obravnava različne teorije, nato pa na tej osnovi predstavi svoj pogled, ne da bi izrekel dokončno sodbo o pristopu obravnavanih avtorjev. Ob dialogu tako predstavi pogled, ki poudarja nezainteresirano »razkritje« subjekta v dialogu na eni strani in zainteresirano prepričevanje drugih na drugi strani, in sklene, da je dialog nekje v sredini, za dialog v skupnosti raziskovanja pa je značilno, da je to »z logiko discipliniran dialog« (Lipman 1991, str. 236). V Lipmanovem tekstu tako najdemo pluralnost nastavkov, ki je ni v njegovih sklepih. Ta pluralnost na ravni besedila pogosto anticipira pluralnost interpretacij njegovega dela v gibanju filozofija z otroki.

usposobljenost moderatorjev (1996, str. 102), vendar pa gre korak naprej od Lebu-isa in v nekem smislu tudi od Brenifiera. Gardner poudarja odnos skupnosti raziskovanja do resnice: skupnost raziskovanja je raziskovanje, torej išče resnico. Zato pri razumevanju vodenja skupnosti poudarek na avtonomiji učencev ne zadošča. Gardner ne zadovolji z opozorilom na težave v praksi, temveč išče globlje razloge zanje. Pri tem se skliče na Lipmana, ki v *Philosophy goes to School* govori o napredovanju proti resnici (Lipman 1988, str. 148), vendar opozarja, da »ima njegovo pisanje takšno bogastvo uvidov, zlasti glede procesa in procedure raziskovanja, da se bojim, da so njegove pripombe glede pomena resnice kot regulativnega ideala prepogosto spregledane.« (Gardner, 1996, str. 103) Tudi ko analizira vzroke za zdrs raziskovanja v zgolj pogovor, opozori, kako Lipman v svojih besedilih pogosto omenja »naravna filozofska nagnjenja učencev« in s tem lahko vzbuja napačen vtis, da mora učitelj učencem samo pustiti svobodo, pa bo dialog potekal na pravi način. Po njeni analizi je problematično tudi Lipmanovo priporočanje učenja s posnemanjem kot ključne metode pri izobraževanju učiteljev za filozofijo za otroke, saj opazovanje drugih pri delu »prikrije fineše, zlasti pa filozofske nianse, ki jih eksperti uporabljajo pri vodenju uspešne skupnosti.« (Ibid., str. 104) Gardner kritično opozarja tudi na bližnjice, ki jih zagovorniki filozofije za otroke včasih uporabljajo pri izobraževanju učiteljev, in vnaprej pripravljene sezname vprašanj, katerih uporaba lahko učiteljem ustvari iluzijo, da vodijo filozofsko diskusijo, čeprav samo mehansko sprašujejo učence.

Susan Gardner je zagovornica filozofije za otroke in prav zato jo kritizira. Pri tem se kritika ne omeji na slabo prakso, temveč poskuša pokazati, kako je tudi sam Lipman soodgovoren zanjo. In njena kritika po dobrem desetletju in pol ni izgubila pomena, kajti Splitter še leta 2006 glede izobraževanja učiteljev za vodenje skupnosti raziskovanja priznava: »Zgodnja zahteva, da če učitelji niso imeli izobraževanja v filozofiji, bi jo morali imeti vsaj tisti, ki jih usposablja za filozofijo z otroki. Vendar pa je bilo ta idealistični model vselej težko uveljaviti. Problem, kot se je kazal po svetu, je dvojen: učitelje z malo ali nič filozofske izobrazbe so vse pogosteje izobraževali edukatorji, ki so bili v istem čolnu (zato strah, da bo v razredu malo ali nič filozofije, ne glede na to, kako dobra je didaktika); in narobe, ko so se profesionalni filozofi vključili v usposabljanje učiteljev, je hitro postalo jasno, da (pogosto) nimajo nobenih didaktičnih usposobljenosti, zato so bili neprimerni za modeliranje vloge učitelja v razredu.« (str. 16) Če se je v praksi taka minimalna zahteva po izkušnji s filozofijo izkazala za idealistično, so pomisleki Susan Gardner in Brenifiera popolnoma upravičeni. Ne gre za anomalijo, temveč za sistemsko težavo.

Na Brenifierov članek se je²⁷ odzval tudi Walter Kohan, filozof in praktik filozofije z otroki iz Brazilije. V svojem odgovoru pozdravi Brenifierovo kritiko, se z njo

27 Ni nepomembno, da je odgovor napisal na povabilo urednika revije *Thinking*, glasila Lipmanovega inštituta.

v marsičem strinja, opozori pa tudi na pomembne razlike. Specifiko njegovega stališča v tej posredni debati med Brenifierom in Lipmanom najbolje prikaže odgovor na Brenifierovo obravnavo relativizma. Kohan opozori, da je Lipman vselej izrazito nasprotoval relativizmu, zato je Brenifierov očitik Lipmanu neutemeljen. Vendar pa Brenifiera in številne v gibanju filozofija z otroki družijo filozofsko podcenjevanje relativizma. Filozofski pojmi so sporni, zato nihče ne more trditi, da prav on poseduje resnico. Enako je resnico mogoče razumeti na različne načine. »Zato tisto, kar šteje, ni, da bi otroci morali biti relativisti ali absolutisti, temveč da bi morali biti filozofi, torej ljudje, ki odprto, kreativno in kritično obravnavajo različne pojme, ki so v temelju njihovega izkustva.« (Kohan, 2005) Kohan tako ne brani Lipmana pred Brenifierovimi očitki, temveč na Brenifiera in filozofijo za otroke naslovi očitik, da otrokom vsiljujejo lastno filozofsko koncepcijo resnice, namesto da bi odpirali prostor, v katerem bi otroci lahko sami razmišljali o njej. Brenifierova kritika Lipmana je tako privedla do dialoga, ki je postavil pod vprašaj nekatere osnovne postavke filozofije za otroke, a paradoksnost najbolj radikalen kritik ni bil Brenifier, ki je prihajal od zunaj, temveč sami pripadniki gibanja filozofije za otroke.²⁸

Vendar zgodba še ni končana. Odmev te debate sega v naš čas. V tematski številki *Journal of Philosophy of Education*, posvečeni filozofiji za otroke, Murrin in Haynes med pet kritičnih tem v filozofiji za otroke uvrstita tudi *epistemološki in moralni relativizem*, ki ga povežeta s popularnim pogledom, da »ni pravih oziroma napačnih odgovorov« (2011, str. 295). Tudi onidve ne zagovarjata za filozofijo za otroke standardne kritične preiskave vsakega pogleda, saj je »vsak udeleženec potencialni vir uvida in vreden dovzetnega poslušanja ... Cenimo bogata odpiranja, ki jih filozofsko poučevanje ustvarja za vse udeležene za svobodno igranje z novimi idejami. Cilj izobraževanja edukacije tako ne bi smel biti osredotočenje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet ...« (Ibid.) Za srečanje z drugim in drugačnim ne zadošča kritično preiskovanje vsakega mnenja, temveč je pomembna zlasti odprtost, ki omogoča, da novo vznikne v diskusiji. S tem boj proti relativizmu postane bolj kompleksen. Strogost razmisleka je obogatena z odpiranjem novih prostorov in odprtostjo do drugačnega. Aparat kritičnega premisleka bi lahko, če se ga brez pravega občutka postavlja v ospredje, vnaprej zaprl prostor, v katerem otroci iščejo svoj glas.

28 To notranjo kritičnost gibanja lepo ilustrira Gregoryjev članek, ki v obliki imaginarnega dialoga povzame bistvene razprave okrog filozofije za otroke v zadnjih štiridesetih letih: »Program je bil deležen konfliktne in delno prekrivajoče se kritike s strani religioznih in socialnih konzervativcev, ki nočejo, da bi otroci postavljali pod vprašaj tradicionalne vrednote, psihologov izobraževanja, ki menijo, da otroci določenih starosti niso dovolj stari za nekatere tipe mišljenja, s strani filozofov, ki svojo disciplino definirajo kot teoretično in eksegetsko, s strani kritičnih teoretikov, ki program vidijo kot politično ubogljiv, in s strani postmodernizma, ki ga vidijo kot scientističnega in imperialističnega.« (2011, str. 199)

Brenifier torej ni odpiral obrobni vprašanja, zastavil je vprašanje, ki se v razpravah gibanja filozofija z otroki vedno znova vrača. Dialoška nit v objavljenih diskusijah je včasih implicitna, saj ne gre v vsakem dialogu preprosto za neposreden pogovor z drugim. Dialoškost je torej treba razumeti predvsem v smislu, da posamezni prispevki gradijo dialoški prostor, ki je odprt za vse. Gre za prostor srečevanja in artikulacije razlik, pa tudi prostor nesporazumov in ostrih kritik, kjer se vedno znova postavljajo pod vprašaj temeljne postavke filozofije za otroke. Seveda to ni vse, kar se dogaja v tem prostoru: to ni idealen prostor, je prostor, v katerem se srečujejo tudi različni pogledi na sam dialog, kar pomeni, da v njem nastopajo pogledi, ki so prepričani v svoj prav in manj dovzetni za stališča sogovornika. Vendar je prav to znak prave dialoškosti prostora, v njem se lahko artikulirajo pogledi, ki niso izrazito dialoški.

Vendar pa je res, da zgoraj analizirana debata ne kaže samo odprtosti za dialog, temveč tudi to, da debata o avtorju-ustanovitelju poteka brez njegove udeležnosti. Razlogi za to so nedvomno povezani tudi s starostjo Lipmana, vendar ta odsotnost vseeno opozarja na specifično težavo filozofije za otroke. Lipman sam je za ponovno izdajo *Thinking in Education* čutil »potrebo, da bi diskusije, v katere sem se vključil v prvi izdaji knjige, bolj eksplicitno posodobil.« (2008, str. 161) Potreba po upoštevanju sprememb v edukacijskem okolju je sploh značilna za »drugo generacijo filozofije za otroke« (Vansieleghem & Kennedy, 2011, str. 177), saj se po njihovem prepričanju »glede na vzpon postmoderne preprosto ne filozofira več tako, kot se je pred štiridesetimi leti.« (Reed & Johnson, 1999, str. 64). Zato izvzetost iz dialoga ne more ostati brez posledic za filozofijo za otroke. Da bi jih lažje ocenili, si poglejmo njeno strukturo.

Kompleksnost filozofija za otroke

Filozofija za otroke je na eni strani teorija filozofske prakse z otroki, na drugi pa tudi institucionalna realizacija te teorije. Teorijo in prakso filozofije vsaka kritika bogati, prispeva k njenemu razvoju in jo postavlja na intelektualne zemljevide. Iz te perspektive je vsaka kritika pozitivna, negativna je ignoranca. Na drugi strani je filozofija za otroke pedagoška inovacija, ki želi prodreti v šole in spreminjati šolske institucije. Da bi našla svoje mesto v šolskem sistemu, potrebuje podporo strokovnjakov, učiteljev in širše javnosti nasploh, zato kritika ni nujno zaželena, saj lahko negativno vpliva na njeno javno podobo in slabša njene možnosti za uveljavitev v šolskem sistemu.

Ob tej zunanji večplastnosti obstaja tudi notranja kompleksnost filozofije za otroke. Filozofija za otroke ima vsaj štiri ravni: novele (čitanke) za učence, priročnike za učitelje, teoretske tekste o filozofiji za otroke in dejansko prakso v razredu v vsej

njeni raznolikosti.²⁹ Naj dodamo, da za *Harryja* in *Pixie* obstajata tudi zbornika teoretskih tekstov, ki pojasnjujeta njuno filozofsko ozadje. Clive Lindop opozarja, kako dragocene so take študije za učitelje, ki nimajo filozofske predizobrazbe. Ker jih za druge enote kurikula ni, predlaga, da bi začasno v revijah objavljali prispevke »filozofske eksegeze tem, ki so vpete v romane programa filozofija za otroke.« (Lindop 1996, str. 1) Do tega ni prišlo, tako da program, čeprav gre za najbolj razdelan program filozofije za otroke, vsaj po mnenju Lindopa ni dovolj bogat, da bi učiteljem brez filozofske izobrazbe omogočil dovolj podpore pri njihovem delu. Ne gre le za bogatitev programa, gre za njegovo nujno kontekstulizacijo in aktualizacijo. Danes bi bilo mogoče del gradiva izdelati skupinsko in ga preko spletnih strani stalno ažurirati, ker pa je nastalo v drugem času, je izvzeto iz procesa nenehnega preverjanja in postopnega popravljanja.

Ker je osnovni kurikulum filozofije za otroke izvzet iz skupinske diskusije, ker ima – vsaj danes se tako zdi – status izgotovljenega dela, je obsojen na postopno nerelevantnost. Kar je škoda, saj je eden redkih poskusov v filozofiji za otroke sistematično vzpostavljati dialog s filozofsko tradicijo in z modeli mišljenja, ki so se v tradiciji razvili, da bi presegli zdravorazumsko osmišljanje sveta. Ob tem se zdi, da se krepi težnja skupnost raziskovanja uveljaviti kot splošno pedagoško načelo, ki postopno izgublja stik s filozofsko vsebino. Projekt, ki se sam postavlja v okviru »posredovanja med kulturo in posameznikom« (Lipman, 1991, str. 241), pa vedno bolj postaja samo še zgodovinsko dejstvo.

Spremembe v metodi dela in nedialoškost v filozofiji z otroki

Naj dodamo, da izključenost iz procesa preizpraševanja in nadgrajevanja ne velja samo za gradiva, tudi metoda dela se v desetletjih obstoja filozofije za otroke ni pomembno spremenila. V leta 2008 objavljeni *Philosophy for Children, Practitioner Handbook* še vedno vsebuje pet klasični korakov, čeprav z nekaj drobnimi modifikacijami: 1. branje filozofske zgodbe; 2. zastavljanje vprašanj in oblikovanje programa dela; 3. razprava o vprašanih v skupnosti raziskovanja; 4. samoevalvacija prakse; filozofske vaje in dejavnosti; 5. med epizodami moderator vpelje eno miselno vajo in eno vodeno filozofsko razpravo o pomembnem konceptu po načrtu razprave iz priročnika. Med poglavji moderator vodi učence pri eni nedialoški filozofski aktivnosti (na primer intervju s starši o pomembnem filozofskem vprašanju, slikanje, fotografija) (Gregory, 2008, str. 9). Iz opisa je razvidna želje po bolj sistematični ureditvi dela, osrediščene okrog dialoga v skupnosti raziskovanja,

²⁹ Ko se govori o skupnosti raziskovanja, se pogosto govori o idealni zasnovi, kot je opredeljena v teoretskih tekstih, in se tiho predpostavlja, da je taka tudi realizirana v razredu. V resnici pa se implementirani kurikulum vselej razlikuje od načrtovanega, tako da ob relativno enoviti teoretski zasnovi obstaja množica praks filozofije za otroke.

nova pa je samostojna vključitev nedialoških dejavnosti, ki so tudi eksplicitno poimenovane »ne-dialoške filozofske aktivnosti« (ibid.).

Da bi spremembe postavili v kontekst, jih primerjamo z nekaterimi navodili za delo pri filozofiji z otroki, ki so nastala v angleških šolah. Sara Stanley predlaga naslednji postopek: 1. predstavitev stimula; 2. čas za razmislek; 3. čas za zapis razmisleka; 4. zbiranje vprašanj; 5. analiza vprašanj in odločanje o njih; 6. dialog; 7. sklep in evalvacija (2006, str. 31). Zdi se, da velikih razlik ni, samo drugi korak (zastavljanje vprašanj) razčlenjen na več korakov. Vendar sta novo vpeljana momenta »čas za razmislek« in »zapis razmisleka« pomembni inovaciji, saj v strukturo eksplicitno vključita element tišine in element pisanja, ki ju filozofija za otroke v klasični izvedbi ni poudarjala. Novi elementi strukture so mesta, kjer se pri filozofskem delu z otroki ne poudarja dialoga in skupinskega dela, temveč se v postopek eksplicitno vpiše nedialoške elemente in individualno delo.

V smeri večje strukturiranosti raziskovanja gresta tudi Sutcliffe in Hymer v modelu *10 korakov*. Zanj je značilno, da stopnjo dialoga razčleni na tri različne korake: *prva beseda, gradnja, zadnja beseda*. Prvi korak je namenjen sugestijam učencev, kako se lotiti problema, zadnji korak pa vsakemu omogoča izreči njegovo zadnjo misel o temi, sklep, morda novo vprašanje (2012, str. 10). *Zadnja beseda* je tako namenjena naknadnim komentarjem posameznikov o že zaključenem dialogu. (Prvo stopnjo dialoga podobno razčleni tudi Peter Worley; njegova *metoda filozofskega raziskovanja* (PhiE) vsebuje pet korakov: *stimulus, prva misel, vprašanja o nalogi, čas za govor, raziskovanje*.) V podobno smer gre Norvežanka Beate Borresen, ki v proceduro vpelje delovni list (*log sheet*), ki ob vsakem koraku skupnosti raziskovanja odpira možnost za individualno delo (refleksijo in pisanje) učencev.

Vendarle pa je do nekaterih sprememb prišlo tudi v »uradnih navodili« za prakso filozofije za otroke. V članku »Framework for Facilitating Classroom Dialogue«³⁰ Gregory dialog v skupnosti raziskovanja razčleni na šest stopenj: 1. identifikacija teme; 2. formuliranje in organiziranje relevantnih vprašanj; 3. formuliranje in organiziranje hipotez; 4. eksperimentiranje s hipotezami; 5. udejanjanje potrjene hipoteze (2007, str. 62). Učitelju začetniku je taka struktura v pomoč, tako da so taka navodila nedvomno koristna. Navodila so vpeljana previdno, avtor opozarja, da je predlagani model samo »kompatibilen s kurikulumom in prakso filozofije za otroke«, in da je mišljen kot »zemljevid za učitelje, ki jim je teren še nekoliko tuj« (ibid., str. 60). Ob teh zadržkih glede uporabnosti modela znotraj filozofije z otroki pa avtor uporabo modela širi onkraj filozofije za otroke: »Tu predstavljeni model je namenjen strukturiranju skupinskih diskusij v različnih disciplinah kot tudi v nepedagoških kontekstih, kot je mediacija med vrstniki, in za različne starosti in ravni ekspertize.« (Ibid., str. 60) Skupnost raziskovanja tako ni več vezana

30 Ta članek je vključen v *Practitioner Handbook* kot dodatek.

na filozofijo za otroke, temveč postopno postaja splošni model dela v edukaciji. S poudarkom na metodologiji skupnosti raziskovanja se tako lahko rahlja povezava med skupnostjo raziskovanja in filozofijo za otroke, lahko pa tudi med filozofijo za otroke in vsebinskim vidikom tradicije filozofije.

Dodatna razdelava poteka dialoga ne pomeni preprosto omejitve dialoga. Pravila regulirajo dialog in omogočajo njegov dober potek, tako da se z njimi ne omejuje dialoga, temveč tiste elemente, ki bi motili potek dialoga. S skrbjo za dober potek dialoga se poleg nepotrebnih motenj omejuje tudi vpliv »momentov izkustva, ki se zdijo posebej težavni in vznemirjajoči«, teh »vedno znova pojavljajočih se momentov neravnovesja« (Haynes & Murrisa 2011, str. 290), se pravi momentov, ki ustavljajo dialog, ga motijo, momentov nedialoški. A prav ti momenti so za dialog bistveni. Brez njih v dialogu prevlada želja po popolni transparentnosti in dialog postaja vedno bolj zaprt pred vsem, za kar se zdi, da ne spada v nekem trenutku vzpostavljeni konsenz v skupnosti.

Na pomen prekinitve dialoga v filozofiji z otroki je že pred leti opozorila Joanna Haynes (2002), ki je v svoji knjigi celotnemu poglavju dala naslov »Sprostiti se, meditirati, biti tiho« in s tem opozorila na nedialoške elemente filozofije z otroki. Pravzaprav vsak dialog, če je vezan na argumentacijo, kritično mišljenje in samokorekcijo, tako kot v programu filozofije za otroke, vključuje trenutke zaustavitve dialoga. Če je subjekt v celoti povzet v poslušanje drugih, težko »sliši« samega sebe, sploh pa ne more »dobro premisliti, kaj želi reči«, preden se priglasi k besedi. Na to sta pred že skoraj dvajsetimi leti opozarjala Sharp in Splitter, ko sta pisala o »čakanju«, ki spremlja vprašanja, o »prepletenosti tišine in govora« v skupnosti raziskovanja, predvsem pa ko sta opisovala, da »ko raziskovanje napreduje, se tišine povečuje« (Splitter & Sharp, 1995, str. 47). Tako da so nedialoški momenti v resnici del dialoga, če ga le ne gledamo preozko. In prav ta širši pogled, ki v filozofsko dejavnost z otroki poleg branje in govorjenja vključuje še niz drugih momentov, ki sami niso neposredno del dialoga, pa vendarle bistveno prispevajo k njegovi globini, je značilen za sodobne trende filozofije z otroki.

Del dialoškega gibanja se kaže tudi v poimenovanju. Lipman je svoj projekt poimenoval filozofija za otroke. Na seminarje v *Montclair* so prihajali filozofij z vsega sveta in ustanavljali nacionalne centre za filozofijo za otroke. V različnih državah se je program prilagajal družbenemu in kulturnemu okolju ter lokalnim filozofskim tradicijam in razvijal naprej. Lipman je zaradi jasnosti poskušal ločevati med svojim programom in drugimi načini filozofskega dela z otroki.

Karrin Murriss je tako za svoj pristop, ki v program vključuje otroke, mlajše od petih let, in pri delu uporablja *slikanice*, na Lipmanovo prošnjo začela uporabljati izraz filozofija z otroki (*philosophy with children*) (Murriss, 2011, str. 300). Ta izraz

se je vedno bolj uveljavljal. Nekateri so ga uporabljali, da bi opozorili na razlike med njihovo prakso in Lipmanovim projektom, drugi pa zato, ker se jim je zdel izraz »za otroke« preveč paternalističen, saj lahko impliciral, da gre za posebno filozofijo, ki jo odrasli pripravijo za otroke. To pa je ravno stališče, ki se mu pri filozofiranju z otroki želimo izogniti. Izraz filozofija z otroki tako danes lahko pomeni vsako prakso filozofiranja, ki vključuje otroke (ali celo odrasle, nekateri celo pravijo, da prakticirajo filozofijo z otroki, pa njihova praksa poteka v domih za upokojeence), lahko pa beseda označuje vsako prakso, z izjemo Lipmanove. Danes je bolj razširjena je širša raba, uporablja jo tudi *ICPIC, The International Council of Philosophical Inquiry with Children*, ki je bil ustanovljen leta 1985, »da bi okrepil komunikacijo med tistimi v različnih delih sveta, ki se ukvarjajo s filozofskim raziskovanjem z otroki.« (ICPIC, 2015).

Sklep

Skupnost filozofije z otroki ni samo gibanje, je tudi odprt prostor za diskusijo in za proces nenehnega soočanja z novimi filozofskimi usmeritvami in poudarki, pa naj bo to etika skrbi ali pa Hadotov nov pogled na antično filozofijo. Intelektualno in teoretsko je filozofija za otroke v nenehnem dialogu s prakso, kritiki in sodobnimi teoretskimi tokovi. Na pedagoški ravni pa je ta dialog šibak. Delno prav zaradi narave dela utemeljitelja gibanja. Neznansko delo je bilo vloženo v čitanke in priročnike, vendar so postopno dobili status zaključenih del, ki niso več vključena v proces izkušnje, refleksije in korekcije. Posebej priročniki, ki bi danes verjetno dobili obliko neke vrste wikipedije, počasi in postopno, pa vendarle neizogibno postajajo zgodovinski dokument, ki ni več del žive izkušnje. Če se bo ta proces nadaljeval, bo šlo nekaj pomembnega v izgubo, saj gre za enkratni poizkus pretvorbe elementov filozofske tradicije v sistematični kurikulum za srečevanje učencev s filozofijo.

8 DEMOKRACIJA, ŠOLA IN FILOZOFIJA ZA OTROKE

Demokracija je notorično večznačen pojem. Ne zgolj zaradi svoje zgodovine in različnih filozofskih konceptualizacij, temveč morebiti predvsem zaradi splošnega sprejemanja, ki ga je deležna danes. Tudi če pustimo velike konceptualne razlike ob strani, ostanejo različni poudarki glede obsega, ki naj bi ga z demokracijo neposredno zajeli. Na eni strani lahko pomen koncepta strnemo v minimalno opredelitev, da je mesto oblasti prazno (Lefort, 1999), na drugi ga lahko razširimo na celoto družbe,³¹ če želimo vključiti vsa zagotovila, da bo mesto oblasti tudi ostalo prazno. V izpeljavi v tem članku bomo na začetku izhajali iz elementarne opredelitve, da je demokracija oblika vladavine, v kateri državljani nekako nadzirajo oblast (Callan, 1993, Davson-Galle, 1999).

Tudi iz tako opredeljenega pojma sledi niz možnih razmerij med šolo in demokracijo. Tu nas ne bo zanimalo tisto, kar lahko demokracija stori za šolo, torej vpliv demokratičnega političnega okolja na šolski sistem,³² temveč tisto, kar lahko šola stori za demokracijo, torej vpliv, ki ga ima šola na svoje politično okolje. Seveda obe strani med sabo nista neodvisni. Izpeljemo lahko, da morajo v šoli vladati demokratični odnosi, ker je šola del demokratične družbe. Isti poudarek pa gre tudi v drugo smer: demokratični državljani so pogoj demokracije, zato mora šola vzgajati za demokracijo kar najlažje stori tako, da sama modelira demokratična razmerja v družbi. Poudarek ima lahko tudi šibkejšo, zgolj negativno obliko: v avtoritarno vodeni šoli bo učitelj državljanske vzgoje učencem zaman dopovedoval, kako pomembna je demokracija, saj govor dejanj preglasi govor besed. Zato šole, če že niso izrazito demokratične, vsaj ne smejo biti nedemokratične.³³ Skupna predpostavka obeh izpeljav pa je, da vpliv obstaja.³⁴

Pri razmisleku o tem, kaj naj šola stori za demokracijo, obstaja precejšnje soglasje, da mora demokratična država poskrbeti, da imajo državljani dejansko možnost sodelovati pri sprejemanju zanje pomembnih odločitev. Če je bistvo politične vzgoje »proces, v katerem si lahko posamezniki pridobijo znanje o svojih pravicah

31 Oziroma, kot pravi John Keane, »se proces demokratizacije razširi iz politične sfere (kjer so posamezniki obravnavani kot državljani neke države) na civilno sfero ...« (1992, str. 156)

32 Ali pa izobraževalne učinke samega demokratičnega procesa, ki ga poudarjajo nekateri avtorji. Volitve tako niso samo dogodek, temveč v celoti tudi velika šola demokracije.

33 V šibki obliki govorijo temu v prid tudi empirične raziskave: eden od izsledkov mednarodne primerjalne raziskave državljanskega izobraževanja in vzgoje, ki je potekala v okviru IEA, je bila povezava med državljansko vednostjo in sodelovanjem učencev v šolskem parlamentu.

34 Gaber (2001, str. 308) razvija tezo, da je sam nastanek šolskega sistema povezan s širitvijo volilne pravice, tako da demokracija v družbi ne vpliva samo na ureditev šolstva, temveč je celo pogoj, da šolski sistem sploh obstaja.

ter hotenje in zmožnost, da bi jih uporabljali,« (Hahn, 1987, str. 173)³⁵, to vključuje tudi usposobljenost bodočih državljanov za avtonomno rabo uma. Na to usposobljenost se navezuje stališče, da obstaja povezava med filozofijo in demokracijo, ki se ne nanaša zgolj na to, da se je filozofija od svojega nastanka ukvarjala s premislekom demokracije. Leta 1995 so pod okriljem Unesca zbrani filozofi tako sprejeli *Pariško deklaracijo za filozofijo*, v kateri izjavljajo tudi:

- »Prepričani smo, da filozofska praksa, ki ne izključuje nobene ideje iz svobodne diskusije, ki si prizadeva natančno definirati uporabljene pojme in preveriti veljavnost pri razmišljanju, ki si prizadeva temeljito preiskati argumente drugih, omogoča vsakemu, da se nauči misliti samostojno;
- poudarjamo, da poučevanje filozofije opogumlja odprtost duha, državljansko odgovornost, razumevanje in strpnost med posamezniki in skupinami;
- zagotavljamo, da filozofsko izobraževanje z vzgojo samostojno razmišljujočih ljudi, zmožnih upreti se različni propagandi, vsakogar usposobi, da si naloži del odgovornosti za velike probleme sodobnosti, še zlasti v etiki;
- potrjujemo, da razvijanje filozofske debate v izobraževanju in kulturnem življenju bistveno prispeva k vzgoji državljanov z večanjem njihove zmožnosti za presojo, ki je temeljna za vsako demokracijo.« (Droit, 1995, str. 15)³⁶

Ta močna povezanost filozofije gradi na predpostavki, da je za demokratično državljanstvo potrebna samostojnost duha. Postavka ni sporna, bolj sporno je, kako samostojnost duha doseči. Zdi se namreč, da poučevanje filozofije v šoli kot tako ne privede nujno do tega cilja. Zato se bomo v nadaljevanju lotili posebne oblike poučevanja filozofije, filozofiji za otroke. Predvsem s ciljem analizirati domet tega načina povezovanja šole in demokracije.

V čem natančno je povezava programa filozofije za otroke z vzgojo/izobraževanjem za demokracijo? Prva raven je očitna, nanaša pa se na kritično mišljenje. Demokracija potrebuje državljane, ki so se sposobni odločati (denimo vsaj v trenutku, ko morajo na dan volitev izbirati med kandidati),³⁷ za sprejemanje odločitev je potrebna kritična moč presojanja. Program, ki to sposobnost razvija, izobražuje za demokracijo. In izhodiščno jedro programa filozofije za otroke je prav niz intelektualnih spretnosti, ki naj bi se ob raziskovanju postopno oblikovale. V resnici v literaturi utemeljiteljev programa najdemo prave sezname »kognitivnega vedenja«,

.....
35 Navedeno po Zgaga, 2002, str. 36.

36 Slovenski prevod celotne deklaracije najdete v *FNM (Filozofija na maturi) 1996/2*, str. 3. Med avtorji deklaracije so denimo tudi Donald Davidson, Michael Dummett in Dominique Lecourt.

37 Za kvalitetne odločitve je potreben premislek, premislek je povezan s sklepanjem in argumentacijo. Zato elementarno dejanje odločitve predpostavlja celoten nabor, ki se ga običajno povzema z oznako kritično mišljenje.

s katerim bi se učenci seznanili,³⁸ razlika od »tečajev mišljenja« pa je v statusu teh spretnosti. Če so standardni programi kritičnega mišljenja (denimo de Bono, 1992) namenjeni temu, da se tečajniki s temi spretnostmi srečajo in jih tudi nekoliko vadijo, je cilj filozofije za otroke preprosto skupno raziskovanje vprašanj, ki se učencem zdijo vredna raziskovanja. »Orodja« se vpeljuje sproti in niti nimajo več status orodij, ki ga po potrebi uporabimo in spet odložimo, temveč postanejo stvar navade in na koncu preprosto integralni del prakse. S tem izgubijo svoj instrumentalni status – niso več nekaj, kar učenec ob priliki uporabi, temveč del tega, kar je.

Zdi se, da se tu tudi neha povezava med vzgojo za demokracijo in filozofijo za otroke. Ker je jedro programa raziskovanje, bi bilo v nasprotju z duhom programa, če bi si za cilj vzel prenašanje demokratičnih vrednot. Vrednote so del programa, a le kot objekt raziskave. Če učenci po raziskavi ugotovijo, da je obravnavano vrednoto smiselno sprejeti, je tako prav, in če jo zavrnejo, je prav tudi to. Celo več, če bi se hotelo več, bi bilo to v nasprotju z duhom demokracije:

»Morda je taka indoktrinacija dobra stvar, morda je neka vrsta programiranja vrednot (logično) neizogibna (...), vendar je vsaj v nasprotju s temeljno idejo demokracije – vladanje ljudi na način, ki so ga (kolektivno) svobodno izbrali. Državljeni, ki sledijo scenariju, ki so ga drugi zapisali v njihove glave (demokracija dobra, razidem slab) pač niso agensi, ki uveljavljajo demokratično pravico odločati se.« (Davson-Galle, 1999, str. 16–17)

Filozofija za otroke bi tako morala ohranjati popolno odprtost. Otroci bi imeli priložnost neomejeno kritično obravnavati vse zamisli in nobene garancije ni, da bi prišli do sklepov, ki bi nam bili všeč. »Taka je cena svobode misli, ki je tudi cena demokracije,« zaključí Davson-Galle (ibid., str. 17). Filozofijo za otroke so avtorji nekaterih materialov za pouk državljanske vzgoje vzeli za vir metod in idej,³⁹ ta točka odvisnosti vrednot od diskusije pa se jim je zdela točka razlikovanja med filozofijo za otroke in državljansko vzgojo. Učenci se morajo pri državljanski vzgoji vendarle nečesa naučiti in privzeti nekatere vrednote, zato samo razpravljanje ni dovolj.

A zdi se, da se pouk, ki stremi k prenašanju vrednot in ga skrbi, da bi diskusija v razredu lahko privedla k zavračanju vrednote ki bi jih šola morala prenesti učencem, vendarle približuje indoktrinaciji. Učenci so avtonomna bitja, sposobna

38 In v resnici didaktični materiali pa tudi teoretske refleksije vsebujejo sezname intelektualnih operacij, ki naj bi jih učenci osvojili, in seznami se ne razlikujejo bistveno od tistih, ki jih najdemo v učbenikih kritičnega mišljenja in uporabne logike. Ann Sharp ob opredeljevanju skupnosti raziskovanja tako preprosto navaja: »V skupnosti raziskovanja tako lahko opazimo sledeča 'kognitivna ravnanja': dajanje dobrih razlogov, vzpostavljanje dobrih distinkcij in povezav, delanje veljavnih sklepov, postavljanje hipotez, posploševanje, dajanje protiprimerov, odkrivanje predpostavk, uporabljanje in prepoznavanje kriterijev, zastavljanje dobrih vprašanj, razkrivanje posledic, odkrivanje logičnih napak, vztrajanje na relevantnosti, opredeljevanje pojmov, iskanje pojasnitev ...« (Sharp, 1993, str. 337)

39 Denimo Rowe, 2001.

za samostojni razmislek – in tega dostojanstva jim šola ne sme vzeti. Celo več, avtonomni bodo postali le, če se jih bo obravnavalo kot avtonomne. Predpostavljena avtonomnost je tako pogoj dejanske. Poleg tega se zdi, da je skrb, da bi diskusija v razredu pripeljala do radikalnega nasprotovanja vrednotam, ki naj bi jih posredovala šola, odvečna. Kajti osnovni dispozitiv filozofije za otroke že vsebuje nekatere temeljne vrednote. Te so nekakšen praktični a priori⁴⁰ skupnosti raziskovanja, ki je v skupnosti v vsakem trenutku potrjen – četudi bi ga posamezni člani skupnosti skušali zanikati. Samo delovanje skupnosti raziskovanja namreč predpostavlja niz vrednot, brez katerih ne more obstajati. Denimo spoštovanje drugega, enakost, tolerantnost, odprtost duha ...⁴¹ Vsaj na ravni dejanj morajo vsi udeleženci skupnosti raziskovanja privzeti niz vrednot: skupinski kritični premislek kot svoje pogoje možnosti vključuje vrsto vrednot, zato radikalno stališče, ki sprejem le tiste vrednote, ki so se v diskusiji izkazale kot splošno sprejemljive, »logično« ne vzdrži. In tu je tudi točka, na kateri se izkaže, da program filozofije za otroke ni enotno gibanje oziroma ga je mogoče interpretirati na različne načine. V odnosu do demokracije to pomeni, da je program mogoče povezati s širokim pojmovanjem demokracije, pri čemer je za vzgled Deweyjev pogled na šolo kot »embrionalno družbo«:

»Skupnost raziskovanja kot deliberativna skupnost, ki se ukvarja z idejami in vprašanji, ki jih njeni člani identificirajo kot pomembne, je temeljni kamen močne demokracije. V takih participativnih skupnostih demokracija postane stalno raziskovanje možnih oblik socialnega, političnega in ekonomskega življenja, ki uravnoteži pravice in odgovornosti posameznika ter skupine na optimalne načine. Močna demokracija obstaja v številnih manjših skupnostih, ki sestavljajo večjo celoto ...« (Kennedy, 1995, str. 166)

A tudi ta navezava ne spremeni osnovne poteze, da se – razen vrednot, ki jih predpostavi sama oblika diskusije – v skupnosti sprejema le tiste vrednote, ki so sprejete v diskusiji. Moralna vzgoja tako dobi obliko etičnega raziskovanja. Namesto da bi se poskušalo učencem vcepiti dodatne (demokratične) vrednote, je treba razviti njihove sposobnosti za samostojno mišljenje. Neideološkost programa se skuša ohraniti z razlikovanjem med proceduralnimi in vsebinskimi vrednotami: vrednote, ki so nujno privzete, se nanašajo samo na proces raziskovanja in so zgolj proceduralne, vse vsebinske vrednote pa so objekt kritičnega premisleka (Cresswell, 1994). Ta rešitev sama na sebi ne zadošča. Ko namreč program ločuje od vrednot, ga obenem povezuje z njimi, kajti odpoved nereflektiranemu prenosu demokratičnih vrednot je

40 V strokovni literaturi se ta moment programa običajno navezuje na J. Habermasa in njegovo konceptualizacijo diskurzivne etike.

41 Ron Reed pravi takole: »Demokratično in egalitarno okolje je nujno potreben pogoj filozofije v razredu. Se pravi, otroci imajo pravico imeti in izraziti svoje mnenje; spodbujati jih je treba, da mislijo in da mislijo samostojno; druge ljudi moramo spoštovati kot osebe; otroke je treba spodbujati, da navajajo razloge za svoje trditve.« (Reed, 1991, str. 6)

že prežeta z njimi. Preprosto, demokratični ideal od šole zahteva razvoj učenčevega samostojnega mišljenja. Indoktrinacija je v nasprotju s samostojnim mišljenjem, zato se je na področju moralne vzgoje treba odpovedati poučevanju vrednot in razvijati učenčevo sposobnost za moralno refleksijo. Izčiščenost prostora, ki omogoča diskusijo o vrednotah, ne priča o njihovi odsotnosti, temveč je pokazatelj, da so nekatere izmed njih resno vzete.

Na drugi ravni pa je eden bistvenih ciljev filozofije za otroke omogočiti učencem, da osmislijo in premislijo lastno izkustvo. In integralni del njihovega izkustva so sistemi vrednot sveta življenja. Otroci nereflektirano absorbirajo številne vrednote družbe, kar pa ni indoktrinacija, ki naj bi onemogočila razvoj moralne avtonomije, temveč je prav pogoj zanjo. Refleksija vrednot v skupnosti raziskovanja predpostavlja horizont pomena, znotraj katerega se gibljejo člani skupnosti – refleksija predpostavlja pred-refleksivno razumevanje. Zato je opozicija med tistimi, ki hočejo preprosto vcepljati (demokratične) vrednote, in drugimi, ki bi jih izganjali, ponesrečena:

»Ni nenavadno, da se vprašanje otrokovega moralnega razvoja zastavi na tak način: ali moramo moralno vzgojo vzpostaviti kot način, na katerega se otroke pripravi h konformnosti z vrednotami in praksami družbe, v kateri se nahajajo, ali pa je vzgoja način osvoboditve od prav teh vrednot in praks, tako da lahko postanejo svobodni in avtonomni posamezniki.« (Lipman & Sharp, 1994, str. 341)

Namesto te neplodne opozicije med družbo in posameznikom, je treba zatrditi prežetost obeh členov. Posledice za moralno vzgojo: »Moralna vzgoja, ki si zasluži to ime, nujno vključuje seznanjanje otrok s tem, kar družba od njih pričakuje. Otrokom pa mora tudi omogočiti, da razvijejo orodja, ki jih potrebujejo, da bi kritično ocenili taka pričakovanja.« (Ibid., str. 342) Vrednot se ne vceplja, vendar morajo otroci poznati pričakovanja, ki jih nanje naslavlja družba. Res je, da ta pričakovanja občutijo, vendar to ne pomeni, da jih tudi poznajo. »Seznanjanje« ne pomeni preprosto informiranje, temveč ustvarjanja situacij, v katerih bodo otroci lahko sami izkusili in premislili, kakšen je pomen teh vrednot. Vzgoja mora omogočiti razumevanje, pa tudi svobodo, ki jo prinaša refleksija.

Ta svoboda pa res ima ceno. »Kaj pa ideje – pa naj bodo še tako ustvarjalne – za katere učitelj presodi, da so destruktivne? Denimo, da otrok predlaga: 'Prvi korak na poti v boljšo družbo je v tem, da se znebimo manjšine X.« (Ibid., str. 343) Prvi odgovor na ta predlog je seveda: idejo naj presodi sama skupnost raziskovanja. Otroci bodo sami opozorili na njene pomanjkljivosti. Toda kako ravnati v primeru, če ne bodo? Naj se učitelj vseeno vmeša in jih pouči? Seveda lahko priskrbi dodatne zorne kote, nikakor pa ne sme poskusiti vsiliti konformnosti družbenim vrednotam. »Učitelj je *posrednik* med družbo in otrokom, ne razsodnik. Ni učiteljeva vloga prilagajanje

otroka družbi, temveč edukacija otrok na tak način, da lahko oblikujejo družbo na način, ki je bolj odzivna za potrebe posameznika. Če naj se družba nadaljuje na participatorni način, je pomembno, da učitelji pripoznajo spremenljivost tako družbe kot posameznikov, pa tudi nujnost samoprenove skupnosti.« (Ibid, str. 344)

Odpoved vsebinskemu posegu torej temelji na demokratični pravici državljanov, da spreminjajo družbo, v kateri živijo. Pa tudi na optimizmu, da bodo otroci v skupinskem dialogu prišli do rešitev, zaradi katerih odpoved učiteljevi intervenciji (ki bi tako ali tako bila neuspešna – vsiljevanje vrednot pač ne deluje) ni tvegana. Optimizem teoretsko ni tako neosnovan, spomnimo se le na Habermasovo diskurzivo etiko in Rawlsovo teorijo pravičnosti. Če iščemo subjekte, ki so najbližji prvotni situaciji in jim rawlsovska tančica nevednosti najbolj zastira pogled na njihov položaj v družbi, so prav otroci in učenci najbolj primerni kandidati za oblikovalce pravično urejene družbe.

Hrbtna stran primata razmisleka je svoboda. Ker nič ni privzeto kot dano in je vse mogoče postaviti pod vprašaj, ker učenci sami določajo vprašanja, se odpira prostor svobode. Res pa je, da se hitro lahko tudi zapre. Kajti skupnost lahko deluje tudi v smeri konformističnega prilagajanja člana skupnosti mnenju drugih. Varovalka naj bi bil učitelj, katerega umestitev je tako zelo večznačna. Je odsoten, da s svojo avtoriteto ne bi omejeval razmisleka učencev, a je tudi tisti, ki spodbuja postavljanje pod vprašaj in ohranja prostor za drugačna mnenja. Učitelj je tudi tisti, ki povezuje obe skupnosti: idealno skupnost, ki usmerja raziskovanje, in vsakokratno empirično obstoječo skupnost.⁴² A s podvojitvijo na regulativno idejo in njeno pomanjkljivo realizacijo zajamemo le del konceptualnega ozadja skupnosti raziskovanja. Poglejmo si transkript diskusije iz letnega tabora v New Yorku. Sodelujoči otroci so stari od 8 do 14 let:

Miriam: Torej jeste živali, ne jeste pa hišnih ljubljencev. Katere živali bi torej jedli?

Kimberly: Živali, ki se jedo! Jagenjčke in krave in piščance.

Carole: Živali, ki jih redimo, da bi jih pojedli, morda.

Miriam: Kaj pa lov? Ali smemo jesti živali, ki jih lovimo?

Carlton: Seveda. Mati narava je ustvarila razne vrste živali. Nekatere zato, da bi jih drugi lovili in jedli. Mislim, no ...

Miriam: Prosim, nadaljaj. Kar praviš, je zelo zanimivo.

Carlton: Rad imam naravo. Rad opazujem ptice in metulje. In žalosten sem, kadar vidim, da ena žival je drugo. Vendar vem, da je tako v naravi.

Miriam: V naravi je tako, da ene živali zalezujejo in jedo druge?

Carlton: Da.

42 Tim Sprod to paradoksnost umeščenosti učitelja, ki se na diskurzivni ravni kaže v heterogenosti njegove govora (učitelj naj bi v svoj repertoar vključeval celotni Habermasov nabor: komunikativno delovanje, kritični diskurz in k uspehu usmerjeni govor), misli s konceptom pedagoškega delovanja (Sprod, 2001).

Miriam: In to te žalosti, a kljub temu sprejemaš, ker narava tako hoče?
 Carlton: Ja.
 Robert: Mislim, da ne bi smeli škoditi živalim, ker imajo živali pravico do življenja tako kakor ljudje.
 Miriam: Živali imajo pravico do življenja tako kakor mi?
 Robert: Živali ne bi smeli ubijati iz zabave.
 Kimberly: Kdo jih ubija iz zabave?
 Robert: Ni nam treba loviti. Lahko gremo v trgovino in kupimo meso. Lovci so iz ubijanja božjih bitij naredili šport.
 Miriam: Koliko se vas strinja z Robertom, da živali ne bi smeli ubijati iz zabave?
 Zbor: Jaz!
 Miriam: Kaj pa tole: ali se živali sme ubijati, da bi se priskrbela hrana za ljudi?
 Wayne: Ne! Ljudem ni treba jesti mesa.
 Lynn: Seveda morajo. Ljudje potrebujejo proteine.
 Wayne: Kaj pa vegetarijanci?
 Lynn: Kaj pa, če nočem biti vegetarijanka? Kaj pa, če hočem jesti meso?
 Wayne: Kaj pa, če bi nekateri ljudje hoteli jesti druge ljudi?
 Zbor: Fej!
 Carole: Oseba ni samo meso in telo. Oseba je sveta in duhovna.
 Wayne: Morda so tudi živali duhovne.
 Miriam: Morda so živali duhovne tako kakor ljudje?
 Zbor: Ne!
 Lynn: To je trapasto.
 Wayne: Ali jih ne boli tako kakor nas?
 Miriam: Koliko vas misli, da živali boli tako kakor nas?
 Zbor: Jaz!
 Miriam: Torej mislite, da je treba z živalmi ravnati kakor z ljudmi?
 Zbor: Da! Ne!
 Miriam: Koliko vas misli, da imajo živali pravice?
 Kimberley: Imajo nekaj pravic. (Creswell, 1994, str. 32)

Prvi pregled vprašanj in odgovorov navaja k sklepu, da ne gre ne za raziskovanje ne za razmislek, razmislek namreč zahteva vsaj navajanje razlogov v prid posameznega mnenja, v zgornjem dialogu pa gre bolj za evidentiranje tega, kaj učenci mislijo. Toda ko upoštevamo celoto, je vendarle očitno, da se je nekaj zgodilo. In da skupina razmišlja in prihaja do nekaterih uvidov. Voditeljica presenetljivo ne sprašuje po razlogih in utemeljitvah, s čimer bi šla v smer uvajanja elementov kritičnega mišljenja. Vsa njena vprašanja so bodisi zgolj čiste ponovitve trditve učenca bodisi sprašuje skupino, ali se z nečim strinja, bodisi zastavi čisto dejstveno vprašanje. Pa vendarle potek kaže, da zelo učinkovito vodi razmislek skupine. Kakor

da razmislek najprej teče na ravni skupine in šele potem na ravni posameznikov. Kakor da dinamika posameznih mnenj prinese presežek. V skupini se nekaj zgodi in sodelujoče sili k razmišljanju. Rezultat so izražena mnenja. Zdi se, da izražanje mnenj, ki na prvi ravni ne gre prek ravni mnenja, v kontekstu celote presega raven mnenja in prispeva k razmisleku. Posameznik je del skupine in dinamika izražanja mnenj kaže, da so izražena mnenja drugih že rezultat poslušanja predhodno izraženih mnenj in deloma odziv nanje. Pogovor gradi na prej izraženih mnenjih, čeprav to napredovanje ni nujno reflektirano in jasno izraženo. Kako se eno mnenje navezuje na drugo, ni eksplicitno izrečeno.

Lahko bi rekli, da gre za dve ravni pogovora, implicitno in eksplicitno. Voditeljica s svojimi vprašanji kaže, da v prispevkih sodelujočih vidi več kakor oni sami. Vidi, kaj lahko prispevajo k celoti, in s svojimi vprašanji poskrbi, da res prispevajo k celoti. Če bi vprašala: »Zakaj tako misliš?« ali pa: »Lahko navedeš razloge, daš primer? Ali se strinjaš s tem, kar je rekel A?« bi poglobila pogovor, a ga tudi omejila. Zahtevala bi več, kakor so sodelujoči v tistem trenutku sposobni. Ključno je torej vprašanje: kdaj preiti k refleksiji in tehtanju argumentov, ki naj bi spadalo v bistvo skupnosti raziskovanja?

Morda je pri vodenju pogovora poglavitno načelo, da se sledi razmisleku na ravni mnenj, dokler se ta ne izčrpa, potem pa se povrne in premisli povedano. Začne se s predstavitvijo izkušenj posameznikov in dopusti, da se razvijejo različne intuicije in se napreduje v različne smeri. Tok idej se ne ustavi, saj se še ne ve, kam bo pripeljal: vrenje idej in produkcija novih pogledov se na začetku preprosto dopustita in šele potem artikulirata. Ravnotežje domislic, zamaha domišljije, igranje z idejami, svobodne asociacije, besedne igre, mnoštvo izrazov kot prvi korak, ki mu sledi analitični razum. Ta razčlenjuje, razvršča, ureja, izpeljuje, išče podmene, gradi sistem, identificira načela, vpeljuje nove pojme. Celoten proces bi tako imel dve fazi: produktivno (izkustveno) in urejevalno (kritično mišljenje).

Morda že izražanje mnenj lahko razumemo kot mišljenje, saj vodi k mišljenju in je posledica mišljenja. Potemtakem ne razmišlja izolirani posameznik (ki morda v nekem trenutku res le izraža svoje mnenje), temveč celotna skupina, tako da posameznik včasih komaj dohaja, kar je bilo razvito v njej. In dober voditelj diskusije iz tega v drugem koraku izvleče več, kakor vidi vsak posameznik. Izvleče napredek, uvid, implicitne argumente. Drugi korak, korak k večji eksplicitnosti, reflektiranosti in argumentiranosti, pride neopazno. Najprej se predvsem induktivno postavlja osnovne okvire razmisleka, potem sledi refleksija procesa. Ob obdelavi posamezne teme se lahko najprej zadovoljimo z mnenji. Iskanja razlogov se morda lotimo šele, ko so najzanimivejša mnenja in stališča izčrpana in evidentirana. Vse to ne velja samo na ravni posamezne ure, temveč tudi na ravni večjih enot raziskave, denimo meseca ali semestra.

Se pravi, da se skozi vrsto mnenj oblikuje neki prostor razmisleka. Če je razlika med vednostjo in mnenjem v tem, da je vednost resnična in podprta z razlogi (in je resnica na področju filozofskih vprašanj pač vselej postavljena pod vprašaj), potem se mnenje od nje razlikuje zgolj po tem, da ni utemeljeno. Se pravi, da je mnenje vednost, ki čaka na utemeljitev. In v pogovoru se marsikdaj zdi, da se en govorec odziva na drugega, da so njegove besede plod razmisleka o tem, kaj je rekel kdo pred njim – vendar procesa razmisleka govorec ni predstavil, morda se ga niti zavedel ni, povedal je samo rezultat.

Ta dvojnost mnenja in vednosti se kaže tudi v nerelevantnosti, ko se učenci ne držijo teme pogovora, temveč preskočijo na kaj drugega. Če na povedano gledamo s stališča dialoga, po katerem je vse, kar je povedano, odziv na prej povedano, potem je nekako relevantno vse, kljub temu, da je videz drugačen. Potem je tudi očitna nerelevantnost relevantna, le da morda ne glede na dialog v skupini, temveč na dialog s kakšno prejšnjo skupino. Če je mišljenje monološko nadaljevanje dialoga, potem starejši učenci v razredu nadaljujejo kak drug dialog, ne dialog s skupino. In včasih kaj preprosto morajo povedati, kljub jasnemu zavedanju, da se ne navezuje na pogovor v razredu. Največja težava za učitelja pa je, da pogosto ni takoj jasno, ali se povedano navezuje na pogovor v skupini, tako da je nerelevantnosti treba dopustiti, da bi se sploh lahko izkazale za nerelevantnosti.

Iz te dinamike je videti, da je za skupnost raziskovanja v filozofiji za otroke značilen neka posebna oblika premika od posameznika na skupnost, o kateri smo že govorili. Tako na ravni (procesnih) vrednot, ki so predpostavljene in jih posamezni učenec že najde kot del osnovnega dispozitiva, kot v procesu refleksije, kjer razmislek v nekem smislu poteka na ravni Drugega skupine, in ga mora vsak posameznik in tudi skupina kot celota šele naknadno refleksivno zajeti. In ta enotnost heterogenih elementov je morda tisto, kar je vir učinkovitosti programa: zgodba in argumentacija, skupina in posameznik, enaki in neenaki, nekritično sprejemanja in kritični premislek. Skupnost, ki ima za osnovni cilj refleksijo, je tako sama paradokсно vzpostavljena tako, da je refleksija moment procesa, ne pa nekaj, kar je na eksplicitni stalno v ospredju. Kot da mora refleksija vznikniti, da bi bila res refleksija.

Ker je ta proces skupinskega premisleka tudi proces oblikovanja intelektualne avtonomije vsakega posameznega člana skupine, to pomeni, da se avtonomija oblikuje v procesu, kjer je subjekt vključen v dispozitiv, ki ga ne obvladuje. Svobodno raziskovanje pomeni prav to, da člani skupine vnaprej ne vedo, kam bo (njihovo) raziskovanje pripeljalo. Raziskovanje pravzaprav ni njihovo, raziskuje skupina, sami preprosto sledijo njegovi logiki. Avtonomija se torej pridobi v procesu, v katerem se subjekt prepusti Drugemu. In ta Drugi ni preprosto proces, katerega člani so vsi; zato, da proces teče, kot mora teči, skrbi učitelj. Prisoten mora biti, da bi

Drugi nastopil, pa čeprav mu morda niti ni treba posegati v razpravo, ki teče sama od sebe. Pravzaprav je to ena od formulacij ideala skupnosti raziskovanja: učitelj, ki ne dela ničesar, je le izjema, ki omogoča, da vse ostalo deluje, kot je treba.⁴³

Sklep

Filozofija za otroke tako vzgaja za demokracijo, kolikor vzgoja samostojnega misleca, ki je sposoben kritične presoje. In ker presojo tudi prakticira, je navajen kritično presojati. Ta praksa v skupnosti pa vendarle predpostavlja vrednostni moment: spoštovanje drugega, odprtost za drugačna mnenja itd. To so vrednote, ki so povezane z demokratičnim odločanjem. Te vrednote niso samo bistveno postranski proizvod skupnosti raziskovanja, ki lahko pridobi obliko dispozicij za ravnanje, temveč so tudi njena predpostavka. Specifični odgovor na vprašanje, kakšno je razmerje med šolo in demokracijo, ki ga omogoča filozofija za otroke, je pravzaprav minimalen: šola vzgaja za demokracijo, kolikor odpre prostor svobodnega raziskovanja. Z dodatkom: v skupini. Skupnost raziskovanja kot taka pomeni pripravo na demokracijo. V njej poteka dialog, v katerega so vsi prisotni (razen učitelja kot bistvene izjeme) enakopravno vključeni. Če ga povežemo z diskusijo, ki predhodi odločanju v demokraciji, skupnost z demokratično diskusijo lahko deluje kot model demokracije. Na drugi strani pa prav zato, ker gre za vzgojo za demokracijo, (vsebinske) demokratične vrednote niso sprejete, temveč so v diskusiji predmet premisleka. V nekem smislu gre tudi pri tem za modeliranje demokracije, saj se tudi v demokraciji ne odloča samo o tem, kdo bo zasedel prazno mesto oblasti, temveč implicitno tudi o tem, ali bo še naprej ostalo načeloma prazno.

.....
 43 Zanimivo je, da Amy Gutmann kot eno glavnih ovir za demokracijo v šoli navaja učence, ki ne sodelujejo (2001, str. 86). V skupnosti raziskovanja to mesto zaseda učitelj.

9 DRŽAVLJANSKA VZGOJA, FILOZOFIJA ZA OTROKE IN PARTICIPACIJA

Francoski filozof Marcel Gauchet (2002) v svojih analizah sodobnega sveta poudarja zgodovinskost demokracije. Demokracija ni enotna ideja, ki se postopno vedno bolj realizira, temveč kompleksna celota s protislovno notranjo dinamiko. Spreminjajoči se odnosi med njenimi sestavnimi deli nimajo enopomenskih posledic. Zgodovino novoveške Evrope, morda celo vsega sveta res lahko gledamo v luči napredka demokracije. V devetnajstem in dvajsetem stoletju je postopno vedno več držav postalo demokratičnih, ko gre za dva pomembna vidika demokracije: volitev tistih, ki vladajo, in deleža prebivalstva, ki lahko sodeluje na volitvah. V dvajsetem stoletju pa se je porušilo ravnovesje med vladavino ljudstva in posameznikovo osebno svobodo. Demokracija je vse bolj postajala demokracija osebne svobode posameznika. *Družba v zasebnost zazrtih posameznikov* se vse manj meni za drugi vidik demokracije, za skupno upravljanje družbe in oblikovanje splošnega interesa, tako da bi po Gauchetu lahko rekli, da se je demokracija obrnila proti sebi in začela spodkopavati svoje temelje.

Kriza demokracije se kaže tudi v šolstvu. Prav razvoj šolstva v devetnajstem stoletju in z njim zvišanje ravni splošne izobrazbe je omogočil stabilizacijo demokracije in pomiril strah višjih razredov pred neukimi množicami. V drugem koraku pa demokratizacija v svojem liberalnem pomenu privede do poudarjanja vloge posameznika in njegovega razvoja. To začenja ogrožati prenašanje vednosti, ki naj bi ga šola zagotavljala. Vednost je namreč povezana s tradicijo, posredovanje tradicije in dosežkov preteklih generacij novim generacijam pa v *individualizirani družbi*, ki je vedno bolj obrnjena k posamezniku (imperativ, naj bo v šoli otrok v središču, je izraz tega) in v prihodnost, izgublja svoj smisel.

Težavna naloga, ki se danes zastavlja šoli, je, kako preseči razkorak, ki ločuje posameznika od vednosti, tradicije, skupnosti, še bolj pa je ta razkorak treba preseči na ravni državljanske vzgoje, ki prihaja v ospredje predvsem zaradi vse manjšega interesa za politično, apatije, ki se najočitneje kaže v neudeleževanju volitev in nezanimanju za politično. V Sloveniji je tako mednarodna primerjalna raziskava leta 1999 pokazala, da je znanje učencev na področju državljanske vzgoje na koncu osnovne šole primerljivo znanju učencev drugod po svetu, ne zaupajo pa politikom niti jih politika ne zanima (Torney-Purta idr., 2003). Skupaj z Gauchetom bi lahko rekli: učenci so se umaknili v zasebnost.

Vendar to ne pomeni, da učenci dobro poznajo družbo, v kateri živijo: raziskave so pokazale, da imajo osnovnošolci težave z odgovorom na vprašanje, kaj je parlament. To nepoznavanje je resen problem. Parlament, temeljna institucija

parlamentarne demokracije, je ključni element *državljske pismenosti*. Kako najti pot iz tega sklopa nezaupanja, nezanimanja in nevednosti? Ker učencev politika ne zanima, jim je učenje o njej odveč. Ker je ne poznajo, je ne razumejo, zato vidijo malo razlogov za zanimanje. Da bi presegli ta začarani krog, kjer je zanimanje pogoj za pridobitev vednosti, vednost pa za zanimanje, so učitelji državljanske vzgoje iskali nove načine dela. V Angliji (Ord, 2009) je precej pozornosti pritegnil program filozofije za otroke, ki ga učenci lahko izbirajo tudi v zadnjih treh letih slovenske devetletne osnovne šole. Kako in koliko lahko ta program prispeva k nalogam, ki jih družba nalaga državljski vzgoji danes?

Filozofija za otroke

V procesih, ki potekajo v skupnosti raziskovanja, postanejo sami temelji državljanske vzgoje predmet premisleka. Pojmi, kot so svoboda, enakost, pravičnost, demokracija, vsebujejo temeljna načela, ki nas vodijo pri našem razmišljanju o skupnem življenju pa tudi pri skupnem oblikovanju našega življenja. Če drži, da je *demokracija nenehno v procesu vzpostavljanja*, potem je potrebna stalna refleksija o tem, kaj za nas pomenijo pojmi, ki so nam skupni in so središčni za naše razumevanje sveta. Pri filozofiji za otroke se bodo učenci tako spet in spet spraševali: "Kaj sploh je demokracija?", "Zakaj se vsi zavzemajo za demokracijo?", "Po čem se demokracija loči od nedemokratskih držav?" Stalno skupno razčiščevanje temeljnih pojmov je tako del procesa demokracije.

Zaradi številnih elementov demokracije, ki jih ima sama skupnost raziskovanja, je ustrezna Lipmanova (1999) trditev, da je skupnost raziskovanja *mikrokozmos demokracije* in da jo lahko razumemo kot *izraz demokratičnih vrednot*. Če poskušamo minimalno opredeliti pojem demokracije, ki ga skupnost raziskovanja predpostavlja, vidimo, da spretnosti in vrline, ki se jih kultivira v skupnosti raziskovanja, na primer kritično in kreativno mišljenje, socialne in dialoške spretnosti, sposobnost poslušanja, spoštovanje drugega in empatija – vse to filozofijo za otroke povezuje z *deliberativno demokracijo*. Tudi sam Lipman pravi, da je demokracija opremljena s številnimi orodji, »od katerih so vsaj tri značilnosti discipline filozofije: prva značilnost je povezana z vlogo filozofije pri oblikovanju konceptov in analiz; druga je njeno spodbujanje mišljenja višjega reda; tretja značilnost je povezana z njenim prispevkom k demokraciji. Vse tri skupaj sestavljajo raziskovanje.« (Ibid., str. 6–7)

Vendar ta tesna zveza z deliberativno demokracijo ne pomeni, da pri filozofiji za otroke kultivirane spretnosti in vrline niso pomembne tudi za druga pojmovanja demokracije. Na tem temelji radikalnost filozofije za otroke, ki upa na transfer od male skupnosti na celotno družbo. Lipman tako pravi: »Skupnosti deliberativnega raziskovanja niso mikrokozmos demokracije zato, ker so samoupravne skupine,

temveč ker njihov način samoregulacije in samopopravljanja lahko prenesemo od malih skupin na obsežnejše družbe.« (Ibid., str. 25)

Ta utopična vizija, ki poskuša s pomočjo skupnosti raziskovanja preobraziti celotno družbo, ni bistvena za relevantnost programa filozofije za otroke za državljansko vzgojo, priča pa o velikem optimizmu ustanovitelja filozofije za otroke. Ta optimizem ga združi z zagovorniki participacijske demokracije, ki ravno tako vidijo širše in globlje učinke državljskega delovanja v lokalni skupnosti. Ta ne meri samo na spremembe v lokalnem okolju, temveč na eni strani s posplošitvijo delovanja želi obogatiti tkivo civilne družbe s povezavami državljanov. Na drugi strani pa upa, da je mogoče preiti od lokalnega delovanja na spremembo družbe kot celote. Spremembe v lokalnem, če se dogajajo na več mestih, so res lahko daljnosežne, a zdi se, kot da ta pogled podcenjuje kompleksno strukturo sodobnih družb in strukturne značilnosti, na katere lahko tovrstno delovanje le malo vpliva.

Na to opozarja ameriški filozof Michael Walzer v svoji kritiki deliberativne demokracije. Opozarja, da je dejanski demokratični proces pretežno nedeliberativen. To pa zato, ker »ima politika druge vrednote poleg razuma, in pogosto v nasprotju z njim: strast, predanost, solidarnost, pogum in tekmovalnost.« (Walzer, 2007, str. 135) Te se kažejo v različnih dejavnostih, na primer v »organiziranju, mobiliziranju, demonstracijah, javnih izjavah, debati, trgovanju, lobiranju, agitiranju.« (Ibid.) Deliberacija je lahko del teh dejavnosti, vendar le del. Svojo vlogo ima pri vzpostavljanju demokratične javnosti, ki je za sodobno demokracijo ključnega pomena, vendar ne zajema celote, temveč je samo eden od elementov kompleksne strukture sodobnih demokratičnih družb.

Deliberativna demokracija tako ne zadošča. Je pomemben del demokracije, ne znanjuje pa vseh demokratičnih procesov. Podobno velja za filozofijo za otroke. Pomembno prispeva k državljski vzgoji; in če učence s sodelovanjem v skupnosti raziskovanja pripravi k večjemu zanimanju za urejanje skupnega življenja ljudi, je lahko njen prispevek odločilen. Vendar je treba opozoriti tudi na njene meje. Prva je povezana z vednostjo: filozofija za otroke ne posreduje vednosti o konkretnem, ne da osnovne *državljske pismenosti* o organizaciji družbe in delovanju političnega sistema. Vprašanje pa je, ali je to najpomembnejša omejitev filozofije za otroke. Da bi bolje videli, kje filozofija za otroke pripomore k državljski vzgoji, in identificirali mesta, kjer je njen prispevek omejen ali pa ga sploh ni, moramo izhajati iz bolj jasnega pojmovanja državljske vzgoje in njenih sestavnih delov. To je naloga naslednjega razdelka.

Struktura državljsanske vzgoje

Pri analizi vsebine državljsanske vzgoje bomo izhajali iz premislekov Claudine Leleux. Njihova prednost je, da ne predstavi klasične delitve na vednost, vrednote in spretnosti,⁴⁴ temveč poskuša vsebino državljsanske vzgoje razviti na konceptualni ravni, obenem pa svojo členitev vsebine prilagodi sodobnim trendom in jo oblikuje v skladu z logiko kompetenc, čeprav je ne podredi v celoti tej logiki. Po Claudine Leleuxe je državljsanska vzgoja bistveno povezana s trojico avtonomija, sodelovanje, participacija. Njena naloga je razvijati kompetenco za avtonomijo, sodelovanje in participacijo. Optika kompetenc se tako opira na povezavo državljsanske vzgoje s tremi vidike življenja v družbi: vidik posameznika, vidik intersubjektivnosti in vidik javnosti. To nakazuje tudi kontekst vpeljave zornega kota kompetence: v obdobju spremenjenega načina produkcije bo polna zaposlenost vse bolj problematična, zato poslanstvo šole ni več zgolj vzgoja za poklic, temveč tudi dostop do kulture, da »bi v jutrišnji družbi lahko vsak živel skupaj z drugimi, osmišljal svojo eksistenco z avtonomnimi dejavnostmi in s kulturo v širšem pomenu (športno, estetsko, etično, politično ...) in sprejel iniciative, ki se nalagajo /.../. Zdi se mi, da bi sekundarno izobraževanje – humanistika – morala biti bolj usmerjena na svojo prvo poslanstvo, da vednost in kulturo naredi dostopno vsem in da razvija človeške kompetence, ki so potrebne za osebni razvoj in za sposobnost za avtonomno in svobodno dejavnost, družbeno sodelovanje in javno participacijo.« (Leleux, 1997, str. 32)

Členitev, po kateri je avtonomija povezana s posameznikom, sodelovanje z zasebnostjo in participacija z javno sfero, je seveda analitične narave. V resnici posameznik ne živi sam in avtonomije ni mogoče doseči brez sodelovanja z drugimi. Prva raven, raven posameznika, tako že predpostavlja drugo raven, raven intersubjektivnosti. Vsaka naslednja raven pa že vsebuje prejšnje. Intersubjektivnosti ni brez subjektivnosti in javno delovanje je smiselno le ob predpostavki avtonomnega posameznika in njegove sposobnosti za sodelovanje z drugimi.

Avtonomija

Avtonomija je klasični cilj državljsanske vzgoje. Demokracija je povezana z javno razpravo in argumentacijo, zato sta avtonomija in kritično mišljenje njen nujni sestavni del. Veljavni slovenski učni načrt za predmet državljsanska vzgoja in etika tako navaja tri splošne cilje: usvajanje tolikšnega in takšnega znanja o družbi, ki mladostniku omogoča, da razvija *samostojne* odgovore na družbena in etična vprašanja; razvijanje etičnih drž in spretnosti, ki so pogoj za *samostojno*, svobodno in

44 Nanje opozarja denimo Crick: »Vsaka državljsanska vzgoja morda vsebovati vrednote in vednost, pa tudi spretnosti, ki izhajajo iz zgodnje izkušnje diskusije in debate.« (Crick, 2000, str. 5)

odgovorno družbeno delovanje; razvijanje sposobnosti za oblikovanje sorazmerno kompleksnih in notranje razčlenjenih državljskih ter moralnih presoj in temeljev za moralno ravnanje (Učni načrt, 2002, str. 6). Vidimo, da vsi trije splošni cilji poudarjajo samostojnost učencev, prva dva eksplicitno, tretji implicitno, saj

naj bi bile presoje, o katerih cilj govori, seveda samostojne. In v razčlembi tretjega splošnega cilja najdemo sposobnost »za razumno argumentiranje« in »kritično razčlenjevanje javnega govora«.

Leleuxova ne ostane pri naštevanju. Avtonomija je konstitutivna vrednota demokracije, zanjo je bistven svobodni pristanek državljanov, da pa bi bil ta res svoboden, morajo državljsani sami biti svobodni. Ni svobodne vladavine brez svobodnih ljudi. Avtonomija tako najprej meri na intelektualno raven. Njeno jedro ni v deklarativni samostojnosti posameznika, temveč je bistveno povezano s preseganjem partikularnosti. Da bi postal avtonomen, mora posameznik preseči svojo partikularnost in doseči raven občosti, raven zakona.

Drug vidik povezava avtonomije in ravni abstraktnosti je kritično mišljenje. Kritično mišljenje ni povezano z abstraktnim mišljenjem zgolj zato, ker je kritična misel tudi argumentativna misel in potemtakem sledi splošnim pravilom argumentacije. Na področju demokracije je kritično mišljenje izrazito povezano z razumevanjem abstraktnosti, saj demokracija temelji na načelih svobode in enakosti, ki sta – tako kot vsa načela – abstraktni in univerzalni.

Če naj državljsan presoja o skupnem življenju, se mora dvigniti na njegovo raven. Ker skupno življenje uravnavajo abstraktni principi, mora biti sposoben dvigniti se na raven abstraktnosti. V slovenskem učnem načrtu tega poudarka v eksplicitni obliki ni. Načela so v učni načrt vključena, vendar ne kot abstrakcije, ki terjajo posebno raven razumevanja, temveč kot nekaj, do česar je treba imeti pozitiven odnos. Tako v okviru podciljev tretjega splošnega cilja najdemo: »pozitivni odnos do načel demokracije«, »pozitivni odnos do načel pravičnosti, enakosti, svobode, odgovornosti /.../« (Učni načrt, 2002, str. 7) Ni pa v učnem načrtu poudarka, da je državljsanska vzgoja bistveno povezana z vstopom v svet abstraktnega. Zato je avtonomija, ki jo učni načrt spodbuja, okrnjena avtonomija, ki ne se ne zmore dvigniti na raven refleksije o načelih.

Sodelovanje

Naslednji vidik državljsanske vzgoje je sodelovanje. Sodelovanje je nujni cilj državljsanske vzgoje že zato, ker ga implicira prvi cilj, avtonomija. Avtonomijo lahko posameznik doseže samo na podlagi sodelovanja z drugimi. Če avtonomije ne

moremo doseči brez sodelovanja in je avtonomija cilj državljske vzgoje, potem je tudi sodelovanje cilj. Prvi cilj tako nalaga drugega.

Res pa je, da je človek antropološko vselej že v interakciji in v odnosih z drugimi, zato se pojavi vprašanje, zakaj je potrebna posebna vzgoja za to, kar že obstaja. Zlasti zato, ker je poudarek avtoričine izpeljave o nujnosti sodelovanja na pedagogiki sodelovanja, ne pa na tem, da je struktura družbenega prostora taka, da so izolirani posamezniki v njem nemočni in nanj lahko vplivajo le, če sodelujejo z drugimi. Ta raven, sposobnost vplivanja na družbo kot celoto, je namreč povezana s tretjim ciljem, participacijo. C. Leleux s sodelovanjem kot ciljem državljske vzgoje skuša zajeti moment intersubjektivnosti. Loči dva vidika intersubjektivnosti: instrumentalni in komunikacijski. Prvi meri na to, da se vsak lahko realizira – na primer doseže avtonomijo – le s pomočjo drugih, pri čemer so ti drugi konkretni drugi. Ko pa gre za intersubjektivno razsežnost človeškega dostojanstva, namreč za to, da moje dostojanstvo temelji na sporazumu ljudi o človeškem dostojanstvu, pa ne gre več za konkretne druge, temveč za celoto odnosov, za abstraktnega Drugega, ki podeljuje dostojanstvo. Posledično bi lahko rekli, da gre tudi za dve vrsti sodelovanja in dve vrsti vzgoje za sodelovanje, vendar avtorica te poante ne razvije.

Sodelovanje, ki sicer že obstaja, tako postane cilj vzgoje, ker sodobna družba proizvaja »individualistični refleks« (Leleux, 1997, str. 89), ki vpliva na naše ravnanje. V atomizirani družbi se ne počutimo več odgovorne za druge, posledično pa solidarnost postaja manj očitna vrednota. Zato je potrebna pedagogika sodelovanja, ki nas usposobi za sodelovanje in nam obudi zavest, da nam je sodelovanje v neposredno korist. Skupaj namreč pogosto lažje dosežemo cilj kot sami, poleg tega pa šele sodelovanje vzpostavlja okolje, v katerem lahko brez nezaželenih posledic delujemo, ne da bi sodelovali.

Lahko se zdi, da sodelovanje meri samo na sfero konkretnega, drobnih spretnosti, ki jih potrebujemo, da dobro sodelujemo z drugimi. K temu nekoliko pripomore tudi avtorica, ki opozarja, kako celo »zagovorniki razbrzdanega ekonomskega liberalizma ne morejo zanikati ekonomskega interesa šolskega sodelovalnega učenja.« (Leleux, 1997, str. 84) Toda referenčni okvir solidarnost, družbene pogodbe in altruizma opozarja, da gre pri pedagogiki sodelovanja za vzpostavljanje družbenih vezi oziroma oblikovanje sposobnosti za vzpostavljanje konkretnih družbenih vezi, pripravljenosti in sposobnosti za sodelovanje. Na drugi ravni pa je sodelovanje povezano z buditevjo zavesti, kako vselej že delujemo v prostoru, ki se vzpostavi na osnovi temeljnega sodelovanja; sodelovanje je tako odvisno od odnosa z abstraktnim družbenim Drugim.

Participacija

Tretji vidik državljanske vzgoje, participacija je povezan z novim obdobjem transformacije predstavniške demokracije in vprašanji legitimacije oblasti. Zato je treba vpeljati elemente neposredne demokracije v sistem predstavniške demokracije (Leleux, 1997, str. 21). To je pravzaprav bistven del ponovnega premisleka državljanske vzgoje – demokracija se je spremenila. Ta sprememba ima tudi obliko krize predstavniške demokracije. S tem je državljanska vzgoja postala spet aktualna, a tudi problematična, vsaj v svoji tradicionalni obliki. Da bi bila tudi v resnici aktualna, se mora spremeniti. Bistven del spremembe je transformacija njenega tradicionalnega cilja integracije posameznika v celoto v nov cilj, participacijo. Ta meri na usposabljanje mladih, da sodelujejo pri oblikovanju pravil in vsebine skupnega življenja in tudi nosijo svoj del odgovornosti.

Vendar C. Leleux ne sledi poudarjanju, da je šola mesto demokracije, saj šola to ni: »Če je za demokracijo značilna oblast, h kateri lahko vsak prispeva, in s pravno ureditvijo, ki vzpostavlja svobodo in enakost možnosti ob rojstvu, šola ni demokratska: na eni strani participira na neenakosti med tistimi, ki vedo, in tistimi, ki ne vedo, na drugi strani je njeno obiskovanje obvezno ...« (Leleux, 1997, str. 33) Pedagoški odnos je nesimetričen, ni ne egalitaren ne svoboden. Prav tako prisvojitve vednosti in kulture, ki so del naše identitete, ne poteka brez truda. Vendar to ne pomeni, da v šoli ni mesta za temeljno enakost vseh ljudi in za spoštovanje, ki jim gre. In da se šola ne ravna po temeljnem načelu, da oblast ni utemeljena na moči ene osebe nad drugimi, temveč na spoštovanju načel in zakonov, ki veljajo za vse. In da šola ne vključuje praks, ki spodbujajo razvoj spretnosti, povezanih z participacijo, in tudi dejansko soodločanje o nekaterih vidikih življenja šole. Bistveno je, da pedagoški odnos po svoji naravi ni demokratičen, ker temelji na temeljni neenakosti in nesimetrični porazdelitvi odgovornosti.

Participacija ima konstitutivno vlogo v sodobnem političnem sistemu. Temu manjka legitimnosti, ker se več razdalja med predstavniki in ljudstvom in ker je vse manj zunanjih vezi, ki ljudi povezujejo med sabo. Zato je treba vzpostaviti nove povezave, ki bodo sistem povezale v celoto. Te nove povezave ne morejo imeti oblike močne notranje zavezanosti, saj je za predstavniško demokracijo značilno ravno »delegiranje individualne politične moči državljanov na predstavnike« (Leleux, 1997, str. 97) in premestitev interesa posameznikov v zasebnost. Lahko pa imajo obliko parcialnih vključitev posameznikov v procese odločanja, ki lahko privzame obliko delovanja.

Leleux umesti participacijo v okvir razvoja predstavniškega sistema, ki ga je mogoče strniti v dva dvojna premika: sodobna demokracija se vzpostavi s premikom

»od princa k principom«, notranja dinamika predstavnškega sistema vladanja⁴⁵ pa zahteva premik »od principov k participaciji«. Državljanstvo v okviru sodobnega zahteva novo vzgojo: »To novo državljanstvo, bolj individualistično, zahteva nove načine vzgoje: poleg intelektualnih in afektivnih kompetenc, da bi uporabili svojo

svobodo državljana, in sodelovalnih kompetenc, da bi uskladili svojo presojo in svoja dejanja z drugimi, mora biti državljan tudi sposoben osebno poseči v javno sfero, da bi branil svoj zorni kot, četudi je začasno manjšinski, razpravljal z drugimi, če je potrebno, organizira odpor politični oblasti itn. To je kompetenca, ki tako kot vzgoja za avtonomijo in sodelovanje meri na specifičen način vzgoje: naučiti se ‚participirati‘. Ta vzgoja zajema dva vidika: argumentiranje ob hkratnem upoštevanju lastnega zornega kota in splošnega pogleda, in sprejemanje konkretnih odločitev.« (Leleux, 1997, str. 102)

Leleux vidi dva vidika vzgoje za to specifično kompetenco, ki pomaga pri participaciji: argumentacijo in sposobnost sprejemanja konkretnih odločitev. Po tej opredelitvi ima bistveno vlogo sodelovanje v argumentirani diskusiji. To je presenetljivo, saj te dejavnosti spadajo na področje vzgoje za avtonomijo. Morda je začudenje odveč, saj je ločitev treh kompetenc in treh ravni analitična, v praksi pa se med seboj prepletajo in predpostavljajo. Učenje participativne kompetence je ponazorjeno s primerom belgijskega »Conseil de cooperation«, nekakšnega sveta šole, ki vključuje tudi učence in jim omogoča participacijo pri načrtovanju življenja šole in sprejemanju konkretnih odločitev. Iz opisa je razvidno, da delo v njem obsega predvsem razpravo in sprejemanje skupnih odločitev.

Z vidika učencev zajema participacija učenje o pravicah in dolžnostih predstavnika in navajanje na procedure (volitve, dnevni red, posegajo v debato ...). C. Leleux sicer opozarja, da morajo organi, v katerih učenci sodelujejo, imeti realno moč odločanja, vendar je očitno, da gre za omejeno obliko soodločanja učencev, kakršno je pač mogoče na ravni šole. Res pa je, da se pri debati, ki predhodi odločanju, pokažejo interesi, tako da debata pomeni tudi stik z realno strukturo sveta. Odločitve imajo dejanske posledice, ki imajo nediskurzivni status, tako da debata ni samo debata.

Drug primer participacije, ki ga omenja, so solidarnostne in humanitarne akcije. Pri njih ne gre za seznanjanje z načeli in postopki demokratične deliberacije, kot pri prvem primeru, vendar tudi ne gre za »organizacijo odpora do politične

.....
45 Avtorica se opira na analize Bernarda Manina (1995), ki v razvoju predstavnške vladavine identificira tri etape. Začetna oblika predstavnštva, parlamentarna demokracija, se postopno razvije v sistem strankarske demokracije, v katerem imajo pomembno posredniško in povezovalno vlogo stranke. Na koncu dvajsetega stoletja pa se povezanost državljanov s strankami manjša, dobo strankarsko nevezanih volivcev, ki enkrat volijo za eno drugič za drugo stranko (ali pa se volitev sploh ne udeležijo), glede na to, katera trenutno bolje zastopa njihove interese, Manin poimenuje obdobje demokracije občinstva.

oblasti«, ki ga omenja pri prvem opisu participacije. Sklenemo lahko, da celotni koncept participacije pri C. Leleux ostaja nedodelan. Vpeljano je malo konkretne vsebine, zlasti če jo primerjamo z na načelni ravni izpostavljeno težo potrebe po participaciji, ki izhaja iz krize obstoječe oblike predstavniške demokracije. Kriza legitimnosti oblasti in politične sfere nasploh ter načelo »od principov k participaciji« vzbuja pričakovanja, ki jih vključitev v organ vodenja šole in humanitarna dejavnost ne zadovoljita. Zato si bomo pri konkretni tematizaciji participacije pomagali z avtorjema, ki sta prav ta vidik državljanske vzgoje postavila v središče svojih raziskav.

Koncepcije dobrega državljana in koncepcije participacije

Joseph Kahne in Joel Westheimer v vrsti člankov analizirata vsebino in učinke različnih programov vzgoje za demokracijo. Njuna analiza pokaže, da razlike v programih in posledične razlike v njihovih učinkih izhajajo iz različnih koncepcij dobrega državljana. V analitične namene razločita tri koncepcije dobrega državljana, na katerih temeljijo različni programi vzgoje za demokratično državljanstvo: osebno odgovorni državljan, participacijski državljan⁴⁶, k pravičnosti usmerjeni državljan. Poimenovane so glede na lastnost, ki jo posamezna koncepcija postavlja v ospredje. Prva poudarja osebno odgovornost državljana in oblikovaje pozitivnih osebnostnih lastnosti, se pravi vrlin in značaja. Druga poudarja angažma in zavzeto delovanje v skupnosti. Tretja meri na državljana, ki se zavzema za pravično urejeno družbo.

Odgovorni državljan je pri svojem delovanju odgovoren: spoštuje zakone, varuje okolje, sodeluje pri dobrodelnih akcijah. Programi, ki spodbujajo dogovorno državljanstvo, poudarjajo spoštovanje zakonov, poštenost, osebnostno integriteto, disciplino, trdo delo. Implicitno izhodišče te vizije dobrega državljana je prepričanje, da je za reševanje družbenih problemov in izboljšanje družbe bistvenega pomena značaj državljanov. Vsak mora začeti pri sebi in sam odgovorno ravnati. Če bi vsi ločevali odpadke in skrbeli za okolje, bi se stanje hitro zboljšalo. In če hočemo spremeniti družbo, moramo najprej spremeniti posameznika oziroma vzgajati dobrega in lojalnega člana družbe.

Ideal dobrega državljana je pri koncepciji participacijskega državljanstva državljan, ki dejavno sodeluje v družbenem življenju na lokalni in državni ravni. Pouk državljanske vzgoje se tu usmerja na tri poglobitvene cilje: »Učiti, kako deluje politični

.....
⁴⁶ Da bi se izognili nesporazumom, naj spomnimo, da avtorja v članku *Education for Action* participacijsko demokracijo razmeta nekoliko drugače, namreč kot nasprotje proceduralni demokraciji. Prva oblika demokracije je vsebinska, meri na dejansko delovanje posameznikov, da bi družbo spremenili na bolje, druga meri na zelo omejen vidik sodelovanja, namreč na sodelovanje v formalni demokratični proceduri, se pravi predvsem udeleževanje volitev.

sistem; pomagati učencem razumeti, kako pomembna je aktivna angažiranost glede problemov skupnosti; učencem priskrbeti spretnosti, ki so potrebne za učinkovito in informirano državljsko dejavnost.« (Kahne & Westheimer, 2004, str. 249) Demokracija pri tem pojmovanju državljanstva postane način delovanja, delovanje pa ni participacija na oblasti, kot bi lahko razumeli poimenovanje, temveč delovanje v skupnosti, vzpostavljanje novih odnosov, zavezanosti in zaupanja. Predpostavka te koncepcije je zavezanost posameznika, da se družba spremeni na bolje, sprememba pa se lahko zgodi predvsem s skupnim delovanjem v okviru skupnosti oziroma civilne družbe, ne pa z vplivom na politiko in s pomočjo državnega aparata. Dober državljan je po tej koncepciji državljan, ki se angažira v skupnosti in jo skupaj z drugimi poskuša izboljšati.

Tretji tip je državljan, ki si prizadeva za pravičnost. Izhodišče tega pristopa je prepričanje, da osebni angažma ne zadošča. Vzgoja meri na tri poglobitve cilje: »Senzibilizirati učence za različne potrebe in perspektive sodržavljanov; učiti učence, da prepoznajo krivičnost in kritično ocenijo temeljne vzroke družbenih problemov; učence naučiti, kako spremeniti uveljavljene sisteme in strukture.« (Kahne & Westheimer, 2004, str. 255) Tako kot pri participacijskem državljanu gre za skupno delo v skupnosti, vendar poudarek ni na konkretnih problemih, temveč je perspektiva širša. Vključuje strukturno razsežnost in družbeno kritiko. Državljan, ki poskuša narediti družbo pravičnejšo, se ne sprašuje zgolj, kako pomagati nezaposlenim, ki se težko prebijejo iz meseca v mesec, temveč razmišlja tudi, kako to, da so nezaposleni, in kako je mogoče njihov položaj urediti na sistemski ravni. Cilj ni zgolj odprava konkretnega problema, temveč sprememba krivične strukture, ki poraja to vrsto problemov. Konkretni problem tako dobi status posledice globljih strukturnih vzrokov. Prizadevati si je treba ne za odpravo posledic, temveč predvsem za odpravo vzrokov. Reševanje posledic ima zgolj kratkoročne in lokalne učinke, vzroke zanje pa pušča nespremenjene. Prav njih pa gre postaviti pod vprašaj.

Vse tri koncepcije so pomembne in se lahko med sabo dopolnjujejo. Vendar to dopolnjevanje ni samoumevno. Še več, lahko se zgodi, da si med seboj nasprotujejo. Seveda bi bil svet drugačen, če bi bili ljudje drugačni. In odgovorni posamezniki lahko v družbi veliko spremenijo na bolje. A s širšega zornega kota je očitno, da ta pristop odgovornost za težave, tudi tiste, ki so družbene in strukturne narave, prelagata na posameznika. Poleg tega išče odgovor na vse težave na ravni individualnega delovanja in kot rešitev ponuja »boljšo« obliko individualizma. Prav ta pa je privedel do atomizirane in fragmentirane družbe, ki sta tesno povezani s številnimi težavami sodobne družbe, tako da je sam pravzaprav del problema.

Videli smo, da imamo pri državljski vzgoji opraviti vsaj s tremi ravnmi: posameznika, skupnosti in države. S te perspektive lahko rečemo, da osredotočenje na osebno odgovornost poudarja raven posameznika in s tem zanemarja raven

skupnosti in družbe kot celote. S tem lahko zamegli naše razumevanje državljanske vzgoje, saj je v družbi pogosto potrebno skupno delovanje državljanov. Problematično je tudi, da ne analizira vzrokov, ki so lahko strukturne narave. Poleg tega pa se s prostovoljstvom in prijaznostjo izognemo politiki in strateškimi razmislekom. Zato avtorja poudarjeno opozarjata na šibkost individualistične koncepcije državljanstva: »Kolikor poudarek na karakternih značilnostih odvrča od pomembnih demokratičnih prioritet, lahko v resnici ovira in ne omogoča demokratične participacije in spremembe. Osredotočenje na lojalnost oziroma poslušnost (ki sta prav tako običajni komponenti vzgoje značaja) tako na primer deluje proti kritični refleksiji in delovanju, za katera številni mislijo, da sta bistvena za demokratično družbo.« (Kahne & Westheimer, 2004, str. 243) V drugem članku (Kahne & Westheimer, 2003) polemiko še zaostrija in poudarjata, da lahko tovrstni programi prikrito učijo, da državljanstvo ni povezano z oblastjo, politiko, kolektivnim delovanjem. Tako državljanstvo »brez politike in kolektivnega delovanja« (ibid., str. 39) v skrajnih primerih deluje proti demokraciji.

Druga in tretja koncepcija, zavezanost participaciji in zavezanost pravičnosti sta povezani. Delovanje v skupnosti vsaj posredno vselej meri tudi na pravičnejšo družbo in zadnje je težko doseči brez konkretnega delovanja v skupnosti. Vendar te povezave v konkretnosti niso vselej prisotne. Programi, ki spodbujajo participacijo in dejavnost v skupnosti, ne prispevajo nujno k večjim analitičnim sposobnostim in večji pripravljenosti kritizirati strukturne neenakosti. In programi, ki razvijajo uvid v strukturne neenakosti, ne spodbujajo nujno pripravljenosti za konkretno delovanje v skupnosti.

V kontekstu tega članka je pomembno predvsem, da obstajajo različne koncepcije državljanstva in državljanske vzgoje, ki imajo vse posledice tudi na ravni delovanja.⁴⁷ Vzgoja za odgovornega državljana meri na spremembo posameznika. Vzgoja za participacijskega državljana meri na angažiranost v skupnosti. Vzgoja za pravičnosti usmerjenega državljana meri na raven države. Vsaka torej meri na svojo raven delovanja. Te tri ravni lepo ustrezajo trem ravnam državljanske vzgoje, kot jih opredeli Claudine Leleux: individualna, raven skupnosti in javna raven oziroma raven političnega. Za nas je bistveno, da raven participacije, moment dejavnosti ni zgolj poseben vidik državljanske vzgoje, temveč ga je mogoče povezati z vsemi tremi vidiki. Vsak vidik državljanstva ima svojo prakso, vsak je povezan z dejavnostjo. Zato je pomembno, kako dejavnost razumemo: kot individualno, kot skupinsko v skupnosti, kot refleksijo in spreminjanje najsplošnejših okvirov. In celostna državljanska vzgoja tematizira vse tri ravni delovanja.

47 Avtorja na primeru takole opredelita razlike med njimi: »Če participacijski državljani organizirajo razdeljevanje hrane in odgovorni državljani prispevajo denar za hrano, državljani, ki merijo na pravičnost, sprašujejo, zakaj so ljudje lačni in delujejo na osnovi tega, kar odkrijejo.« (Kahne & Westheimer, 2004, str. 241)

Državljska vzgoja in participacija

Kaj iz tega sledi za prispevek filozofije za otroke k državljski vzgoji? Filozofija za otroke nedvomno pomembno prispeva k prvima dvema področjema državljske vzgoje, kot ju opredeli Claudine Leleux. Pomaga krepiti osebno avtonomijo in razvija sposobnost za sodelovanje. Prispeva tudi h participacijski kompetenci, kot jo opredeli Claudine Leleux. Videli pa smo šibkost njene opredelitve. Če izhajamo iz podrobnejše analize participacije, vidimo, da filozofija za otroke po svoji zasnovi k temu malo prispeva. Res je, da tudi prispevek predmeta državljska vzgoja in etika, kot je zasnovan v Sloveniji, ni nič večji. Če pa ju primerjamo z zgoraj razvito koncepcijo delovanja v družbi, potem omejene oblike participacije, kakršne so mogoče pri obeh predmetih, predmet izpostavljajo bistveni nevarnosti. Vzbuja lahko namreč vtis, da je spremembe v družbi mogoče doseči relativno preprosto. Optimizem o učinkih našega delovanja na demokratične družbene procese je potreben, saj spodbuja pripravljenost za delovanje, a če ni dovolj realistično zasnovan, lahko učencem vzbuja lažne upe o možnem spreminjanju družbe in vplivu posameznika na ustaljene strukture. Poznejše soočenje z neodzivno realnostjo jih lahko odvrne od družbenega angažmaja in potisne v zasebni svet. Vzgojo za optimističnega državljsana mora dopolniti vzgoja za realističnega državljsana.

Nekaj realizma učenci dobijo s konkretnim angažmajem v skupnosti zunaj šole. Teoretiki poročajo, kako pazljivo mora biti izbrana ta praksa. Kahne in Westheimer tako na podlagi empiričnih raziskav poročata, da priložnosti za državljsko in politično učinkovitost »lahko prispevajo k razvoju močnejših zavezanosti, toda priložnosti, da se učenci učijo o preprekah in omejitvah, na katere naletijo tisti, ki želijo spremeniti družbo, in jih sami izkusijo, so tudi pomembne. Ne le da bodo take priložnosti učence pripravile na frustracije, ki jih bodo verjetno doživeli v svoji prihodnji državljski participaciji, temveč tudi pomagajo k učenju o tem, kako oblastne strukture, vplivi interesnih skupin in tehnične težave lahko omejijo učinkovitost posameznikov in skupin. Če ‚strukturiranje projektov za uspeh‘ prikrije prepreke in omejitve, nas skrbi, da bo tak kurikulum nevezan.« (2009, str. 3)

Iz izpeljanega sledi, da lahko filozofija za otroke bistveno pripomore k razumevanju angažmaja v skupnosti, k osmišljanju prakse in evalvaciji njenih dosežkov. Sama sicer je praksa skupnega razmisleka in vzpostavlja minimalno skupnost, ne omogoča pa izkušnje delovanja v družbeni realnosti, kjer akterji niso drugi člani skupnosti raziskovanja, temveč nediskurzivne družbene strukture, odnosi moči in konkretni interesi. Filozofija za otroke lahko osmišlja tovrstno prakso in k njej prispeva, ne more pa je nadomestiti, zato sama ne zajema celote realistično zasnovane državljske vzgoje. Ta mora vključevati vse tri ravni, osebno, družbeno in državno, in tudi delovanje na vseh teh ravneh. Obstoječi programi državljske vzgoje v Sloveniji se temu še niso približali.

10 FILOZOFIJA IN TERAPIJA

Filozofske prakse so nov pristop v filozofiji, star, uveljavljen, prevladujoč pristop pa lahko poimenujemo *akademska filozofija*. Za predhodnika sodobnih praks filozofije bi lahko imeli poučevanje filozofije v srednji šoli. Za akademsko filozofijo je bilo poučevanje filozofije v šoli nekaj dobrodošlega, saj je razširjalo njene ideje, vendar je bilo dojetje kot filozofiji zunanje: prava filozofija se dogaja, ko filozof razmišlja in piše, morda predava, ostalo je (zgolj) njena popularizacija.

Ko se je področje filozofskih praks razvilo, dobilo svojo avtonomijo in začelo zase zahtevati imanentno filozofičnost, se je odnos akademske filozofije do njega spreminjal. Identificiramo lahko več faz tega procesa. Najprej ignoranca: novih praks filozofije se ne opazi in se jih ne omenja. Nato kritika: ne gre za filozofijo. Otroci pri *filozofiji za otroke* denimo v resnici ne filozofirajo, saj niso sposobni reflektivnega mišljenja, tako da pravzaprav ne vedo, kaj delajo, zato to ni prava filozofija. Nazadnje akademska filozofija področje sicer sprejme, a to sprejemanje ima največkrat obliko dopuščanja, le izjemoma se nove prakse filozofije obravnava kot resno možnost za novo vitalnost in večjo družbeno relevantnost filozofije.

Na drugi strani pa tudi znotraj novih praks filozofije sledimo evoluciji diskurza. Najprej zagovor možnosti praktične filozofije, nato predstavitev njene metodologije, nato opisi lastne prakse in izkušenj. V naslednjem koraku pa tudi analiza, vrednotenje in kritika nekaterih načinov dela.

Prakse filozofije so dosegle svojo avtonomija (ki je povezana tudi s tem, da so se vzpostavile organizacije, ustanovili časopise, oblikovale mreže ekspertov) in neko mero filozofske legitimnosti. Ni več boja za prepoznanje, ni občutka ogroženosti, ki je zaznamovalo začetke, zato se postavlja vprašanje, kakšen odnos teh dveh področji se bo vzpostavil sedaj. Naša teza je, da dialog med obema perspektivama lahko pomaga boljše razumeti vsako od njih.

Ta dialog ni samoumeven. Tudi sama filozofija za otroke, potem ko se je vzpostavila kot svoje področje, lahko postane arogantna in se zapre vase. Tako kot akademski filozofi lahko ostanejo ujeti v svoj žargon in med sabo ne komunicirajo, pa filozofija postane prazna procedura, ki se jo opravičuje z zahtevami univerzitetnega okolja in narave raziskovanja, se tudi »filozofi praktiki« lahko zaprejo pred diskurzom, razvitim v akademski filozofiji, ki bi jim lahko pomagal osmišljati lastno prakso. S tem zapiranjem se spregleda dejstvo, da jim akademska filozofija lahko pomaga poglobiti razumevanje lastnega dela. To poglobljeno razumevanje pa potrebujejo, če naj odigrajo vlogo, ki bi jim lahko pripadala, namreč vlogo posrednika med vsakdanjim in strogo filozofskim. To možnost bi radi nekoliko natančneje nakazali skozi temo filozofske terapije. V

nadaljevanju bomo na kratko obnovil zgodbo o neki diskusiji, ki je bila večinoma implicitna, diskusiji, ki se začne s šolo in terapijo, in nadaljuje z vključitvijo filozofije.

Kultura terapije

Zgodba se začne s kritiko sodobne kulture. Frank Furedi, ki je sicer sociolog, vendar je dovolj angažiran, da bi ga lahko uvrstili v tradicijo kritične teorije družbe, je opozoril na močno prisotnost terapevtskega diskurza v sodobni družbi in na negativne posledice tega »*terapevtskega zasuka*« za avtonomijo subjekta (Furedi, 2003). Ecclestone in Haynes v knjigi *The Dangerous Rise of Therapeutic Education* njegovo tezo o uporabi za analizo sprememb na področju izobraževanja.

Avtorja izhajata iz splošne obarvanosti sodobne kulture, ki na človeka gleda kot na občutljivo, ranljivo, krhko bitje, ki potrebuje zaščito in pomoč. Vsi smo šibki, obremenjeni, vsi imamo slabo samopodobo, kar velja tudi za učence, zato potreba po pomoči vpliva na pouk: uvajajo se nove oblike dela, kot so odpiranje drugemu, pogovor, učenje čustvene pismenosti, sodelovanje. Predvsem pa v šoli tovrstne spretnosti postajo bolj pomembne od same vsebine, vednosti, spoznanja, resnice. primarna naloga šole ni več posredovanje vednosti, intelektualna avtonomija, emancipacija, temveč podpora nemočnemu posamezniku. Avtorja celo trdita, da gre tu za logiko prerokbe, ki sama ustvari pogoje za svojo uresničitev: natančno zato, ker se otroke obravnava kot »krhke, ranljive in potrebne podpore« (Ecclestone & Haynes, 2009, str. 31), otroci taki tudi postanejo.

V tem kontekstu omenjata tudi filozofijo za otroke in se nanjo dvakrat eksplicitno sklicujeta. Najprej priznata, da nekateri elementi programa filozofije za otroke v resnici poudarjajo obravnavo filozofskih tem, medtem ko »so druge intervencije, ki so predstavljene kot filozofija za otroke, prežete z družbenimi in čustvenimi nameni in dosežki, vključno z dobrim občutkom glede sebe in drugih, spoštljivostjo, empatijo in izražanjem nestrinjanja na ‚primerne načine‘, s tem, kako ravnati v primeru ‚prizadetosti‘ ...« (Ibid., str. 33)

Druga referenca govori o tem, da so zgoraj omenjeni družbeni in čustveni smotri v resnici simptomatični za manipulacijo edukacije in za družbeni inženiring: »Predmeti, kot je ‚filozofija za otroke‘, uporabljajo terapevtski ritual, da bi trenirali otroke v empatiji, spoštovanju, ‚primernem‘ načinu poslušanja, strpnosti do različnih pogledov in reagiranju na posebne načine, da bi postali čustveno pismeni, strpni državljani ...« (Ibid., str. 151)

Joanna Haynes (2014) se oglasi v obrambo filozofije za otroke. Strinja se, da so v njej prisotne težave. Razlog zanje je po njenem mnenju predvsem preskromna

filozofska izobrazba učiteljev. Opozori pa, da so družbeni in čustveni cilji legitimni sestavni del filozofije za otroke:

»Filozofi so se ukvarjali s človeškim uspevanjem in tolažbo spričo trpljenja, zato ni presenetljivo, da je to eno izmed vprašanj, ki zanima otroke. Naj še tako uživajo v prostoru za avanture, ki ga priskrbi filozofija za otroke, otroci prav tako cenijo priložnost za to, da poslušajo in da so slišani, in opisujejo, kako občutijo, da se zanje skrbi in niso sami, kadar jih drugi poslušajo.« (Ibid., str. 7)

Vendar dodaja: v svojem jedru filozofija za otroke ne samo ni del kulture terapije, temveč je v resnici mesto, kjer je tej kulturi mogoče nasprotovati: »Filozofija za otroke je ena redkih pedagoških perspektiv, ki ne trivializira in infantilizira otrok. Posveča se glasu izražanja samega sebe in glasu družbenega dejanja. Spodbuja tako strastni kot brezstrastni dialog: pogovor z otroki o stvareh, ki so pomembne, na načine, ki sežejo preko ponavljanja danega.« (Ibid., str. 6)

Pri odgovoru Haynesove je šlo za hitro intervencijo, ki je merila predvsem na učitelje, ravnatelje in starše, ter skušala pokazati na neupravičenost kritike filozofije za otroke. Odgovor se zato ne spušča v predpostavke kritike in v analizo širšega konteksta razprave. Ne analizira ne pojma terapija ne vprašanja, ali je vsaka povezava med terapijo in izobraževanjem nezaželeno. In bolj specifično: je filozofija za otroke lahko kako na legitimen način povezana s terapijo? In če da, ali ima za to povezavo kako oporo v filozofiji? Je filozofija lahko dojeta kot terapija?

Filozofija in terapija

Odgovor je večplasten. Filozofija se danes ne dojema kot terapija. Univerzitetni profesorji, ki predavajo filozofijo, se imajo morda za zgodovinarje, skrbnike, posredovalce filozofije, nikakor pa ne za terapevte. Vendar v jedru filozofske tradicije, tako na njenem grškem začetku kot v 20. stoletju, vidimo močno prisotno povezavo filozofije in terapije. Jeremy Wisniewski v zgodovini filozofije tako najde »pet oblik filozofske terapije« (2003, str. 53). Pri tem niti ne omenja Pierra Hadota in njegove teze, da je bila antična filozofija bistveno povezana s praktično vajo in osebnostno transformacijo, vendar pa njegov spisek vključuje filozofskega velika na 20. stoletja, Ludwiga Wittgensteina. Če se filozofija za otroke opira na filozofsko tradicijo, nima razloga, da bi se branila povezovanja s terapijo.

Po Hadotu v antiki »filozofski diskurz torej izvira iz izbire življenja in iz eksistencialne odločitve, ne pa obratno (...) Taka eksistencialna izbira tudi sama implicira določeno videnje sveta in naloga filozofskega diskurza naj bi bila, da racionalno razkrije in upraviči to eksistencialno odločitev in tudi to predstavo o svetu.

Teoretski diskurz se torej rojeva prav iz take začetne eksistencialne odločitve in vodi nazaj k njej ...« (Hadot, 2009, str. 15) Ta prvotna koncepcija filozofije in njena eksistencialna razsežnost ni bila nikdar pozabljena; vendar pa je bilo »šolsko poučevanje filozofije in predvsem zgodovine filozofije tisto, ki se je vedno nagibalo k poudarjanju teoretskega, abstraktnega in konceptualnega vidika filozofije.« (Ibid, str. 187).

Hadot poudarja: »Tako pojmovana filozofska praksa torej presega nasprotja med posameznimi filozofijami. V prvi vrsti je prizadevanje, da se zavemo samih sebe, svojega biti-v-svetu, svojega biti-z-drugim, in tudi prizadevanje, da bi se na novo naučili 'videti svet', kakor je govoril Merleau-Ponty, in tudi da bi dosegli univerzalno videnje, s katerim bi se lahko postavili v položaj drugih ljudi in presegli lastno pristranost.« (Ibid., str. 289) Tako razumljena povezava filozofije in terapije je kompatibilna s filozofijo v šoli. Cilj ni šibak posameznik, odvisen posameznik, temveč zveza refleksija-kritično mišljenje-biti-soditi-delovati.

Filozofija za otroke pa lahko odgovor išče tudi v lastni tradiciji, pri svojem ustanovitelju. Ko Lipman govori o impulzu, ki ga je iz akademskih vod pripeljal do tvegane projekta filozofije za otroke, pogosto v ospredje postavlja študentske nemire in odziv univerze nanje. Po njegovi interpretaciji je bil odločilni impulz za projekt filozofije za otroke odsotnost mišljenja. Študenti niso mislili. Pa tudi univerza ni mislila. Prvo raven lahko povežemo s tem, da študenti niso imeli ustreznih *navad in spretnosti*. Odsotnost refleksije na ravni institucij je bila povezana z družbenimi učinki tega individualnega nepoznavanja. Filozofijo za otroke lahko v tem kontekstu mislimo kot dvojno terapijo. Terapijo posameznika, ki ga osvobodi nesposobnosti za samostojni razmislek. In družbeno terapijo, ki bo družbo osvobodila nepremišljenih prepričanj, ki povzročajo zmedo. Filozofija za otroke je šola kritičnega mišljenja ter šola kritičnega preiskovanja lastnih prepričanj, ravnanja in vrednot.

Lipman torej v kritičnem mišljenju vidi močan terapevtski potencial. V tem ni edini. Elliot Cohen filozofijo, poveže s korekcijo napačnega mišljenja. Ker so po njegovem prepričanju zmote v mišljenju povezane s težavami v ravnanju, kritično mišljenje privede do sprememb v življenju posameznika.

»Svobodno mišljenje poskuša pomagati pri razkrinkavanju iracionalnih, samouničujočih in destruktivnih idej, ki blokirajo človeški potencial za produktivnost in srečo. Meri na preseganje teh iracionalnih idej in njihovo nadomeščanje z racionalnimi. Priskrbi logična orodja in vaje, ki gradijo spretnosti in lahko pomagajo videti skozi sofistiko in sprevrženo logiko, ki je v temelju zaprte družbe – tiste, ki ji ne uspe uporabiti racionalnih metod, da bi se soočila s človeškimi problemi.« (Cohen, 2009, str. 1)

Tudi Susan Gardner v knjigi s pomenljivim naslovom *Thinking your way to freedom* kritičnega mišljenja ne razume preprosto kot *miselnih spretnosti*, temveč ga navezuje na eksistencialno in etično razsežnost. Miselna kontrola nad praktičnim presojanjem pomeni kontrolo nad svojimi vrednotami, to pa posledično pomeni kontrolo nad svojim ravnanjem. Kritično mišljenje vodi do avtonomija, avtonomija pa do svobode. Z njenimi besedami: »Nepristrani premislek vrednotnih vprašanj lahko potemtakem razumemo ... kot načelo svobode.« (Gardner, 2009, str. 19) Racionalnost tako vodi do človeške odličnosti (ibid., str. 25), učenje kritičnega mišljenja vodi do osebne preobrazbe, posamezniki, ki sledijo praktičnemu razmisleku, se osvobodijo določujočih sil družbenega vpliva in tako omogočajo avtonomijo in njen eksistencialni ustreznik, individualnost.« (Ibid., str. 41) Cilj kritičnega mišljenja ni na ravni mišljenja temveč na ravni eksistence: je svobodna oseba, je individualnost.

Iz teh izpeljav sledi, da ima kritično mišljenje samo na sebi terapevtsko vrednost. Vendar praktične izkušnje pokažejo, da je tak sklep preveč optimističen: samo učenje kritičnega mišljenja težko doseže bolj ambiciozne cilje. Lipman priznava: učenje kritičnega mišljenja učence hitro zdolgočasi. Razlog za ta omejen doseg kritičnega mišljenja je ozka koncepcija človeka, ki ga največkrat predpostavlja njegovo poučevanje, namreč pojmovanje človeka kot posameznika, ki ima prepričanja in vrednote. V resnici pa odnos posameznika do stališč in vrednot ni v registru imeti temveč biti. Na neki način so prepričanja in vrednote abstrakcije, ki kot take v realnosti posameznika ne obstajajo. Obstajajo le v teorijah, če obstajajo za posameznika, so že rezultat refleksije.

Kako torej misliti morebitne terapevtske učinke filozofije za otroke? V tem trenutku moramo odgovor na to vprašanje nekoliko odložiti, da bi opozorili na neki drugi moment, namreč na to, kako to vprašanje deluje. Naša teza je, da to vprašanje lahko deluje kot odgovor, namreč kot odgovor na vprašanje, kakšna je ustrezna perspektiva na odnos med akademsko in praktično filozofijo.

Če smo zelo shematični: dialog med prakso in akademsko filozofije je tako primerno začeti ob temah, ki obe perspektivi spravljata v zadrego, na točkah, na katerih obe izkusita lastno nemoč. Filozofija za otroke se rada ponaša s svojimi praktičnimi učinki, vendar zaide v zadrego, ko jih skuša bolj sistematično misliti. Akademsko filozofijo nima težav s samorazumevanjem kot takim, vendar ima težave, ko skuša misliti svojo relevantnost v sodobnem svetu. Obenem pa je mogoče trditi, da so koncepti, ki jih potrebujejo filozofske prakse pri svojem samorazumevanju, pogosto že razviti v akademski filozofiji. Zato lahko prakse filozofije prav s svojimi zadregami in spraševanji pomagajo akademski filozofiji videti praktičnost, ki ji je že lastna.

Akadska perspektiva in perspektiva filozofskih praks tako najlažje začeta dialog, ko naletita na lastna nemoč. In v tem dialogu ena drugi pomagata predvsem pri tem, da vsaka pri sebi odkrije momente, ki jih prej ni opazila – drugi ji je torej pomagal vzpostaviti novo perspektivo v odnosu do same sebe. Ne gre torej za komplementarnost v smislu, da ena proizvaja koncepte, druga raziskuje vsakdanje življenje. Prej je obema skupna neka skupna zagata, tako da je povezava v tem, da en pol lahko drugemu nakaže elemente njegovega odgovora na njegovo zagato.

Filozofija za otroke in filozofska tradicija

Raziskovalci, ki so iskali filozofske vire za Lipmanov koncept filozofije za otroke, so opozarjali predvsem na ameriške pragmatiste, se pravi na Johna Deweyja, Charlesa Sandersa Peircea, Georga Herberta Meada in Justusa Buchlera (Daniel, 1997, str. 14). Vzporedno s tem iskanjem intelektualnih virov filozofije za otroke pa poteka iskanje novih filozofskih povezav in odpiranje področja v razmerju do sodobne filozofske refleksije. Tako da avtorji, ki predstavljajo filozofije za otroke splošni publiko, večinoma opozarjajo na njeno nevezanost na specifično tradicijo in s tem na njeno odprtost do različnih tradicij, posledično tudi na njeno primernost za umestitev v različne kulturne in intelektualna okolja. Vendar obstaja izjema.

Tako Joanna Haynes razdelek v svoji knjigi z naslovom »The roots of philosophical enquiry« začne z: »Korenine te prakse so v različnih filozofskih tradicijah. Praktiki lahko poudarjajo različne vidike v skladu s svojimi prepričanji, vplivi in okoliščinami.« Vendar nadaljuje: »Močno je povezana s Platonovim učiteljem, grškim filozofom Sokratom.« (Haynes, 2008, str. 55) Podobno ravna tudi Robert Fisher, ki filozofije za otroke naveže na dialoško mišljenje, tega pa na tradicijo, ki se je začela s Sokratom (Fisher, 2008, str. 106). Model za filozofije za otroke je tako v marsičem Sokrat, ki sprašuje, se čudi, vodi svoje sogovornike.

Da je filozofija dejavnost spraševanja, da je njen cilj premislek lastnega življenja, da »neraziskovanega življenje ni vredno živeti«, so temeljne koordinate filozofije za otroke in njene usmeritve h kritičnemu mišljenju ter intelektualni avtonomiji. Sokratska vprašanja so pri tem ključna za otroke, ki so vključeni v skupnost raziskovanja, kot tudi za odraslega, ki jim kot olajševalec prav z zastavljanjem sokratskih vprašanj pomaga pri proces refleksije. Otroci vprašanja najprej doživijo kot okvir, v katerem poteka raziskovanje, postopno pa to zunanjo proceduro ponotranjijo in postane del njihovega intelektualnega sveta.

Da je Sokrat ključna figura filozofije za otroke, opozarja tudi njen ustanovitelj Lipman: »Paradigma za filozofiranje je mogočna, osamljena podoba Sokrata, za katerega filozofija ni bila pridobitev ali poklic, temveč način življenja. Sokrat za

nas ni model filozofije kot znanja ali kot nekaj uporabnega, temveč filozofija kot prakticirana. Poziva nas, naj sprejmemo, da je filozofija kot aktivnost, kot oblika življenja, nekaj, kar lahko vsi udejanjimo.« (Lipman, 1988, str. 12)

To ni obrobna referenca, saj je Sokrat eden od utemeljitev filozofije. Zahodna filozofija je morda res niz pripomb k Platonu, a Platon se sam razume kot Sokrat učenec. Če je Platon oče zahodne filozofije, Sokrat ni preprosto oče očeta, temveč tisti, ki ga oče skuša razumeti. Vendar pa ima Sokrat kot vzor neko šibko točko: Sokrat je živel v drugem svetu in skušal misliti drug čas. Tako da referenca na Sokrata pušča odprto vprašanje, kako bi Sokrat deloval danes. Če sodobna filozofija ponuja vzporednico k Sokratu, je to nedvomno Ludwig Wittgenstein, ki smo ga omenili zgoraj.

Filozofa imata veliko skupnega. Oba sta trdila, da ne ponujata nobenih resnic niti ne zagovarjata nobene teorije. Oba sta poudarjala dejavnost refleksije in postavlja pod vprašaj splošno sprejete in vsem očitne resnice. Oba sta imela poseben odnos do pisanja: Sokrat ni ničesar napisal, Wittgenstein je nenehno predeloval svoje zapiske, objavil pa praktično samo besedilo, ki ga je kritiziral preostanek življenja. Oba sta imela do filozofije strasten odnos, ki je določal njuno celotno življenje. (Genova, 1995, str. 7)

David Stern opozarja, da Wittgenstein s svojim stališčem, da filozofija ne postavlja nobenih tez, sicer nasprotuje večini sodobne filozofije, vendar se z njim pravzaprav umešča v filozofsko tradicijo, ki sega do platonske teorije spominjanja. Toda med obema pristopoma obstaja ključna razlika: pri Platonu učenje temelji na spominjanju vednosti, ki smo jo v preteklem življenju že imeli, za Wittgensteina pa je ključno zavedanje tega, koliko že vemo, ne da bi to implicitno vednost lahko ubesedili (Stern, 1995, str. 17). Tudi Norman Malcolm poroča o pogovoru, v katerem je Wittgenstein opozoril na podobnost med svojim odnosom do filozofije in »Sokratovim naukom o vednosti kot spominjanju.« (Malcolm, 1984, str. 44)

Po drugi strani pa lahko kot centralno točko pri poznem Wittgensteinu identificiramo njegovo kritiko esencializma (Hallett, 1991). Esencializem, ki je po Hallettu izrazita značilnost zahodne misli, najlažje ponazorimo s Platonovo teorijo idej, torej s teorijo, da obstaja poseben razred entitet, univerzalij, ki so popolnoma ločene od čutnih stvari. Ko Sokrat sprašuje, kakšna je definicija nečesa, išče njegovo bistvo. To bistvo dobi v tradiciji zahodne filozofije različna imena, na primer univerzalija, bistvo, splošna ideja. In prav stališče, da so besede povezane z abstraktnim bistvom stvari, je pglavitni objekt kritike poznega Wittgenstein. Zato ne preseneča, da Monk v svoji biografiji Wittgensteina navaja Wittgensteinovo izjavo, »da je njegovo metodo mogoče povzeti s tem, da rečemo, da je natančno nasprotje Sokratove.« (Monk, 1990, str. 339)

Sokrat in Wittgenstein sta si tako na eni strani zelo podobna, po drugi strani pa tako nasprotna, da ob zavezanosti filozofije za otroke Sokratu ni čudno, da so navezave na Wittgensteina redke. Pri zagovoru filozofije za otroke pa ga uporabi Karrin Murriss (2000). Če se otrokom očita, da niso sposobni filozofirati kot odrasli, ima ta trditev tiho predpostavko, da bi to morali početi kot odrasli. Da bi izmerila domet te predpostavke, Murriss vpelje Wittgensteina in njegovo kritiko tradicionalne filozofije. »Prava filozofija«, ki naj bi presejala sposobnosti otrok, je osredotočena na splošna načela, ki razložijo posamezne primere. Prav to pa je – kot bomo videli v nadaljevanju – po Wittgensteinu način, kako filozofija ustvarja lažne probleme.

Wittgenstein in filozofija kot terapija

»Wittgenstein pravi, da so filozofski problemi, metaforično rečeno, podobni boleznim. Nastanejo, ko filozofe zavede površinska slovnica našega jezika. V primeru filozofskega problema identitete (na primer Tezejeve ladje) ali ko vam policist reče: ‚Prosimo izkažite svojo identiteto‘ je mogoče, da vas to zavede v misel, da je identiteta ime stvari – kar še poudarja dejstvo, da je običajen odgovor na to zahtevo v tem, da svojo identiteto izkažete tako, da nekaj pokažete – potni list, vozniško dovoljenje, itd. Jezik, ki se ga učimo že od malega, širi to ‚bolezen‘ – da namreč ime predpostavlja obstoj objekta.« (Murriss, 2000, str. 265)

Murriss tako pri Wittgensteinu najde oporo za tezo, da akademska filozofija ne more biti razlog, da se otrokom odreka sposobnost za filozofijo, niti ne more biti model za filozofijo. V resnici ne gre le za to, da filozofija odraslih ne more biti model za otroško filozofijo, poudarek je močnejši. Odrasla filozofija je po Wittgensteinu napačna filozofija, pravzaprav tradicija odrasle filozofije prinaša niz težav, ki jih mora filozofija reševati.

Murriss uporabi Wittgensteina za obrambo filozofije za otroke pred napadi (odrasle) akademske filozofije. To lahko naredi, ker pomemben del Wittgensteinovega razmisleka predstavlja napad na akademsko filozofijo. Vprašanje pa je, ali je mogoče uporabiti Wittgensteina tudi za boljše samorazumevanje filozofije za otroke. In v našem primeru, ali je mogoče uporabiti Wittgensteina za boljše razumevanje odnosa med terapijo in filozofije za otroke.

Wittgensteinova kritika filozofije

V čem je jedro Wittgensteinove kritike filozofije? Fogelin jo strne v preprosto tezo: »Filozofi so zavedeni v zmoto, ker so nagnjeni k temu, da različne rabe jezika obravnavajo na zanje neprimeren način. To običajno (ali preprosto) ni stvar

sklepanja izhajajoč iz napačnih premis o jeziku, temveč gre za tendenco, da na jezik gledajo iz izkrivljene oziroma dezorientirane perspektive. Prava naloga filozofije – v resnici vsa njena naloga – je v tem, da nas napelje k opustitvi te neprimerne perspektive.« (Fogelin, 1996, str. 34)

Tak odnos do tradicionalne filozofije je za filozofijo za otroke lahko osvobajajoč. Zdi se, da se ji ni treba ukvarjati s filozofsko tradicijo, saj ta ni samo nerelevantna, temveč je v resnici škodljiva. Je vir zmot in napak, zato jo je najbolje pozabiti. Za tiste pa, ki so žrtve te zmote, ostaja še zadnja naloga filozofije, da kritizira svoje nekdanje zmote. Videli bomo, da je tak pogled zavajajoč.

Wittgenstein razlog za zmote filozofov opisuje s številnimi prisposodobami. Ena najbolj slavnih je: »Ideja tako rekoč tiči kot očala na našem nosu, in kar gledamo, vidimo skozi nje. Sploh nam ne pride na misel, da bi jih sneli.« (Wittgenstein, 2014, str. 54) Prisposodba z očali sugerira, da vir zablode ni v svetu ali jeziku, temveč v subjektu, ki svet gleda na popačen način. Vir popačitve ni preprosto v njem, temveč v instrumentu, ki ga uporablja, da bi bolje videl. Očala, ki jih navadno uporabljamo, da bi korigirali pomanjkljivost svojih oči, so tu uporabljena za ponazoritev popačitve, ki prepreči subjektu, da bi stvari videl, kot so. Pri tem pa se zastavlja vprašanje, od kod očala prihajajo in kdo jih je oblikoval? So očala napačne filozofske teorije, ki nam preprečujejo, da bi videli svet pravilno? Potem je rešitev v tem, da se odpovemo filozofijo. A tudi v tem primeru ostaja vprašanje, kako je prišlo do teh napačnih teorij.

Vendar za Wittgensteina filozofija ni samo pristočasna dejavnost, ki se ji lahko preprosto odpovemo, temveč sila, ki človeka zagrabi in ga ne izpusti, je kot trdovratna bolezen, ki se je ne moremo znebiti, zato je cilj filozofije odprava želje po filozofiji: »Resnično odkritje je tisto, ki nam omogoča, da prekinemo filozofiranje, kadar hočemo. – Tisto, ki daje filozofiji počitek, tako da je nič več ne preganjajo vprašanja, ki jo samo postavljajo pod vprašaj.« (Ibid., str. 60)

Da bi do tega prišlo, da bi se subjekt osvobodil in znebil potrebe po filozofiji, je potrebna terapija: »Filozof obravnava vprašanje; kot bolezen.« (Ibid., str. 101) Ne gre torej za očala, ki jih lahko snamemo, če ne delujejo dobro, temveč za vprašanja, ki mučijo filozofe, za vprašanja, ki ne vodijo do razumevanja, temveč ga preprečujejo: so blokade na poti do razumevanja. Filozofija je tako dojeta kot terapija in torej kot nekaj, kar je »zgolj negativno« (Fogelin, 1996, str. 35). Ta negativnost poteka na dveh ravneh. Na eni strani mora kritizirati napačne teorije, na drugi pa mora voditi do odprave želje po določenem nerazumevanju stvari in določenem reševanju stvari.

Tudi Anthony Kenny govori o dveh nalogah filozofije pri Wittgensteinu, vendar je poudarek nekoliko drugačen. Prva je terapevtska in ne meri na rešitev (*solution*),

temveč na odpravo (*dissolution*) filozofskih problemov, druga pa opiše aktualno delovanje jezika. Terapevtska naloga filozofije ni neposredno terapija želje, temveč notranja kritika proizvodov filozofije. Njena naloga je »destrukcija filozofskih iluzij, gradov v oblakih, ki jih gradi slaba filozofija.« (Kenny, 2008, str. 139)

Terapevtska procedura ni negacija, ki trdi, da so problemi lažni in jih je zato treba opustiti. Da bi odpravila potrebo po filozofiji, mora probleme sprejeti kot resnične probleme in rešitve kot resnične rešitve. Filozofi živijo v svetu iluzij, terapija pa je v tem, da se sprejeme njihove teze, vstopi v njihov svet in v njegovi notranjosti pokaže njegovo zgrešenost. Gre za nekakšno *reductio ad absurdum*, za notranjo negacijo zmotnih teorij, s tem pa posredno tudi napačnost vprašanj, ki so do njih pripeljali.

Notranji kritiki filozofije je vzporeden drug pristop do jezika. Vprašanja, ki izhajajo iz napačnega razumevanje jezika, razkrojimo tudi tako, da opisujemo vsakdanje rabe izrazov in pluralnost, ki je značilna za navadni jezik. »Nekoga, ki želi reči nekaj metafizičnega o misli, se lahko ozdravi od njegove želje tako, da se ga spomni na različne načine, na katere se uporablja 'misliti'.« (Kenny, 2008, str. 144)

In z opozarjanjem na podobnosti in razlike med različnimi človeškimi dejavnostmi, v kontekstu katerih raba jezika postane smiselna. Kenny zmedo filozofov razlaga s prevlado imaginacije: »Do filozofske zmedenosti pride, bi lahko rekli, ko imaginacija prevzame vlogo intelekta. Imamo sliko tega, kako se uporablja besedo, in slika je v konfliktu z našim razumevanjem besede, ki se izraža v naši dejanski rabi.« (Ibid., str. 145)

Zdi se, da je tisto, kar Kenny poimenuje imaginacija, v resnici tesno povezano s konstrukcijo, spekulacijo, tvorjenjem abstraktnih miselnih sistemov. Opisi konkretnih detajlov rabe jezika tako lahko pokažejo, da je filozofova slika neustrezna. Konkretnost, opisi in detajli rabe spodmaknejo tla filozofski spekulaciji. V tem smislu filozofija pusti vse, kot je:

»Filozofija pač vse samo predstavi pred nas in ničesar ne razlaga ali izpeljuje.« (Wittgenstein, 2014, str. 59) Filozofija kot terapija ne razlaga, temveč le opisuje. In ta opis lahko privede do tega, da filozof spregleda in uvidi, da so njegove spekulacije le gradovi v oblakih.

Toda zakaj pride do filozofskih zablod? Od kod prihajajo očala, ki popačijo filozofov pogled? Hacker v delu, v katerem poskuša umestiti Wittgensteina v filozofijo dvajsetega stoletja, pripravi pregled razlogov, ki jih Wittgenstein navede za zablode filozofov, a razlogov za napake ne pripiše zgolj filozofom in obsesijam, ki jih mučijo. Razlogi za filozofsko bolezen se nahajajo (tudi) izven njih. Po svoje

je transgresija in izguba smisla pri filozofiji celo pričakovana, saj filozofi skušajo izmeriti meje smisla. Ker se gibljejo ob robu, je nevarnost, da ga prestopijo. Vendar drži teza, da je »primarni vir filozofske zmedenosti in praznoverja jezik sam.« (Hacker, 1997, str. 115)

Pri tem je osnovna težava končno število gramatičnih struktur in jezikovnih izrazov, ki prikrivajo bistveno večjo vsebinsko raznolikost in heterogenost. *Oblike vprašanj* nas tako lahko zavedejo glede oblik odgovorov: gramatična oblika je podobna, a enako vprašanje terja različne tipe odgovorov, če se področja vsebinsko razlikujejo. Spraševanje po fizičnih objektih zahteva drugačen odgovor kot spraševanje po namenih, prepričanjih, željah. Podobno je pri tipih izrazov. Samostalniki vzbujajo vtis, da se nanašajo na substanco, čeprav denimo pri številih in mislih ne gre za substanco. Pridevniki vzbujajo vtis, da označujejo kvaliteto, pa je pogosto ne. Jezikovne in gramatične oblike imajo omejene oblike, kar prikriva bogastvo konceptov. »Sami generiramo filozofsko zbeganost, ko prenesemo koncept z enega področja na drugo in pri tem nevede predpostavimo, da se bodo logične povezave iz enega področja ohranile na drugem.« (Ibid., 116)

Jezik zavaja zaradi svoje kompleksnosti, nesistematičnosti in nepreglednosti. Težava je v tem, da jezik v sebi zaobsega nepregledno množstvo jezikovnih iger. Te se nahajajo ena ob drugi in so naložene ena na drugo tako kot mesto, ki je nastajalo tisočletja. Znajti se v njem je težavno, saj ni preproste logike ne enostavnega načrta mesta. Znajti se pomeni biti navajen na arheologijo mesta. Kot pravi Wittgenstein: »Jezik je labirint poti,« (Wittgenstein, 2014, str. 91), v njem se je zlahka zgubiti. A zares se zgubimo takrat, ko se ne zavedamo kaotičnosti jezikovnih poti. Takrat v resnici velja povezava med jezikom in začaranostjo, filozofija pa postane »boj proti začaranosti našega razuma s sredstvi našega jezika« (ibid., str. 56).

Poleg strogo jezikovnih virov Hacker našteje tudi vrsto kulturnih. Paradigme nas začarajo in jih poskušamo vsiliti pojavom, ki se med seboj razlikujejo. Descartesa je tako zaslepila paradigma vednosti, ki se mora opirati na trdna tla. Posebno mesto imajo tudi slike, ki nas zasušnjijo. Wittgenstein pravi: »Bili smo ujetniki podobe.« (Ibid., 56). Poleg tega je za filozofijo značilno, da si prizadeva za čim višjo ravnijo splošnosti. »Hlepenje po splošnostih« (Wittgenstein, 1992, str. 17) je vir filozofskih zablod, tako da je globina, ki jo tradicionalno povezujemo s filozofijo, iluzija (ibid., str. 56)

Filozofija ne more prodreti izven sveta in razkriti njegovo metafizično strukturo. Ne gre torej zgolj za odpor do splošnosti, temveč za nevarnost, ki jo prinese odmik od konkretnega, in omejitev smisla: izven našega izkustva ne moremo stopiti. Vir zablod je tudi znanost oziroma težnja, da bi filozofija vzela znanost za svoj model. K zablodam lahko prispeva tudi »želja po iluziji« (ibid., 56): nekatere predstave

so privlačne, ker posamezniku nudijo zaščito in varnost, so izpolnitev želje. Zato, pravi Hacker, je za Wittgensteina »delo na filozofiji pogosto delo na sebi, na tem, kako vidi stvari in kaj zahteva od njih.« (Hacker, 1997, str. 112)

Iz tega sledi, da niso samo očala tista, ki vodijo do zablode in iluzij: jezik sam je tak, in kultura je taka, da zavaja! Ackerman razlaga, kako je jezik primeren za navadno rabo, ko je tesno prepleten s vsakdanjim življenjem, ki mu da stabilnost. V filozofiji pa to vpetost v kontekst izgubimo in se zgubimo v posplošitvah – v »nesmislenih filozofskih posplošitvah.« (Ackerman, 1988, str. 204). Ni vsaka posplošitev slaba, vendar se zdi, da posplošitev vselej prinaša nevarnost, da nam pobegne in nas zavede – če ne ostajamo pri tleh, v stiku s konkretnostjo življenja.

Zablode so tako jezikovne, kulturne, izhajajo iz narave subjekta, predvsem pa niso preprosto stvar slabe filozofije iz preteklosti. Nagel vztraja pri vztrajnosti zablod, položaj človeka je tak, da jim je nenehno izpostavljen in si mora ves čas prizadevati, da bi se jim izognil:

»Bilo bi na primer napačno razumevanje, če bi razglasili, da lahko 'metafiziko' na hitro 'odpravimo' in pozabimo (ideja, ki jo rortyjevski neopragmatizem deli z logičnim empirizmom): Wittgenstein je, v ostrem nasprotju s tem, poudarjal, da je položaj človeka položaj neprestanega 'boja' proti 'napačnim podobam', ki nas 'držijo ujet' in popačijo naše izkustvo.« (Nagel, 2001, str. 158)

Filozofska terapija je tako splošen in nenehen napor proti napačnemu razumevanju. Da bi ga bolje razumeli, nas mika, da bi Wittgensteinovo razumevanje terapije povzeli v nekaj sistematičnih in lepo strukturiranih tezah. A ta želja je natančno tisto, na kar meri Wittgenstein, ko govori o »hlepenje po splošnostih« (Wittgenstein, 1992, str. 17), ki je ena od tendenc, ki vodijo k »filozofski zmedenosti«.

V navezavi na našo izpeljavo pa lahko rečemo, da je šibkost in nemoč otrok, ki so potrebni zaščite, o kateri govora kultura terapije, pravzaprav »ujetost v napačno podobo«, ki zaslužnjuje sodobno kulturo, in je boj proti njej del naloge filozofije. To ni enkratna naloga in ni samo naloga filozofov.

Po drugi strani pa je način, kako avtorja zelo hitro in brez podrobne analize uvrstita filozofijo za otroke kot manifestacijo kulture terapij, pravzaprav sam primer »hlepenja po splošnosti«, proti kateri se Wittgensteinova filozofska terapija bori. Tako da obstaja dvojna povezava med filozofijo za otroke in kulturo: ta kultura je kontekst, v katerem živijo otroci in učitelji, ki se vključujejo v program. Ta kontekst v neki meri tudi prispeva k popularnosti filozofije za otroke: aktivne metode, dialog, izražanje lasnega mnenja so elementi programa, ki bodo morda posebej pritegnili starše, ki so ujeti v podobo, ki jo daje kultura terapije. Obenem pa se

filozofija za otroke ravno zavzema proti pogledu, da so otroci šibki, da ne morejo samostojno razmišljati in presoјati. To zavzemanje je del osnovne strukture programa, ki temelji na sposobnosti otrok za samostojni premislek in presoјanje, obenem pa te lastnosti tudi spodbuja in krepi. Tako da terapevtska kultura filozofijo za otroke obenem spodbuja in spodkopava: spodbuja, kolikor večā priljubljenost nekaterih metod filozofije za otroke v splošni javnosti, in spodkopava, kolikor zagovarja sliko otrok, ki je v nasprotju z otrokom, kot ga vidi filozofija za otroke.

Wittgensteinov pogled na filozofijo kot terapijo je orodje za notranjo kritiko pogledov, ki nas v neki kulturi držijo uјete. Z vztrajanjem pri opisu jezika in sveta v njuni konkretnosti in pluralnosti filozofijo tudi spusti iz akademskih višin v vsakdanje življenje, navadni jezik in izkustvo življenja, ki je lastno vsem ljudem, se pravi tudi otrokom.

Filozofija tako je terapija: tako terapija za »kulturo terapije« kot tudi terapija za filozofijo, ki izgublja stik z vsakdanjim izkustvom ljudi. Wittgensteinova filozofija kot terapija je tako pravi model za filozofijo za otroke. Zato ni razloga, da bi se le-ta izogibala konceptu terapije: sprejeti ga mora in mu dati vsebino, ki jo je na stičišču filozofije in terapije razvila filozofska tradicija. Obenem pa ga lahko uporabi tudi sama na sebi, na lastnih predpostavkah, in preveri, katere so slike, ki njo držijo v uјetosti. Terapevtska filozofija, ki jo je Wittgenstein imel za osvobajajočo in ki ima za cilj »osvoboditev od napačne slike« in »uničenje naših slabih miselnih navad« (Hutta, 2006, str. 218), je spodbuda za to, da filozofija za otroke premisli svoje temeljne postavke o tem, kaj je otrok in kakšni so cilji filozofije za otroke. In spodbuda za to, da filozofija za otroke, poleg tega, da pri njej otroci pridobivajo različne spretnosti in osvojijo različne načine mišljenja, postane tudi prostor, kjer je mogoča emancipacija splošno sprejetih izobraževalnih ciljev, ki so naštetih zgoraj, se pravi prostor, v katerem »posamezniki v svoji enkratnosti pridejo na svet.« (Biesta 2011, str. 317)

11 ZAKLJUČEK

Na dogajanja v sodobni filozofiji lahko gledamo iz različnih perspektiv oziroma bolje: dogajanje v sodobni filozofiji odpira različne perspektive. Tine Hribar je v osemdesetih letih razdelil povojno slovensko filozofijo na 5 obdobj, na obdobje dialektičnega materializma (1945-1955), obdobje eksistencialističnega neomarksizma (1955-1965), heideggerovsko obdobje (1965-1975), lacanovsko obdobje (1975-1980) in obdobje avtonoetik ter avtopoetik (1980-) (Hribar, 2004).

Prvo povojno desetletje je filozofsko paradokсно, saj v njem prevladuje dialektični materializem, ki temelji na predpostavki, da je obdobje filozofije minilo. Torej to pravzaprav ni obdobje filozofije, temveč obdobje, ko so mesto filozofije zasedli ne-filozofi. Res pa je, da lahko interpretacijo marksizma kot Znanosti z veliko začetnico razumemo tudi kot ideologizirano obliko filozofije, čeprav se poglavitni predstavniki sami niso imeli za filozofe. Tudi drugo desetletje zaznamuje neka interpretacija Marxa, tokrat mladega Marxa, Marxa odtujitve, v navezavi na predvsem Sartrovo eksistencialistično filozofijo. Zgodovinsko nujnost zamenja problematika svobode posameznika v odtujeni družbi. To je obdobje filozofije, čeprav se samo v celoti še ne dojemata kot tako, saj so najbolj izpostavljeni avtorji močno povezani z literarnim ustvarjanjem in literarno kritiko. Šele v tretjem obdobju v ospredje stopijo filozofi kot filozofi. Referenca ni več samo Marx, temveč tudi Heidegger, ki pod vprašaj postavi Idejo, v imenu katere se je v prvih dveh obdobjih kritiziralo realnost. V četrtem obdobju je referenčni avtor Lacan in njegovo vztrajanje pri manku biti, ki je po Hribarju radikalizacija konsekvenc Heideggerjeve misli. V petem obdobju ni več referenčnega avtorja, temveč gre za obdobje avtonoetik in avtopoetik. Vzpostavi se, ker je konec »zarote molka« in se filozofi javno izrečejo proti ideološki represiji. Filozofska izkušnja »groze zgolj nič« da pogum za odkrit javni angažma. Ta izkušnja je individualna, zato nastopi obdobje individualnih filozofij in ne moremo več govoriti o prevladujočem filozofskem trendu. Hribar filozofijo vidi kot angažirano filozofijo, ki skuša misliti svoj svet in kot neodvisna misel vstopa v konflikte s politiko in uradno ideologijo. Danes naj bi filozofijo zaznamovale osebne filozofije. Filozofska scena je v Sloveniji močno vezana na institucije, na oddelke za filozofijo v Ljubljani, Mariboru in Kopru, na Teološko fakulteto v Ljubljani ter na Filozofski inštitut. Prevladujočo barvo filozofiji dajejo: analitična, fenomenološka in lacanovska filozofska šola, vsaka s svojo revijo, prva z *Analizo*, druga s *Phainomeno* in tretja *Problemi*.

Svetovno najbolj odmevni slovenski filozof Slavoj Žižek ne priča o preprostem napredovanju k avtopoetiki. V njegovem delu je po svoje povzet ves razvoj zgodovine filozofije, reference v resnici vključujejo ne samo Lacana in Heideggerja, temveč tudi Marxa, Lenina in Stalina, pa čeprav (tudi) zato, da nekoliko vznemiri ljudi.

Delitev na šole danes ni več povezana z izključevanjem, ima pa opraviti s spremenjenim statusom filozofije. Slovenski filozofi se bolj identificirajo s svojim področjem, denimo estetiko, in svojo usmeritvijo, denimo analitično filozofijo, s (teoretsko) psihoanalizo, in bistveno manj s filozofijo kot tako. Zato imajo večjo težo društva, povezana s posamezno disciplino ali šolo, splošno filozofsko društvo pa je precej šibko. Temu ustreza tudi majhen vpliv filozofije kot filozofije na javno življenje.

Če je bil do osemdesetih let minulega stoletja razvoj filozofije v Sloveniji poglavitno zaznamoval njen odnos do politike in uradne ideologije, danes politika nima odločilnega vpliva na filozofijo, pa tudi filozofija ne na politiko in javno življenje. To se kaže tudi v jezikovni rabi.

V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* pod rubriko „filozofirati“ najdemo tole opredelitev:

1. razmišljati, razpravljati o čem kot filozof: teoretizirati in filozofirati o poeziji / filozofirali so o skrivnostnih globinah človeške duše
2. ekspr. razpravljati o kaki stvari po nepotrebnem: zdaj, ko bi morali prijeti za delo, filozofirajo. (SSKJ I, 1980, str. 631)

Jezik v sebi strne ne samo modrost, temveč tudi predsodke minulih generacij. V marsičem smo njegovi ujetniki in to je značilno tudi za vsakdanji odnos do filozofije. Po nekem splošnem prepričanju je filozofija odvečno »nakladanje« in izguba časa, še več: pogosto se reče, da filozofiramo, kadar bi se radi izognili tistemu, kar bi nujno morali narediti. Vendar javno mnenje pozna tudi prvo opredelitev iz SSKJ, da je namreč filozofija »govor o skrivnostnih globinah človeške duše«.

Ta dozdevna protislovnost stališč nemara izvira iz tega, da je »govor o skrivnostnih globinah človeške duše« sicer res govor o nečem, kar nas vse zadeva, le da se zdi, da mi, povprečni ljudje, za kaj takega pač nismo sposobni, zato nam preostane le filozofija kot prazno in nepotrebno govorjenje. Ali pa nemara učenje o tem, kaj so o »skrivnostnih globinah« filozofije rekli ljudje, ki o tem lahko smiselno govorijo, se pravi filozofi. Na eni strani torej živa beseda filozofov, na drugi mrtva reprodukcija navadnih smrtnikov, med katere spada večina nas.

Nove (sodobne) prakse filozofije izhajajo iz nasprotne predpostavke: filozofija kot filozofija je dostopna prav vsakomur. Že otroci se spontano poskušajo gibati na njenem področju in cilj šole je, da spodbuja ta najsplošnejši razmislek in željo duha, da bi stvari mislil v splošnem, brez omejitev, ki jih nalaga šolska delitev v predmete. Drug pomemben element novih praks filozofije je poudarek na dejavnosti. Njihovo bistvo je v aktivnosti, natančneje v tem, da se subjekt vključi v

strukturo in v njej deluje, to delovanje pa ima učinke, ki jih je Sokrat povezoval z raziskovanim življenjem. S tem sodobne prakse filozofije odstopajo od prevladujočega prakticiranja filozofije, ki je na eni strani vezano na univerzo in inštitute, na predavanja in objavljana knjig ter člankov, vsebinsko pa v svoji najboljši obliki na izumljanje konceptov. Obenem pa se prakse vendarle ves čas sklicujejo na filozofsko tradicijo. Najprej tako, da uporabljajo ideje in koncepte, ki so bili razviti v bogati tradiciji filozofije. Potem pa tako, da te ideje uporabljajo pri mišljenju lastne prakse. Tako da je v gibanju novih filozofskih praks ob močnem ne, ki so ga je vsaj na začetku pogosto in glasno naslavljalo na akademsko filozofijo, prisoten tudi nenehen da, ki je razviden iz same prakse, če si jo le pogledamo nekoliko поблиže.

Po drugi strani pa je tudi na strani akademske filozofije začetno kritičnost in neodobravanja postopno nadomestila večja odprtost in radovednost. Ni pa še izrazi-teje prišlo do tega, da bi se iz interakcije obeh vidikov filozofije razvilo kaj, kar bi pričalo o tem, kako lahko eno področje da bistveni impulz za razvoj drugega. Delno tudi zaradi še vedno prisotnega nezaupanja in premajhnega poznavanja Drugega. To besedilo skuša prispevati k temu, da se ta ovira produktivnemu srečevanju obeh vidikov vsaj malo odpravi.

12 LITERATURA IN VIRI

- Ackermann, R. (1988). *Wittgenstein's City*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Badiou, A. (2011). *Wittgenstein's Antiphilosophy*. New York: Verso.
- Berdley, M. & Berdley, L. (2000). What is Philosophy? V S. Cahn (ur.), *Exploring Philosophy* (3–12). Oxford: Oxford University Press.
- Berestetsky, A. (2002). Ouvrir le banquet de la connaissance. V M. Tozzi (ur.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe* (9–12). Rennes: Canopé-CRDP.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, Exposure and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 315–319.
- Birnbach, D. & Kronhn, D. (ur.) (2002). *Das sokratische Gespräch*. Ditzingen: Reclam.
- Birnbach, D. & Kronhn, D. (2004). Socratic Dialogue and self-directed learning. V R. Saran, B. Niesser (ur.), *Enquiring Minds* (9–13). London: Trentham Books.
- Brenifier, O. (1999). Les cafés philosophiques, *Diotime*, 2.
- Brenifier, O. (2007). Regard critique sur la méthode Lipman. V O. Brenifier. *La pratique de la philosophie à l'école primaire* (261–296). Toulouse: Sedrap Éducation.
- Brenifier, O. (2007). Izpraševati vprašanje. *FNM*, 2007 (1), 70–76.
- Brenifier, O. (2003). *Enseigner par le débat*. Rennes: CRDP de Bretagne.
- Callan, E. (1993). Democracy and Schooling. V J.P. Portelli (ur.), *Reason and Values* (151–170). Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Cane, M. (2003). Group roles in community of inquiry. *Thinking*, 16 (3), 12–16.
- Cohen, E. D. (2009). *Critical Thinking Unleashed*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Creswell, R. (1994). Contested values and Philosophy for children in a pluralist, democratic state. *Critical & Creative Thinking*, 2, 29–35.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- Curren, R. (2007). Editorial. *Theory and Research in Education*, 5(3), 259–60.
- Daniel, M. F. (1997). *La philosophie et les enfants*. Bruxelles: De Boeck & Belin.
- Davson-Galle, P. (1999). Democracy, philosophy and schools. *Critical & Creative Thinking*, 7 (1), 10–17.
- De Bono, E. (1992). *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.
- Droit, R. (1995). *Philosophy and Democracy in the World*. Paris: UNESCO.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. New York: Routledge.
- Elster, J. (1985). *Sour Grapes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1998). *Teaching Thinking*. London: Cassell.
- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking, Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Fogelin, R. J. (1996). Wittgenstein's critique of philosophy. V H. Sluga & D. G. Sterba (ur.), *The Cambridge Companion to Wittgenstein* (11–34). New York: Cambridge University.

- Furedi, F. (2003). *Therapy Culture: Creating Vulnerability in an Uncertain Age*. London: Routledge.
- Gaber, S. (2001). Konteksti demokratičnega izobraževanja. V A. Gutmann. *Demokratična vzgoja* (299–324). Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la Philosophie à l'école*. Paris: Nathan.
- Galichet, F. (2008). Philosophie pour Enfants: Model argumentative et/ou herméneutique. *Diotime*, 36.
- Gardner, S. (1995). Inquiry is no mere conversation. *Critical & Creative Thinking*, 3 (2), 38–49.
- Gardner, S. (2009). *Thinking Your Way to Freedom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gauchet, M. (2003). *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- Genova, J. (1995). *Wittgenstein, A Way of Seeing*. London: Routledge.
- Gorhan, G. (2006). Debattre pour donner le sens. *Diotime*, 29.
- Gorhan, G. (2004). Café philo: Quelle 'méthode' pour quel 'débat'? *Diotime*, 21.
- Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. *Teaching Philosophy*, 30 (1), 59–84.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children, Practitioner Handbook*. Montclair: The Institute for Advancement of Philosophy for Children.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 199–219.
- Greyling, C. (2006). *The Heart of Things*. London: Phoenix.
- Gutmann, A. (2001). *Demokratična vzgoja*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Hacker, P.M.S. (1997). *Wittgenstein's Place in Twentieth-century Analytic Philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique*. Paris: Gallimard.
- Hadot, P. (2009). *Kaj je antična filozofija?*. Krtina: Ljubljana.
- Hahn, C.L. (1987). The Right to a Political Education. V T. N. Bernstein (ur.), *Human Rights and Education* (173–187). Oxford: Pergamon Press.
- Hallet, G. (1991). *Essentialism, A Wittgensteinian Critique*. Albany: State University of New York Press.
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers*. London: Routledge.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children, *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 285–303.
- Haynes, J. (2014). Is Philosophy for Children characteristic of the 'therapeutic turn' in education?. Pridobljeno 27. 1. 2014 s (https://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrissSymposium_JoannaHaynes.pdf).
- Heckmann, G. (2004). Six pedagogical measures and Socratic facilitation. V R. Saran & B. Neisser (ur.), *Enquiring Minds* (107–119). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Hribar, T. (2004). Slovenska filozofija in njeno okolje. *Nova revija* 263/264, str. 230–246.
- Hutto, D. (2006). *Wittgenstein and the End of Philosophy*. New York: Palgrave.

- Hymer, B. & Sutcliffe, R. (2012). *P4C Pocketbook*. Alresford: Management Pocketbooks.
- ICPIC (2015). *Mission statement*. Pridobljeno 30. 11. 2015 s (<http://icpic.org/about-icpic/>).
- Justin, J. (1997). Komunicirati o etičnem in družbenem. V J. Justin (ur.), *Etika, družba, država II.* (107–121). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2000). Education for Action. Preparing Youth for Participatory Democracy. *The School Field*, 11 (1–2), 21–40.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do, *Phi Delta Kappa*, 85 (1), 57–66.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2009). The Limits of Efficacy, Educating Citizens for a Democratic Society. V J. Giarelli & B. Rubin (ur.), *Social Studies for a New Millennium: Re-Envisioning Civic Education for a Changing World* (289–296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keane, J. (1992). *Mediji in demokracija*. Ljubljana: Izdajateljsko in publicistično središče.
- Kennedy, D. (1995). Philosophy for Children and School Reform. V J. P. Portelli (ur.), *Children, Philosophy, Democracy* (159–177). Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Kennedy, D. (1997). The five communities. *Inquiry*, 16 (4), 66–86.
- Kennedy, D. (2004). Communal philosophical dialogue and the intersubject. *International Journal of Applied Philosophy*, 18 (2), 203–18.
- Kenny, A. (2008). Philosophy states only what everyone admits. V A. Kenny, *From Empedocles to Wittgenstein*. New York: Oxford University Press.
- Kocijancič, G. (2005). Temeljni pojmi Platonovih dialogov. V Platon. *Zbrana dela II.* Celje: Mohorjeva družba Celje, 1050–1205.
- Kohan, W. (2005). Brésil: Regard critique sur la méthode Lipman II, *Diotime* 1.
- Laverty, M. (2003). The role of confession in community of inquiry: Self-revelation as self-justification. *Thinking*, 16 (3), 30–35.
- Laverty, M. & Gregory, M. (2007). Evaluating classroom dialogue: Reconciling internal and external accountability. *Theory and Research in Education*, 5 (3), 281–308.
- Lebuis, P. (2005). Québec: regards critique sur la 'méthode Lipman' I, *Philosophie et pédagogie en action, Diotime* 1.
- Leforte, C. (1999). *Prigode demokracije*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Lelelux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique*. Paris: Cerf.
- Leleux, C. (ur.) (2005). *La philosophie pour enfants*, Bruxelles: De Boeck.
- Lim, T. K. (1994). Formative evaluation of the Philosophy for Children project in Singapore. *Critical and Creative Thinking*, 2 (2), 58–66.
- Lindop, C. (1996). Thought and Talk, *Analytic Teaching*, 16 (1).
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1992). Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovery. V A. M. Sharp & R. F. Reed (ur.), *Studies in Philosophy for Children*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lipman, M. (1998). The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. V D. Evans & I. Kucuradi (ur.), *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century* (6–29). Ankara: Editions of the Philosophical Societies of Turkey.
- Lipman, M. (2008). *A Life in Teaching: An Autobiography*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F.S. (1977). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. (1978). *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lushyn, P. (2002). The paradoxical nature of ecofacilitation in the community of inquiry. *Thinking*, 16 (1), 8–17.
- Lushyn, P. & Kennedy, D. (2000). The psychodynamics of community of inquiry and educational reform: A cross-cultural perspective. *Thinking*, 15 (3), 9–16.
- Malcolm, N. (1984). *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*. Oxford: Oxford University Press.
- Manin, B. (1995). *Principes du gouvernement représentatif*. Paris: Calman-Lévy.
- Monk, R. (1990). *Ludwig Wittgenstein: The Duty of a Genius*. New York: Macmillan.
- Morris, K. (2000). Can Children Do Philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), 261–279.
- Nagl, L. (2001). How hard I find it to see what is right in front of me. V L. Nagl & C. Mouffe (ur.), *The legacy of Wittgenstein: pragmatism or deconstruction*. Vienna: Lang.
- Nussbaum, M.C. (1994). *The Therapy of Desire*. Princeton: Princeton University Press.
- Olesen, S. G. (2003). Le moment socratique de la philosophie. V J. Ferrari (ur.), *Socrate pour tous* (167–197). Paris: Vrin.
- Ord, W. (2006). Philosophy for Children: Implications and Opportunities for the Citizenship Classroom. V T. Breslin & B. Dufour (ur.), *Developing Citizens* (111–117). London: Hodder Education.
- Phillips, R. (1997). Motivation and the goal of inquiry. V H. Palsson, B. Sigurdardottir & B. Nelson, B. (ur.), *Philosophy for Children on Top of the World* (20–25). Iceland: University of Akureyri.
- Raitz, K. L. (1992). Philosophy for children in Guatemala. *Thinking*, 10 (2), 6–12.
- Reale, G. (2002). *Zgodovina antične filozofije I*. Ljubljana: SH.
- Reed, R. (1991). On Emerging Communities of Inquiry. *Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children*, 5 (1), 1–6.
- Reed, R. F. & Johnson, T. W. (1999). *Friendship and Moral Education*. New York: Peter Lang.
- Rochelle, G. (2016). *Café Philo*. Pridobljeno 30. 11. 2015 s (http://www.practicalphilosophy.org.uk/practicalphilosophy/Cafe_Philosophy.htm).
- Rowe, D. (2001). *Introducing Citizenship*. London: A&C Black.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Santi, M. (1993). Philosophising and learning to think: some proposals for a quantitative evaluation. *Thinking*, 10 (3), 15–23.
- Saran, R. & Neisser, B. (ur.) (2004). *Enquiring Minds*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- Sasseville, M. (1994). Self esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking*, 11 (2), 30–33.
- Scott, G. A. (ur.). (2004). *Does Socrates Have a Method?*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Sharp, A. M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. V M. Lipman (ur.), *Thinking Children and Education* (337–345). Montclair: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Sharp, A. M. & Reed, R. F. (1992), *Studies in Philosophy for Children*, Philadelphia: Temple University Press.
- Slovenska akademija znanosti in umetnosti (1980). *Slovar slovenskega knjižnega jezika 1*. Ljubljana: DZS.
- Solomon, R. (1999). *The Joy of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Splitter, L. (2006). Training Teachers to 'teach' Philosophy for Children. *Critical & Creative Thinking*, 14 (2), 15–31.
- Splitter, L. (2007). Do the groups to which I belong make me? Reflections on community and identity. *Theory and Research in Education*, 5 (3), 261–80.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: ACER Press.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education*. London: Routledge.
- Stanley, S. (2006). *Pocket Pal: Creating Enquiring Minds*. London: Network Continuum Education.
- Stern, D. (1995). *Wittgenstein on Mind and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, C. (1976). 'Responsibility for self'. V A.O. Rorty (ur.), *The Identities of Persons* (281–300). Berkeley: University of California Press.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H. & Sculz, W. (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Tozzi, M. (2001). Le café-philosophie: quelle responsabilité pour le philosophe. *Diotime*, 12.
- Tozzi, M. (2003a). Le Café-philosophie: essai de formalisation d'un concept. *Diotime*, 17.
- Tozzi, M. (2003 b). Tensions et dérives au café-philosophie. *Diotime*, 18.
- Tozzi, M. (2004). Quel statut pour l'affecté et le vécu dans une discussion à visée philosophique. *Diotime*, 21.
- Tozzi, M. (2005). Lipman, Lévin, Tozzi: différences et complémentarités. Pridobljeno 30. 11. 2015 s (<http://www.edu.xunta.es>).
- Učni načrt. *Državljanstva vzgoja in etika*. (2000). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Unesco (2007). *Teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO.
- Unesco (2007). *Philosophy, A School of Freedom*. Paris: UNESCO.
- Vansielegheem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 171–182.
- Walzer, M. (2007). Deliberation, and What Else. V D. Miller (ur.), *Thinking Politically. Essays in Political Theory* (134–146). New Haven: Yale University Press.
- Williams, S. (1993). *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*.

Derby: The Village Community School Philosophy for Children Project.

Wisnewski, J. (2003). Five forms of philosophical therapy. *Philosophy Today*, 74 (1), 53–79.

Wittgenstein, L. (1992). *The Blue and Brown Books*. Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (1997). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (2014). *Filozofske raziskave*. Ljubljana: Krtina.

Zgaga, P. (2002). *Teme iz filozofije edukacije in edukacijskih strategij*. Ljubljana: CEPS.

Pri pisanju monografije se je avtor oprl tudi na vrsto svojih že objavljenih besedil. Naj omenimo samo najpomembnejše: Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu. *Metodički ogledi*, 19 (2). Philosophy for children and philosophy as therapy. *Metodički ogledi*, 21 (2). Državlјanska vzgoja, filozofija za otroke in vprašanje participacije. *Sodobna pedagogika*, 60 (5). Demokracija, šola in filozofija za otroke. *Sodobna pedagogika*, 53 (5). Filozofska kavarna. *FNM*, 15 (3/4). Sokratski dialog kot primer filozofske prakse. *FNM*, 14 (4).

13 STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

Achenbach, 9, 14
 akademska filozofija, 8, 15, 95, 99, 102, 110
 avtonomija, 30, 66, 77, 81, 86-88, 90, 93, 95-96, 99-100

B

Badiou, 111
 Biesta, 107, 111
 Brenifier, 18-19, 23, 34, 64-68, 111

D

demokracija, 5, 7, 21-22, 51, 63, 73-76, 82-91, 93, 116
 dialog, 9-10, 12, 16, 19, 25-35, 42-43, 46-47, 53, 59-72, 78-79, 81-82, 95, 97, 99-100, 106, 116
 državljanska vzgoja, 51, 60, 73, 75, 84-88, 90-94, 116

E

Elster, 55, 111

F

filozofija otroštva, 46, 47-48
 filozofija z otroki, 7, 26, 63-66, 67-68, 70-72
 filozofija za otroke, 7, 9, 22-23, 26, 33, 36, 39-43, 45, 47, 51, 57-59, 62-77, 81-85, 93-100, 102-103, 106-107, 116
 filozofske kavarne, 9-10, 14-17, 21-23, 26
 filozofske prakse, 7, 9-13, 23, 26, 68, 95, 99-100, 110, 116
 Fisher, 39, 100, 111
 Furedi, 96, 112

G

Galichet, 22-23, 112
 Gardner, 53-54, 65-66, 99, 112
 Gorhan, 19-20, 112
 Gregory, 67, 69-70, 112
 Gutmann, 82, 112

H

Hadot, 15, 72, 97-98, 112
 Haynes, 43, 67, 71, 96-97, 100, 112
 hermenevtika, 19, 23
 Hribar, 46, 108, 112

I

identiteta, 8, 21-22, 40, 51, 60-61, 89, 102
 ideologija, 108-109
 imaginacija, 40, 104

J

jezik, 16, 20, 28, 37, 54, 58, 61, 102-107, 109

K

Kahne, 91-94, 113
 Kant, 29-30
 Kohan, 66-67, 113
 Kennedy, 51, 58-59, 68, 76, 113-115
 kritično mišljenje, 5, 7, 40, 45, 60, 71, 74-75, 79-80, 86-87, 98-99

L

Laverty, 61-113
 Leleux, 63, 85-90, 93, 113
 Lipman, 7, 26, 36-37, 40, 47, 63-69, 71-72, 77, 84, 98-101, 111, 113-115
 Lushyn, 51, 57

M

Matthews, 46-50
 Murris, 67, 71, 102, 112, 114

N

Nelson, 10, 26, 28-31, 114

Nussbaum, 15, 114

P

participativna demokracija, 76

Platon, 26-27, 30, 46, 100-101, 113

S

Salecl, 55-56, 114

Sharp, 58-59, 63, 71, 75, 77, 113-115

skrbno mišljenje, 40

skupnost raziskovanja, 37-38, 41-43,
51, 53-54, 58-60, 62, 66, 69-70, 76-
77, 81-82, 84, 100

Sokrat, 12, 26-27, 29-30, 46, 61, 63,
100-102, 110

sokratski dialog, 10, 26, 29-30, 32, 34-
35, 116

Solomon, 5, 115

Splitter, 51, 58-60, 66, 71, 115

Stanley, 70, 115

Sutcliffe, 70, 113

T

Taylor, 21, 60-61, 115

terapija, 15, 95-98, 102-104, 106-107

Tozzi, 17, 19, 21-23, 63, 111, 115

U

Unesco, 6-9, 13, 74, 115

W

Westheimer, 91-94, 113

Wittgenstein, 97, 101-107, 111-116

IZ RECENZIJ

Učenje za demokracijo mora uresničiti več ciljev: posredovati mora temeljno vednost o demokraciji, razviti niz spretnosti, predvsem pa njene končni cilj intelektualna avtonomija. Program filozofije za otroke ponuja model, kako te cilje uresničiti. Temelji na skupnosti raziskovanja, ki premik poudarka od učitelja k učencu radikalizira v premik k skupnosti. Čeprav je bistvo programa v razvoju presodne moči posameznika, refleksija pri filozofiji za otroke ni omejena na posameznika, temveč poteka ravni skupine. Podobno bi lahko rekli za demokratične vrednote: na deklarativni ravni so podvržene kritičnemu premisleku, v katerem si jih vsak posameznik prisvoji. Razmislek pa pokaže, da je to mogoče šele v prostoru, ki sam že predpostavlja prisvojitve temeljnih proceduralnih vrednot. Pri analizi odnosa med državljansko vzgojo in filozofijo za otroke besedilo raziskuje vprašanje, kaj lahko filozofija za otroke pridonese k pouku državljanske vzgoje. Izpeljava in obravnava različnih pojmovanj državljanske vzgoje nakazuje, da filozofija prispeva k državljanski vzgoji, ko gre za kritično mišljenje in vrline, povezane z deliberativno demokracijo, vendar ne zajema celote državljanske vzgoje, zlasti ne tistega dela, ki je povezan s participativno demokracijo, temveč državljansko vzgojo sama v neki meri že predpostavlja.

DR. ZDENKO KODELJA

Nove prakse filozofije je ime za najrazličnejše pristope k posredovanju in rabi filozofije, ki so se začeli razvijati od šestdeset let prejšnjega stoletja, dokončno uveljavitev pa so dosegli z objavo Unescovega poročila *Philosophy, a School of Freedom* v letu 2007. Monografija Nove prakse filozofije Marjana Šimenca na enem mestu združi pregled bistvenega dogajanja v prostoru, ki ga odpirajo nove prakse filozofije. Avtor dogajanje v tem prostoru analizira, komentira in ocenjuje, tako da je nastala monografija, ki da orientacijo in pomembno prispeva k razumevanju tega novega fenomena, ki se dogaja na presečišču med filozofijo in javnim življenjem, obenem pa pomembno vpliva na oba člena tega preseka, tako na filozofijo kot na javno življenje.

DR. RUDI KOTNIK

