

Janez Vodičar
**POUK
FILOZOFIJE
KOT PRISPEVEK
K DRŽAVLJANSKI
VZGOJI
MLADIH**

STR. OD-DO

JANEZ VODIČAR
UNIVERZA V LJUBLJANI
TEOLOŠKA FAKULTETA
POLJANSKA C. 4
SI-1001 LJUBLJANA

::POVZETEK

V DRUŽBI, KJER SE vedno bolj poudarja doživetje, kjer se po Schulzu človek uvršča v družbeno lestvico po tem, kakšno doživetje si lahko privošči, je pri pouku filozofije težko vztrajati le pri učenju o določenih mislecih in njihovih idejah. Tak odziv mladih je le pokazatelj splošnega družbenega stanja, kjer je doživetje ključni moment. Zahteve po vedno večji vlogi vzgoje za skupne družbene vrednote v celotnem procesu izobraževanja, bodo težko dosegle svoj smoter, če ne bomo skupaj v t. i. 'družbi doživetji' našli pot, kako predstaviti mladim državljske vrline kot smiselne. Pot L. Ferrya, ki preko novega osmišljanja vrednotenja poskuša rešiti nemoč sodobne družbe ob premagovanju gole usmerjenosti v zadovoljevanje ozkih individualnih trenutnih potreb po doživetjih, nas bo vodila h novi obliki pouka.

Doživljanje pri urah filozofije bi moral vedno znova voditi v premislek o smiselnosti temeljnih vrednot časa. S tem pomagamo mladim, da prerastejo raven kritike zaradi kritike in jih usmerjamo v iskanje njim primerne skupne dobrega, kar je lahko dober temelj državljske kulture prihodnosti.

Ključne besede: pouk filozofije, družba doživetji, vrednotenje, kritičnost, družbena angažiranost

ABSTRACT*PHILOSOPHY LESSONS AS THE CONTRIBUTION TO A CITIZENSHIP EDUCATION OF THE YOUTH*

In a society where experience is increasingly emphasized, and where according to Schulz a man is positioned onto a social ladder according to what experience he can afford, in Philosophy lessons it is difficult to insist only on teaching about certain thinkers and their ideas. Such reaction of the youth is merely the indication of a general state of society, where experience is an essential moment. The demands for increasing role of education for common social values in a whole process of education will hardly achieve their goal, unless we together, in the so called 'thrill-seeking society', (Erlebnisesellschaft) find a way of how to present to the youth the virtues of citizenship as meaningful. L. Ferry, by making a new sense of evaluation tries to solve the inability of modern society by overcoming its sheer focus onto satisfying its narrow individual present needs for experience. His way will lead us to a new form of lessons. The experience in Philosophy lessons should continually lead to a consideration about meaningfulness of the essential contemporary values. In

this way we help the youth to outgrow the level of critique per se and direct them towards the search for a common good appropriate for themselves, which can be a good foundation for citizenship culture of the future.

Key words: Philosophy lessons, thrill-seeking society, evaluation, criticalness, social commitment

::IZ IDEOLOŠKEGA POUČEVANJA K POUKU ZA SAMOSTOJNO MIŠLJENJE

V času po slovenski osamosvojitvi se je pogled na pouk filozofije v veliki meri spremenil. Lahko rečemo, da se je moral očistiti predvsem ideoloških prvin, ki so na svoj način interpretirale vsako filozofsko misel. Še tako tehnični vidik filozofskega razmišljanja, kot je logika ali kaj podobnega, je moral posredovati komentar, ki je bil primeren samoupravni družbeni misli. Hkrati pa moramo takoj priznati dejstvo, da je bilo v šolskem programu predmetov, ki so se ukvarjali z družbenim vrednotenjem in drugimi filozofskimi temami, več in temu ne gre oporekati določenega pozitivnega vpliva. Želja po spremembi in kritična misel se je v veliki meri porajala ravno pri teh urah. Učenje določenega vidika družbe, enega sistema in razlage sveta s samo enim pogledom je nujno izzivala k premisleku verodostojnosti le-tega.¹ V človekovi naravi ni, da bi zgolj verjel preprostim razlagam, morda je lažje v njem najti lenobnost. Hkrati pa je celoten marksistično zasnovani šolski sistem učil določeno vrednotenje, kar vsaj pogojno predpostavlja zmožnost lastnega premisleka in ustvarjanja preferenc. Stalno ponavljanje, da je za družbo kaj sprejemljivo, avantgardno, celo zapovedano, drugo pa bolešno, odraz nazadnjaštva, celo prepovedano in zamolčano je gotovo imel ideološke cilje, nehoteno pa je prebujal kritično presojo. Sistem vrednot od bratstva do edinosti, družbene enakosti, socialne pravičnosti in podobno se res ni prijel, je pa v svoji odmaknjenosti, vizionarstvu znova in znova prebujal med mladimi kritično odmaknjenost. Hkrati ob tem smo prejeli lestvico, mehanizem vrednotenja, kjer je vsak sam, seveda odvisno od okolja, izobrazbe, lastnega miselnega pogleda, lahko vzpostavljaj določene prioritete.

Danes med cilje gimnazijskega izobraževanja načrtovalci šolskih programov ne umestijo več zahtevo po tem, da bi si dijaki med šolanjem oblikovali

¹Samoupravljanje s temelji marksizma in celo predmet obramba in zaščita so vedno znova zahtevala od dijakov in dijakinj premislek o družbi, ponujala določeno družbeno vrednostno lestvico in s svojo ideološko omejeno vrednostno lestvico znova in znova izzivala samostojno mišljenje tako učiteljev kot učencev.

pogled na svet – če pomislimo dediščino slovenskega šolstva, potem bomo razumeli v čem je njena neustreznost. Prvi razlog je lahko že v tem, ker se je cilj, da bi s poukom preželi mišljenje dijakov, k sreči vselej izneveril, kar nas navaja na sklep, da je vsak tak didaktični pristop že metodično zgrešen. Drugič in predvsem zaradi tega, zato, ker lekcije kritikov ideologije le niso pozabljene: cilj šole v odprti družbi vendar ni indoktrinacija in zato ne sodi vanjo! Čeprav je res, da splošno izobraževanje in vzgoja teži in ima za primarni cilj vključevanje mladih v družbo, je zanjo raznolikost mišljenja edino produktivna. Odprtost šolskega prostora in narava demokracije sam na sebi terja pravico do lastnega oblikovanja pogleda na svet in družbo. Namesto ideloško zastavljenih ciljev zdaj v programih najdemo željo po usposabljanju mladih za zmožnost samostojnega mišljenja in presojanja, celo za kritično moč presojanja (*Filozofija* b. l.).² Dodati moramo, da to ni stvar le slovenskega šolstva, ampak je izkušnja evropskega izobraževanja. Drugod to ni nastajalo v konfliktu z ideologijo, ampak je raslo z duhom demokracije in človekovih pravic, še posebej v odnosu do raznih verskih prepričanj, ki so še danes največji izziv za evropsko šolstvo. Kot primer lahko navedemo prepoved nošenja verskih simbolov v francoskih šolah, ki ga lahko razumemo kot novo iskanje ravnotežja med pravico posameznika do lastnega pogleda na svet in mejo, ko to izražanje lastnega prepričanje posega v prepričanje drugega. Mladi naj bi imeli pravico vsaj v šoli do eksperimentiranja in premisleka tudi do prejete dediščine, ki so jo prejeli doma ali v bližnjem okolju. Laičnost šole ni sama sebi namen, ampak ima za cilj vzgojo k samostojnosti in ustvarjanju možnosti za svobodno in demokratično izbiro življenja, čeprav se danes v veliki meri politika šolstva nagiba v grobo tržno miselnost (Laval 2005, 63).³

Filozofija kot predmet sam po sebi prinaša različne poglede na svet. Zato lahko razumemo, zakaj si je morala tudi pri nas najti svojo pot v novi postavitvi vzgoje in izobraževanja. Nič več ni bilo dopustno učiti in komentirati vse zgolj z enega filozofskega vidika. Zgodovinski pregled je morda najbolj nevtralen način poučevanja filozofije, čeprav mnogi temu oporekajo. Zagovor-

²Med splošne cilje učni načrt umesti naslednje točke:

- Usmerja jih v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje.
- Spodbuja razmislek o temeljnih vprašanih človeka in sveta, družbe in narave.
- Spodbuja kritično refleksijo osnov izkustva, vednosti, vrednot in delovanja.
- Omogoča zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranosti.
- Vodi k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov.
- Omogoča razumeti, kako so temeljni filozofski pojmi vključeni v osnove humanistike, družboslovja, naravoslovja, religije in umetnosti.
- Pomaga jim pri orientaciji v življenju.

³“Po verniku, po državljanu države, po kultiviranem človeku humanističnega ideala, industrializacija in poglobljenje eksistence človeka opredelujeta kot bistveno ekonomsko bitje in kot bistveno zasebnega posameznika.”

niki zgodovinskega pristopa poleg preglednosti, poznanja razvoja in tehtnosti navajajo tudi dejstvo, da tak način pusti dijakom možnost odločitve, kateri filozofski šoli bo dal prednost. Vendar v družbi, kjer je toliko najrazličnejših ponudb in možnosti, se vedno bolj kaže nujna potreba po treznem premisleku pred vsako odločitvijo. Tehtanje in primerjanje razlogov za ali proti, nuja po razumevanju in pravilni interpretaciji sveta, v katerem živimo, ni vsebina zgodovine filozofije. Lahko bi celo rekli, da je daleč od ideje filozofskega razmišljanja, kot se je oblikovala v zahodni tradiciji. Filozofirati predvsem pomeni trezno se soočiti z vsem, kar terja naš premislek in seveda tega voditi po vseh logičnih zakonitostih v duhu odprtosti. To pa ni mogoče zgolj z učenjem in posnemanjem starih filozofskih šol in misli.

Zahteva po prehodu iz zgodovinskega pristopa pri pouku filozofije k problemskemu ni bila le nuja trenutne družbene situacije, ampak potreba svetovne globalizirane družbe. Tako so udeleženci Unescovih *Mednarodnih študijskih dni* v Parizu 15. in 16. februarja 1995 na temo *Filozofija in demokracija v svetu* sprejeli temeljne zahteve poučevanja filozofije. Nekaj temeljnih točk:

- *Opozarjamo*, da so filozofski problemi univerzalni problemi človeškega življenja in bivanja;
- *verjamemo*, da filozofska refleksija lahko in bi morala prispevati k razumevanju in upravljanju človeških zadev;
- *smo prepričani*, da filozofska praksa, ki ne izključuje nobene ideje iz svobodne diskusije, ki si prizadeva natančno definirati uporabljene pojme in preveriti veljavnost poti razmišljanja, 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 tolerantnost med posamezniki in skupinami;
- *zagotavljamo*, da filozofsko izobraževanje z vzgojo samostojno razmišljujočih ljudi, zmožnih upreti se različnim vrstam propagande, vsakega usposobi, da si naloži svoj del odgovornosti glede velikih problemov sodobnosti, še zlasti na področju etike;
- *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.
- *Obvezujemo se*, da bomo v okviru naših zmožnosti v ustanovah, kjer delujemo, in v državah, iz katerih prihajamo, naredili vse, da bi dosegli te cilje, in zato razgllašamo:
- da morajo imeti vsi ljudje povsod po svetu pravico sodelovati v svobodnem filozofskem iskanju v vseh njegovih oblikah in na vseh krajih, kjer se lahko dogaja;

- filozofija kot svobodno raziskovanje, ki ne more imeti nobene resnice za dokončne, spoštuje prepričanje vsakega posameznika, vendar v nobenem primeru, da se ne bi izneverila svoji naravi, ne sme sprejeti naukov, ki zanikajo svobodo drugega, nasprotujejo človeškemu dostojanstvu in sejejo semena barbarstva (Šimenc 2007, 5s).

Iz navedene deklaracije jasno izhaja mednarodna zahteva in potreba po pouku filozofije, ki bo uvajal kritično mišljenje in ustvarjal svobodno šolsko polje. Ne gre za nizanje filozofskih sistemov, temveč zahtevo po pomoči pri oblikovanju svobodnih, strpnih, še bolj razumevajočih ljudi.

Tudi v slovenskem učnem načrtu za pouk filozofije v gimnazijah je danes s predpisanim problemskim pristopom zastavljen podoben učni cilj. Že v naprej moramo vedeti, da pri tem ne gre za zanemarjanje poznanja filozofov in njihovih misli. Didaktika problemskega pristopa vključuje pomembne mislece kot velike sogovornike in kot nujo, ki prisili celotno razredno skupnost, da se oddalji od zgolj ozkih razrednih problemov. V problemski pristop so tako ideje zgodovine vključene, le da se pri tem zagovarja teza, da je treba najprej prebuditi žej in naučiti pravilno piti in šele nato ponuditi pijačo. Torej najprej prebuditi in omejiti določen filozofski problem, ki ga je določen mislec še posebej izpostavil, nato dijake naučiti pravilnega in kritičnega mišljenja in jim šele po vsem tem ponuditi rešitve Platona, Aristotela, Kanta id., kot trezen premislek in dopolnitev lastnih stališč.⁴

Skratka, če strnimo cilje sodobnega poučevanja filozofije danes, lahko rečemo: Da želi pouk naučiti misliti svoje izkustvo in svoje doživljanje sveta in sebe. To je temeljno izhodišče pouka filozofije v gimnaziji. Njeno osišče je tako samorefleksija, ki se navezuje na vse oblike izkustva sveta na eni strani in na Filozofijo na drugi. Filozofija se tako dogaja na presečišču osebnega sveta dijaka, medosebnega dialoga razreda in pogovora z Drugim Filozofije. Ta drugi so vedno znova veliki misleci iz zgodovine filozofije.

Cilj, ki ga postavlja nov učni načrt, predpostavlja izkustvo dijakov kot temeljno izhodišče dela v razredu. "Za filozofijo v gimnaziji, se pravi filozofijo, ki je obvezna za vse gimnazijce, obenem pa ti še nimajo druge izkušnje z njo kakor le omenjanje imen in trditev pri zgodovini in morda slovenščini, je bistvena navezava na doživeto: Filozofija, preden je spoznanje ali vednost, sodi v red izkustva. Gre nedvomno za racionalno podjetje, vendar – in po tem se razlikuje od znanosti – nikdar ne pretrga z doživetim. Filozofija izvira v izkustvu življenja in ga skuša misliti." (Šimenc 2007, 16). Povezanost z izkustvom, lastnimi dožitvi pomaga filozofiji, da vstopi v svet dijakov. Ne gre za učenje določenih dejstev, ampak za premislek lastnega življenja. Torej se s tem najbolj

⁴Podobnemu didaktičnemu pristopu naj bi sedaj sledili tudi drugi predmeti v srednji šoli.

približamo idealu, ki ga postavlja filozofija vse od Sokrata naprej. Če je Sokrat s svojo majevtično metodo iskal resnico, temeljna spoznanja pri konkretnih ljudeh in je bil Platon prepričan, da je vsa temeljna vednost v vsakem izmed nas, potem je problemski pristop le nadaljevanje te tradicije. Filozofija je kot Sokrat, ki ob zaključku srednješolskega izobraževanja postavlja vprašanje, da omaja zaverovanost v pridobljeno znanje in ga s tem ne zruši, ampak ga po principu primere o daljici pomakne proti uvidu. Uvid bi lahko definirali s pretehtanim in kritičnim spoznanjem, ki zmore premisliti tudi lastna stališča in izhodišča. Primernost tega sokratsko-problemskega pristopa še bolj osvetli Martensova umestitev v sam filozofsko-didaktični aparat. Bistvena Martensova teza glede sokratske prakse filozofiranja je, da jo je mogoče podrobneje opredeliti prav s sodobnimi filozofskimi smermi. Iz te perspektive se Sokratova filozofska metoda kaže takole:

1. Lastne misli in izjave je treba natančneje opazovati, tako da se natančno lahko opiše, kaj opazimo, izkusimo, zaznamo ali si mislimo (fenomenološka metoda).

2. Pri tem se je bolje zavedati lastnih razlag in skritih premis, modelov razlage in razlaganja drugih, denimo filozofskih besedil (hermenevtična metoda).

3. Natančneje analizirati uporabljene pojme in argumente (analitična metoda).

4. Nasprotujoča si stališča vzporejati in pretehtati v dialogu (dialektična metoda).

5. Dati dovolj prostora tudi neobičajnim prebliskom in vpogledom ter jih igrivo preizkušati, ustvarjalno uporabljati nove ideje (intuitivna oziroma spekulativna metoda) (Šimenc 2007, 278).

Sokratov postopek je tako sosledje petih korakov in podrobneje jih opredeljujejo sodobne filozofske usmeritve. Pravzaprav se zdi, da Martens le drugače poimenuje zdravorazumsko razumevanje korakov vsakega premisleka, ki naj bi ga vedno upoštevali. S tem res ne omogočamo veliko filozofskega vedenja, če tega opredelimo s poznanjem zgodovine določene misli, vzpostavljamo pa pristen odnos z izkušnjo dijakov. Filozofija postaja vedno bolj del njihovega sveta, sveta doživetji. Sama ura filozofije je doživetje podobno temu, ki je pognalo že Platona, da je sledil Sokratu in posvetil vse življenje ljubezni do modrosti.

::DRUŽBA DOŽIVETJI IN POUK FILOZOFIJE

Pouk filozofije s poudarkom na doživetju sledi tudi družbenim trendom. Pri tem se nam kar sama od sebe vsiljuje Schulzejeva definicija družbe kot družbe doživetji. Danes življenje omogoča veliko prostega časa, kjer smo

prisiljeni izbirati. Ob tem se ponuja vse več sredstev in možnosti, da si ta prosti čas organiziramo. Temeljni princip, ki nas pri tem izbiranju vodi, je po Schulzejevem mnenju potreba, da si preko raznih doživetji izpolnimo življenje. Nič več velikih idealov, pripravljenosti do sprememb in iskanja rešitev za velike svetovne probleme, danes povprečen zahodnjak išče predvsem doživetja, ki bodo izpolnila njegov vsakdan. Delo je samo nuja, s katero si ustvarjamo polje za nova doživetja, zato je zavidanja vreden poklic teh, ki si lahko privoščijo tako delo, kjer že v službi lahko uživajo. Stari 'carpe diem' je postal moto vsakdanje politike teh, ki želijo biti blizu sodobnemu potrošniku. Sem človek tega časa v toliko, v kolikor se lahko pohvalim z vsem, kar si lahko privoščim (Fuhrmann 2002, 56). Pri tem ne smemo misliti, da to ne ustvarja novih razlik. Ljudje se pri tem po njegovem delijo na tri temeljne skupine. Pripadnike visoke kulture, ki obiskuje najbolj prestižne umetniške prireditve. Drugo skupino določa njena trivialnost, kar ne pomeni nasprotja prvi, ampak njeno drugačnost. Dejstvo da poslušamo lahko glasbo ali se prehranjujemo v restavracijah hitre prehrane nič ne pove o naši ekonomski ali politični moči. Tretja taka skupina, ki jo definira Schulze, ima poudarjeno potrebo po izzivalnosti in napetosti, ki se odraža tako na telesnem kot duhovnem področju. Predvsem mladi in ti, ki imajo radi razne ekstremne športe, provokativne umetniške smeri, ki omogočajo vzdrževanje napetosti pri doživljanju, se znajdejo v tej skupini.

Vse tri skupine se med seboj razlikujejo s pomočjo treh ločitvenih pojmov: 1. oblikah in predstavah užitka, 2. drugačnosti od drugih, 3. s specifično življenjsko filozofijo. Cilj družbe doživetji ni zgolj v plehkem hedonizmu, ampak tudi v omogočanju posameznikom, da si najdejo v družbi ustrezno mesto, v zagotavljanju potrebe po ločitvi od drugih in seveda možnosti pripadnosti neki ločeni skupini. Razmeščanje po lestvici družbe doživetji hkrati daje možnost, da večina vzpostavi določeno vrednostno lestvico tako na etičnem, kulturnem kot religioznem področju. Ne smemo pa pozabiti, da je presečišče vsega doživetje. Brez pristnega in osebnega doživljanja, ki me prevzame v trenutku in mi daje moč, da iz tega živim, ni nobene možnosti za družbeno vrednotenje.

To dejstvo pa nam omogoča, da lažje razumemo tudi sodobne pristope pri vzgoji in izobraževanju. Včasih se nam zdi, da si mnogi prizadevajo, še bolj pa, da to večina staršev in otrok pričakuje, da bo šola vedno bolj podobna adrenalinskemu parku. Polna naj bi bila doživetji, ki bodo v vsakem trenutku zapolnila življenje mladostnikov. Da ta trend zasledimo tudi v naših šolah, je dovolj, da odpremo samo nekaj tiskanih ali medmrežnih predstavitev šol.

Če sedaj znova pogledamo na problemski pristop pri pouku filozofije, bi lahko tudi v tem na določen način prepoznali težnje družbe doživetji. Gimnazijci

pri filozofiji ne samo sprejemajo in razumevajo določene filozofske probleme, ampak se ti porajajo iz njihovih lastnih doživetij in jih nato potencirajo v novo doživetje postavljanja pod vprašaj, medsebojne diskusije in novih pogledov. Vse to naj bi po samem programu prineslo polnost filozofskega doživetja. Pri tem se nam upravičeno postavlja vprašanje, če je mladostnih sposoben sprejeti in ovrednotiti tudi neprijetna doživetja, ki jih terja miselni napor in se soočiti z nasprotovanji v diskusiji tudi takrat, kadar gre za ceno prestiža. Še več, nujno se je treba vprašati, če težnja po doživljanju pouka filozofije ne pelje zgolj v površnost in nizanje zanimivosti. Doživljajsko naravnani pouk bi lahko hitro zgolj ponudil neko dodatno možnost družbene poplitvenosti, kjer bo zelo malo možnosti za samostjo in kritično mišljenje. Pri tem vprašanju smo že pri širšem problemu, ki naj bi ga seveda bili mladi ravno s pomočjo treznega filozofskega premisleka sposobni prepoznati, da bi ga lahko začeli tudi razreševati. Problem bi definirali takole: družba doživetji sama po sebi potrebuje potrošnika, ki postaja vedno bolj zasvojen in odvisen od ponudnikov. Skratka, 'krasni novi svet' nudi vse in za ceno svobode, samostojnosti, celo je pripravljen ustvarjati potrebe. Upravičeno bi se lahko vprašali ali ne gre ob krizi demokratične odgovornosti, družbene apatičnosti iskati ravno v doživljajski poplitvenosti celotne družbe. Ta poplitvenost zanemarja predvsem temeljito izobrazbo, ki bi omogočala in terjala rast zrelih in odgovornih ljudi. Vprašamo se lahko, če je izobrazba v vsej klasični definiciji še potrebna, sploh zaželeno. Kar samo se nam vsiljuje spoznanje, ki ga je definiral MacIntyre, da danes izobrazena javnost ni več mogoča. "Za njen obstoj morajo biti namreč izpolnjeni trije pogoji:

- Prvi pogoj je dokaj veliko število posameznikov s takšno izobrazbo, da so vajeni racionalne debate in so se sposobni dejavno vključiti vanjo.
- Obstajati mora tudi skupno soglasje, in sicer glede standardov, ki bodo omogočali presojo posamezne teze ali argumenta, njeno sprejetje ali zavrnitev, po drugi strani pa skupno soglasje glede oblike racionalnega utemeljevanja, ki omenjenim standardom daje avtoriteto.
- Poleg tega pa izobrazena javnost lahko obstaja le tam, kjer je v ozadju veliko skupnih prepričanij in naravnosti, vzpostavljenih z množičnim branjem skupnega korpusa besedil, ki znotraj neke skupnosti veljajo za kanonična" (Šimenc 2007, 18).

V družbi doživetji, kjer je skupna točka le potreba po zapolnitvi dneva z nam primernimi izkustvi in temu vse služi in pri tem tudi služi večina sodobne industrije, ne moremo najti teh temeljnih principov, ki bi osmišljali in opravičevali široko izobrazbo. Družba se vedno bolj definira po okusih in pripadnosti temu ali onemu zadovoljevanju doživljajskih potreb. Kdor ima v rokah možnosti povezati potrebo po doživljanju in njenem zadovoljevanju,

ima danes največjo moč. Če se omejimo na šolsko področje, potem uspevajo šole, ki lahko otrokom ponudijo celoten spekter doživetij. Žal so ta doživetja vedno bolj podobna tem, ki jih ponuja nekakšen Beverly Hills. Učitelji so pred nerešljivim paradoksom. Na eni strani naj bi ustvarjali napet in poln doživetji pouk, na drugi strani naj bi učili preizkušeno in uveljavljeno vednost. Bolj ko se trudijo za doživetja bolj trpi kakovost znanja. Res da se določene vsebine da podati na najrazličnejše načina, ki prinašajo nova doživetja in jih je pogosto učitelju lažje podajati z naučenimi metodami kot novimi, eksperimentalnimi, je problem drugje. Izbira raznolikosti pouka, zanimivost in provokativnost naj bi služila boljšemu učnemu uspehu ne pa večanju količine in kakovosti doživetij. Ker mladim vsaka ura ne more nuditi njim primernih doživljajskih impulzov, si jih privoščijo sami. Tako se lahko ura književnosti, ker branje določene poezije ne zadovolji minimalne potrebe po doživetjih, sprevrže v čas, ko mnogi ustvarjajo sebi primerna doživetja tako zase kot za druge. Ob tem nimajo več zavor avtoritete ali strahu, saj je ravno izzivanje učitelja pomemben vir doživljanja. Da bi to trajalo čim dlje, se je treba o tem pohvaliti, posneti in predstaviti. Le tako mladostnik zmore z doživetji najti svoje družbeno mesto in z očmi javnosti oceniti kakovost doživetja. Če se javnost vzburi in sošolci komentirajo, potem se mi doživetje podaljšuje v prihodnost. Domžalski primer, kjer so dijaki posneli svoje popestritve pouka in jih predvajali na medmrežju, so tipičen primer za ponazoritev potreb, ki jih ustvarja družba doživetij.

Če je problemski pristop pri filozofiji tisti, ki naj bi vključil izkušnjo dijakov in iz golega sprejemanja zgodovine miselnih tokov pripravil ustvarjalno okolje, potem se nam lahko zgodi, da bo to le pritrjevanje družbi doživetji. Mladostniki bodo z veseljem debatirali, razmišljali, soočali svoja stališča in se angažirali pri izrazito filozofskih vprašanjih. Vendar bo to lahko vedno bolj plitko in brez treznih premislekov za življenje. Če sprejmemo sokratsko dediščino in definicijo Hadotja, da je bistvo začetkov filozofije človeka vreden premislek o življenju, se lahko ravno problemski pouk, ki je hotel biti blizu življenja mladostnikov, zelo oddaljuje od teh zahtev. Morda bodo dijaki zmogli razlikovati različna stališča, izbirati dobre argumente, jih uporabiti verodostojno v diskusiji, vprašanje pa je, če jim bo to pomagalo premisliti njihova življenja in še več, če jim bo sploh dalo priložnost, da pretehtajo vrednote, na katerih sloni življenska filozofija družbe. V učnem načrtu se namreč od učitelja terja, da mladostniku posreduje filozofijo v obliki treznega in tehtnega premisleka o temeljnih človeških vprašanjih.

::VPRAŠANJE VREDNOTENJA IN POUK FILOZOFIJE

Unescove zahteve, ki smo jih navedli na začetku, vključujejo premislek o temeljnih družbenih predpostavkah kot pogoj za izboljšanje skupnega bivanja vseh. Če bi hoteli zadostiti tej potrebi, bi morali poleg poznanja trenutne družbene situacije poznati tudi njeno idealno, ciljno podobo. Ideološka zaznamovanost bi nam tukaj olajšala delo. Jasno bi vedeli, k čemu naj učitelji usmerjajo razred. Ker pa je bistvo demokracije pluralnost in svoboda izbire, je edini princip, ki nas pri pouku lahko vodi, vnaprejšnje spoštovanje mnenja drugega in zavzemanje za tako družbo, kjer bo že vnaprej izključena vsaka diskriminacija. Še tako preproste volitve, ki ponujajo neko možnost izbire, terjajo, če seveda demokratični princip sprejmemo kot princip participacije odgovornosti, neko možnost ustvarjanja preferenc, skratka ločevanja, presojanja in izbire. Kljub želji, da bi se pri pouku filozofije izognili vnaprej danega vrednotenja, moramo vseeno priznati, da brez vrednostne lestvice tudi tu ne gre. Občutek za to lestvico vrednotenja pri pouku filozofije bi jim moral dati možnost aplikacije v demokratični udeležbi življenja družbe. Pri pouku že tehtanje argumentov in zavračanje takih, ki bi koga izključevali zaradi take ali drugačne diskriminacije, terja vrednostno lestvico. Ker je ta mnogokrat zaradi abstraktnosti iztrgana iz sveta doživetij mladostnikov, moramo najti tako, ki bo izhajala iz njih samih. Seveda jih pri pouku ne bomo učili točno določenega vrednotenja, lahko pa jim privzgojimo za to občutljivost, jih na to opozorimo in usmerjamo vprašanja k posledicam takega ali drugačnega vrednotenja. Pri tem ne smemo pozabiti, da mora vse skupaj izhajati iz njihovega lastnega življenja in da pri pouku le podoživljamo že doživeto vrednotenje: "Zdi se mi celo, da je zanimivejše filozofirati o stvarni ljubezni, bolj kot o neki karitativnosti, o kateri nihče zares ne ve, kakšna in kako je. Ker je gotovo konkretna ljubezen, ki daje smisel našemu življenju" (Sponville-Ferry 1998, 444).

Luc Ferry bi še dodal, da pri tem ne gre samo za samo potrebo po oza-veščanju doživljanja, ampak za nekakšno vrednotenje, kar je zanj to nuja človeka samega (Ferry 1996, 27). Brez vrednostne lestvice sploh ne moremo govoriti o človeškem dejanju. Svobodo doživljamo in sprejemamo samo tam, kjer se lahko odločimo v smislu lastnih potreb in ciljev, ki sledijo našemu premišljenemu hotenju. Brez premišljenega ravnanja ni izključena samo svoboda, ampak tudi odgovornost. K temu vrednostnemu premisleku moramo še dodati možnost izbire, polja alternativ zunaj nas. V družbi doživetji, kjer se zadovoljevanje lastnega hotenja ponuja vsak dan na drugačen način in v drugi obliki, so mladostniki prisiljeni izbirati. Razen, če jih prepustimo, da postanejo popolnoma odvisni od trga in lastnih finančnih zmožnosti. Tako da ne prihajajo v razred brez izkušenj vrednotenja, ki vedno usmerja ven iz

golih potreb posameznika. Zavestno vrednotenje ob izbiri doživetji hkrati omogoča zdrav izstop iz suženjske ujetosti v tako družbo. Videli smo tudi, da je ravno način in oblika doživetji ključni moment za uvrščanje na sodobno družbeno lestvico. Če mladostnik zmore vrednotiti svoje doživljanje, potem bo lahko kritično premislil svojo udeležbo v družbenem življenju. Pri tem lahko pri pouku najdemo globoka eksistencialna doživetja, ki se v poplavi plitkih in skomercializiranih globlje dotaknejo človeka. Ti so primerni za poglobljen premislek in začetek filozofskega razpravljanja, kjer bo doživetje sestavni del pouka.

Ferry našteje pet vrednostnih izkušenj, ki jih vsaj na nek način danes prinaša mladostnik v razred. Prva izkušnja je ljubezen, ki sama v sebi vključuje presežnost, čeprav jo mladostniki danes bolj prepoznajo v spolnosti. Ljubezen je usmerjena na drugega, sega preko trenutka, celo preko smrti in zmore ljubiti tudi resnico, pravico, lepo. Vse to vključuje tudi staro religiozno dimenzijo presežnosti. Drugi tak vidik vrednostnega doživljanja je v človekovi naravi mislečega bitja. V sebi najde sposobnost, da postavlja vrednote, ki presegajo svet okrog njega. Ne gre le za vrojene ideje, apriorne kategorije, ampak predvsem vrednote, ki zmorejo vzdrževati in usmerjati skupno življenje in njeno prihodnost. Tretja možnost ponuja dejstvo, da samo presežne vrednote, ki niso ujete v trenutno potrebo posameznikov, lahko edino ustvarjajo obstojno skupnost oseb ne pa zgolj združbe posameznikov. Oseba je sposobna iz sebe ustvariti, napisati npr. deklaracijo o človekovih pravicah in jo ne samo sprejeti ali prepisati. Hkrati mora biti na človeku nekaj svetega, če hočemo, da se je zanj vredno žrtvovati, da je vreden ljubezni. V četrtem razlogu je ravno ta presežna vrednost, ki jo začuti v ljubljeni osebi ljubimec. Žrtvovanje pa hkrati vključuje tudi preseganje časa. Človek ravno v žrtvovanju kaže na to, da je kaj še več vredno kot njegovo življenje. To je seveda smiselno, le kadar je tudi življenje žrtve sveto. S tem vključuje peti razlog vrednotenja, ki govori, da je človek sposoben presežnosti tudi v odnosu do umrljivosti, zmore jo prerasti. Na to kažejo od piramid naprej vse velike stvaritve, ki so povezane s kulturo spomina, nenazadnje tudi spomeniki raznim narodnim junakom (Ferry 1996, 118–122). Seveda bi lahko rekli, da se vsega tega mladostnik ne zaveda, vendar gotovo prinaša nekaj izkušenj doživljanja vsaj na enem izmed petih področji. Če drugega ne, vsaj to doživlja preko želja, preko nezadovoljenih potreb po ljubezni, skupnosti, preseganju časa. Vse to je lahko izhodišče za preseganje debate zaradi debate, saj to posega na bivanjsko raven posameznika.

V tem, kar smo prej omenili kot izkustvo dijakov, ki je temelj problemskega pristopa pri filozofiji, lahko najdemo možnost, da k doživetju uri dodamo tudi sokratski element pravega vedenja. Tistega vedenja, ki bo tudi vplival na sam način življenja. Ob tem bomo izhajali iz samega izkustva mladih, jih vodili

k lastnemu premisleku in končno omogočali trezno in svobodno odločitev. Doživetje vrednotenja, ki bo izhajalo iz njihovega življenja, jim bo pri tako zastavljenem pouku pomagalo izstopiti iz gole potrebe po doživljanju in s tem omogočilo srečanje z vrednotami in pričakovanji drugih. Šele izstop iz sveta lastnega doživljanja nam omogoči, da doživimo drugega kot drugega, kar je seveda tudi začetek demokratične zavzetosti za boljšo ureditev globaliziranega sveta. V zavzemanju za pravičnost ne bo šlo le za dogodek, ki me vznemiri, ampak pristno sokratsko držo kritične zvestobe, kot jo predstavi Platon v dialogu Kriton.

::V SMERI DRUŽBENE ANGAŽIRANOSTI

S Sokratsko držo smo prišli še do globlje zahteve, ki jo pouk filozofije mora vključevati, če noče pristati pri sofističnem prelevanju teh, ki jim je to zanimivo. Izkušnjo, ki jo pri pouku uporabimo in predstavlja dijaško preteklost, moramo oplemenititi s prihodnostjo. Vsako vrednotenje je smiselno šele takrat, kadar si zastavlja cilje. Od besed k dejanjem, k učinkovitosti filozofije bomo prešli svobodno brez ideoloških primesi, kadar bodo zmogli odkriti nekaj svetega. Sveto, ki nas povezuje ni več vezano na religiozno niti kulturno, ampak družbeno. Če mladi prihajajo iz družbe doživetji, je prav, da o njej premislijo ravno pri uri filozofije. Zato je ena izmed nujnih zahtev plodovitosti problemskega pristopa družbena angažiranost.

To bi rad ponazoril z Rembrantovo sliko. Ta prikazuje stoječega Aristotela, kako premišljuje ob Homerjevi busti. Na njej počiva Aristotelova roka. Aristotel je v dotiku s Homerjem – poezijo. Ob tem se nam samo po sebi prebudi dejstvo, da filozofija ne začne iz ničelne točke. Vedno že nastopa kot interpretacija, ki zajema že iz danega. Za to dano pa so pristojni ustvarjalci kot je Homer in drugi umetniki. Vendar poet je mrtev kip, ki s svojimi slepimi očmi išče njega, ki ga bo razumel in oživel. To je filozof, ki je živ in sodobnik tega, ki naj bi ga gledal. V podobi Aristotela je Rembrandt sam ter je oblečen po takratni zadnji modi. Ta stoji kot tisti, ki bo vsak čas prešel v dejanje. Vendar ne gre za novo 'umetniško' ustvarjanje, gre za dejanje, ki posega v stvarnost. O dejanju še bolj govori nepozornim gledalcem skrita podrobnost na sliki. Aristotel nosi na verižici obešen medaljon Aleksandra Makedonskega. Vemo, da je bil njegov vzgojitelj, vendar iz tega tudi lahko sklepamo, da filozofija v svojem zajemanju iz poetike nikoli ne more biti etično nevtralna in družbeno neobčutljiva. Vsaka filozofija je naravnana na etiko in končno na družbeno angažiranost, saj je etika uvod v politiko. Politika je vedno tiho navzoča v ozadju tako filozofije kot poetike. Če slepi Homer zre v Aristotela, ta ne gleda vanj, ne vrača mu pogleda, je le v dotiku s poetičnim. Filozofov

pogled gre in mora iti preko in mimo. Kam gleda? Morda v resnico, ki je v neznanem, morda v nas, da v nas sproži proces iskanja te resnice, morda in to gotovo, pa ta pogled prestopa meje same slike in okvire, v katere je ujeta, ter nas nagovarja, da filozof vedno odpira prostor, če črpa iz zakladov ustvarjalnosti, umetnosti, ko je z njo v pristnem dotiku in živi svoje poslanstvo v polni odgovornosti.

Če sprejmemo poetiko v širšem smislu ustvarjalnosti kot polje doživetji, potem je filozofija, še posebej kot pouk, ki mora voditi ali vsaj vzpodbujati k dejanju. Kdor pri pouku filozofije, še posebej pri problemskem pristopu izključuje družbeno angažiranost, vedno bolj tone v poplitvenost in sofizem. Državlјanska vzgoja ni možnost pouka filozofije, v svetu odgovorne demokracije je to nuja, če nočemo, da to postale le eno izmed doživetji v veliki globalni tekmi tržnega gospodarstva in seveda brez velikih možnosti vsaj za minimalno zmago človeka, kot svobodnega, ustvarjalnega bitja.

::LITERATURA

- Comte-Sponville, A., Ferry L. 1998: *La sagesse des Modernes*, Paris: Robert Laffont.
- Ferry, Luc. 1996. *L'Homme-Dieu ou le sens de la vie*. Paris: Grasset.
- Filozofija*. B. l. [Http://www.zrss.si/doc/FIL_Filozofija.doc](http://www.zrss.si/doc/FIL_Filozofija.doc) (pridobljeno 12. 2. 2007)
- Fuhrmann, Manfred. 2002. *Bildung*. Stuttgart: Reclam.
- Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Krtina.
- Šimenc, Marjan. 2007. *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

