

Procesni vidik kritičnega mišljenja

Kaj imajo skupnega vse ravni poučevanja filozofije od vrtca do univerze?

V čem se bistveno razlikujejo? Ker je moje področje specialna didaktika oziroma didaktika filozofije, se bom omejil predvsem na izobraževanje učiteljev, ki naj bi z učenci ali dijaki razvijali »kritično mišljenje«. Predvsem imam v mislih sicer neločljivo enotnost vsebine in procesa poučevanja, kjer je za razvijanje »kritičnega mišljenja« pozornost na procesu ključnega pomena. *Če namreč vemo, kaj se v procesu dogaja, če ta proces znamo konceptualizirati, če vemo, kakšne cilje želimo doseči s poukom, potem si tudi lahko olajšamo ustrezno pot do teh ciljev oziroma v procesu ustrezno interveniramo.* Slednje je temeljno vodilo, ki mu želim slediti v tem prispevku.

Kurikularna zasnova

Prvi korak v naši obravnavi »kritičnega mišljenja« bi lahko bil, da bi umaknili narekovaje, se pravi razjasnili pomen izraza. Če se tudi sami držimo načela »kritičnega mišljenja«, potem lahko ugotovimo, da je vprašanje, »kaj je kritično mišljenje«, že samo na sebi filozofsko vprašanje, ki bi najprej zahtevalo problematizacijo tega pojma. Problematizacija bi nas seveda soočila s precejšnjimi razlikami v izhodiščih filozofskih tradicij in temu ustreznimi razlikami v presojah o kritičnosti. Ker ta zahtevni projekt ni naš namen, bi se bodisi na arbitraren način lahko zadovoljili z enim številnih razumevanj ali pa s slednjim, se pravi z ugotovitvijo, da konsenza med toliko različnimi razumevanji, niansami ne bi našli. Umik narekovajev tako lahko dosežemo z arbitrarno definicijo, kar pa seveda pomeni, da bomo v komunikaciji z drugače mislečimi imeli težave. Če pa iščemo najvošjo stopnjo možnega soglasja, potem seveda končamo z najbolj zdravorazumskim, se pravi nereflektiranim in nekritičnim razumevanjem. Kaj nam ostane? Ena možnost je, da se odrečemo tako univerzalni kot tudi arbitrarni

varianti ter poskušamo v vsakokratnem kontekstu preverjati pomen. Začeli bomo s Heglom in njegovo trditvijo, da se filozofija ukvarja s tistim, kar se sicer smatra za znano. V predgovoru k Fenomenologiji duha si zastavlja nalogo, da bi filozofijo približal formi znanosti, se pravi, da bi filozofija lahko odvrгла svoje ime ljubezen do vednosti in bi sama pomenila vednost. Pozneje pa pravi, da tisto, kar je splošno znano, zaradi tega, ker je znano, še ni spoznano. S tem opozarja na samoprevaro, da v spoznavanju predpostavimo nekaj kot spoznano in se s to predpostavko zadovoljimo (17).

To bo naše holistično izhodišče, kjer si ne bomo sposodili Heglove formulacije, pač pa nam bo zgolj inspiracija. Gre nam za poskus najsplošnejšega razumevanja kritičnega mišljenja v pouku filozofije kot reflektiranega pristopa, kjer preprosto povedano stvari ne jemljemo kot samoumevne. V tem smislu torej kritično mišljenje razumemo kot naravnost k preverjanju izhodišč, predpostavk oziroma vsega, o čemer je mogoče dvomiti. Te značilnosti pa dejansko so navzoče tako v ciljih filozofije z otroki kot tudi v ciljih in merilih ocenjevanja srednješolske filozofije. Gre za naravnost in če gre za pouk filozofije, je to tudi »vzgoja« in ne le »izobraževanje« (če seveda tudi ta dva izraza vzamemo nekritično, tradicionalno in se hkrati zavedamo, da ima beseda izobraževanje kot Bildung že sama v sebi lahko to »vzgojno« komponento oziroma omenjeno naravnost). Pri tem nam ne gre za ugotavljanje, kaj kritično mišljenje JE, ampak za holistično naravnost, ki se odreka tako atomizmu kot tudi pretenziji, da bi taka ali drugačna opredelitev imela prednost, saj je opredeljevanje za tako splošen in mnogopomenski izraz v končni instanci arbitrarno. Medtem ko Lipman (2003) našteje 31 značilnosti kritičnega mišljenja (str. 56–58) in se zaveda, da bi jih bilo mogoče naštet še na ducate (str. 58), pa je naša holistična inspiracija, ki *lahko* vključuje tudi takšne značilnosti, naravnana na problematiziranje vsakokratnega konkretnega položaja, ki bi ga sicer lahko označili s tem modnim izrazom.

Ker sem omenil različne kontekste, naj omenim, da je naš najširši kontekst, kontekst poučevanja filozofije – od vrta do univerze. To ima glede našega termina usodna posledice, saj bi težko našli en sam pomen »kritičnosti« na vseh ravneh. Zato tudi imamo učne načrte na različnih ravneh, ki stopnji ustrezno to opredeljujejo. In vendar nas zanima, ali lahko najdemo kaj skupnega. Ja in ne.

Oglejmo si najprej filozofske sposobnosti na ravni fakultetnega študija filozofije (predvide-ne v enem od dokumentov bolonjske prenovе):

- identifikacija problemov, ki so v temelju različnih razprav,
- analiziranje strukture kompleksnih in kontroverznih problemov in razumevanja strategij za njihovo razreševanje,
- skrbno branje in interpretacija besedil iz različnih tradicij z občutljivostjo za kontekst,
- presojanje uspešne argumentacije,
- ustrezno razumevanje in uporaba filozofske terminologije,
- abstrahiranje, analiza in konstruiranje argumentacije,
- prepoznavanje prepričljivih strategij, ki sicer ne vzdržijo filozofske strogosti (retorika, običajna modrost, neopazne predpostavke, nejasnost, površnost),
- odprtost za obravnavo tujih stališč in sposobnost za ustrezno spremembo svojih,
- pripravljenost in sposobnost za spoprijemanje s problemi vsakdanjega življenja: refleksija, problematizacija, iskanje predpostavk in implikacij itn.,
- artikulacija problemov vsakdanjega življenja kot filozofskih problemov in njihovo ustrezno reševanje. (povzeto po gradbenih dokumentov za akreditacijo).

Temeljne sposobnosti, ki jih na ravni srednješolske filozofije zahteva matura iz filozofije in jih neposredno, pa tudi posredno, povzemamo po Katalogu za maturo in učnem načrtu:

- refleksije oz. samostojno mišljenje,
- argumentacija,
- pojmovna analiza,
- alternativni pogledi,
- iskanje izvora vednosti,
- iskanje predpostavk,
- iskanje implikacij,
- preverjanje konsistentnosti,
- filozofska relevantna,
- problematizacija (Filozofija za splošno maturo, 2007: 7).

V filozofiji za otroke naš učni načrt poleg splošnih ciljev, kot so npr. razvijanje avtonomnega, kritičnega in refleksivnega mišljenja ter razvijanje kulture dialoga, omenja tudi posamezne »spretnosti«: »oblikovanje mnenj, analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj, iskanje hipotez, izpeljevanje, odkrivanje predpostavk in posledic, reševanje problemov« (Hladnik in Šimenc, 1999: 5).

Od zasnove k izvedbi

Če se vprašamo, kako pridemo do zgoraj omenjenih ciljev, lahko iz izkušenj izpeljemo načelo, da od študentov, dijakov in učencev lahko pričakujemo tisto, kar z njimi in kakor z njimi delamo, in tako že dobimo vodilo našega delovanja. Zato lahko v ta namen zdaj uberemo nasprotno pot in sledimo že obstoječi metodologiji ali vsaj načelom. Literatura na področju filozofije z otroki predvsem pa filozofije za otroke, nam postreže z izredno izdelano metodologijo. Lipman (1980) nam v poglavju »Vodenje filozofske diskusije« v podpoglavjih naniza posamezne elemente filozofskega mišljenja in vprašanja oz. dejavnosti, ki bi lahko bila učitelju v pomoč za doseg te ciljev:

- izvajanje pogledov ali mnenj,
- pomoč učencem pri izražanju: pojasnitev in preoblikovanje trditev,
- eksplikacija pogledov učencev,
- interpretacija,
- iskanje konsistentnosti,
- zahteva po definiranju,
- iskanje predpostavk,
- odkrivanje napak,
- zahteva po razlogih,
- povpraševanje učencev, kako vedo,
- iskanje in raziskovanje alternativ,
- usklajevanje diskusije (str. 102–128).

Tako se nam samo po sebi postavlja vprašanje o ustrezni metodologiji tudi za srednješolsko in fakultetno raven. Ne moremo je sicer pričakovati v posplošeni in sistematizirani obliki, vendar pa izkušnje kažejo, da je tudi tu elemente filozofskega mišljenja mogoče razvijati na podlagi istega načela, prilagojenega ustrezni ravni in ustreznim ciljem. Na eni strani imamo

torej splošno načelo, na drugi strani pa se kaže kot nujnost prilagajanje konkretnemu kontekstu in specifični individualne situacije. Za ilustracijo si oglejmo konkreten primer, ki nam bo to demonstriral.

Učni proces – primer iz srednješolske prakse

Članki in razprave, ki bi se osredotočili na konceptualizacijo procesa v filozofski diskusiji, so redki. Zato bomo poskušali to narediti na podlagi transkripta šolske ure oziroma nastopa na gimnaziji, ki jo je vodil študent v okviru didaktike filozofije. S študentom Victorjem Sayedom sva se potrudila, da sva iz njegove ure v razredu, z uporabo posnetka in transkripta, njegovih komentarjev, refleksije o uri in mojih didaktičnih komentarjev pripravila gradivo, ki bi bilo lahko koristno predvsem študentkam in študentom pri njihovem uvajanju v učiteljski poklic.

Victor je nastop izvajal z dijaki, ki so se pripravljali na maturo iz filozofije na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše. Uro je začel s »kratko zgodbo o Jodiju – pomagal je svoji sosed, ki ji je pred kratkim umrla sestra. Urejala sta stvari v stanovanju pokojne sestre. Ko je bil sam v sobi, je poleg dimnika naletel na skrito skrinjo, jo odprl in našel v njej veliko denarja. Tako se je znašel v dilemi, kaj storiti: ali naj svoji sosedu pove o odkritem denarju ali denar vzame« (Sayed, 2007).

N = nastopajoči: Victor Sayed

D = dijaki

V besedilo so vključene tudi kratke opombe o namenu intervencij, navedene v oklepajih in v ležečem tisku.

a) Začetni del odlomka:

N: Kakšni odzivi? (Izvajljanje pogledov in mnenj.)

D1: Mora povedati, da je našel denar.

N: ... mora povedati, da je našel denar. Zakaj? (Sprashevanje po razlogih.)

D1: Ker je dolžan svoji stranki.

N: Rekel je, da je dolžan svoji stranki. Se pravi, to je njegova dolžnost. (Opozoriti na potencialni problem, ki se skriva v zgodbi v zvezi z dolžnostjo.)

D1: Ja.

N: Pove, v bistvu gre tukaj za to, da je to njegova dolžnost. Ali se vsi strinjate s tem? Vidite, da je to njegova dolžnost? Ali je nujno tako? (Vključiti še druge dijake v poskus formuliranja problema.)

D1: Ni nujno, da bo on to naredil, lahko teh dvainosemdeset pospravi v svoj žep pa reče, da ni našel ničesar drugega kakor dve skrinjici.

D2: To je njeno in, kar je notri, je njeno. To je kraja.

b) Nadaljevanje kot vezni člen:

N: To je kraja. Se pravi, to je ... kako temu pravimo?

D2: Zločin.

N: Zločin. Obstaja druga beseda za to.

D3: Nemoralno.

N: Nemoralno. In če je storil nekaj, kar ni njegova dolžnost, oziroma krši svojo dolžnost, to je nekaj ...

D3: ... nemoralnega.

N: Dobro, povejte mi zdaj, se pravi, ali vidite, v čem je problem? Ali kdo lahko formulira v enem stavku? (Dijaki naj bi prišli do filozofskega problema oziroma do kontroverzne trditve – »moralno dejanje je tisto, ki je v skladu z dolžnostjo«.)

D3: Kraja je nemoralna ... Katero dejanje bi bilo moralno in katero nemoralno. Moralno bi bilo, da pove svoji stranki, da je našel skrinjici, nemoralno pa bi bilo vzeti ju, ker bi bila to kraja. In še zločin.

N: Torej, če vsi formuliramo ta problem: moralno dejanje je tisto, ki ...

D: ... je skladno z dolžnostjo.

N: Dobro, zdaj mi povejte, ali se vsak od vas strinja s tem. Ali je nujno za moralnost, da imamo dolžnost? (Iz dijakov izvabiti mnenje za obravnavo tega problema.)

D3: Ne. Obstajajo še nekateri, ki niso govorili o dolžnosti, ampak so poudarjali, da je moralno tisto, kar zagotavlja čim več ugodja za čim več ljudi. To je odvisno tudi od okoliščin.

N: Se pravi, če prav razumem moralnost, imamo moralo, imamo dolžnost in imamo še druge elemente – ugodje in neugodje. Se pravi: moralno je kaj? (Izbrati in poudariti nekatere elemente iz dijakove trditve.)

D2: Dve pojmovanji imamo: eno je tako, kjer gre za dolžnost, drugo pa to, kar prinese največ ugodja za največ ljudi.

N: Ja. Morala pa je ...

D1: ... nekaj največjega dobrega.

N: Največje dobro je neki višji pojem. Dobro, zdaj imamo na eni strani dolžnost, na drugi pa ugodje in neugodje. Zdaj mi povejte, se pravi, prišli smo do tega, da za moralnost ni nujno, da obstaja dolžnost, da vključuje še druge elemente. Ali se vsi strinjate s tem? Ali se vam zdi to verodostojno, da za moralnost ni potrebna dolžnost?

D3: Odvisno, ker če vzamemo ugodje, to pade na enih primerih. Če samo pogledamo utilitarizem, tu pade utilitarizem.

N: Kako pa to lahko argumentiraš? (Spodbuditi dijaka, da o problemu razmišlja z uporabo argumentov.)

D3: Ja, odvisno od primerov. Samo če bi mogel odločiti med dvema teorijama, kaj je moralno in kaj ni moralno po Kantovi teoriji in ne po teoriji utilitarizma – če nekaj nekemu prinese smrt, po Kantu to ni sprejemljivo, odvisno od okoliščin.

N: Ali se strinjate s tem ali se vam to zdi problematično? (Iskati alternativni pogled drugih dijakov na to stališče.)

D2: Ja, je problem, ker ugodje ni edino merilo v etiki. Nekaj lahko prinese ljudem veliko ugodja, a mi vemo, da je to narobe, ne smemo ubiti nedolžnega človeka, čeprav bi lahko to prineslo ne vem koliko ugodja.

N: Se pravi, če prav razumem, ti praviš, da ugodje ni dovolj za moralnost? (Eksplikacija dijakovega pogleda. Iz njegove izjave je bilo izbrano tisto, kar bi bilo lahko pomembno za potek diskusije.)

D2: Ne, ni dovolj.

D4: Ugodje je posledica morale.

D2: Pogoji za moralnost je užitek.

D4: Tudi moralnost, ki vključuje užitek, pripelje do neke dolžnosti, ker ravno to nalaga dolžnost, da pridemo k njej.

N: Se pravi, užitek tudi potrebuje neko dolžnost? (Poudariti pomen povedanega.)

D4: Ja. Ampak v drugo smer pelje utilitarizem – najde druge razloge za neka dejanja, in to so stvari, ki so v veliko primerih koristne.

N: In? (Spodbuditi dijaka, da pove več in se ne ustavi.)

D1: Čeprav lahko imamo dolžnost, pride do ugodja, lahko pa smo tudi povsem brez dolžnosti in tudi pride do nekega dobrega moralnega dejanja.

N: Torej, dolžnost je lahko zraven ugodja in tudi, če ni dolžnost, pride do nekega dobrega dejanja. Ali se strinjate s tem? Se vam zdi to v redu? Ja ali ne?

D2 : Ja.

N: Ja. Zakaj?

D2: Ker so različni primeri, v katerih so različne teorije lahko nekatere primernejše od drugih; pač od primera do primera.

N: Se pravi, predpostavljaš, da primer pogojuje, ali je nekaj moralno dobro ali pa ni prav. (Opozoriti, da je dijak razmišljal o predpostavkah.)

D2: V nekem primeru je bolje uporabiti eno teorijo kakor drugo, ker je bolj praktična, v vsakdanjem življenju bi lahko pod utilitarizmom bolje delovalo. Pri drugih določitvah pa je na primer boljše, da vzamemo Kantov nazor. Če bi gledali utilitarizem, bi pri nekaterih stvareh, na primer evtanaziji – vse druge teorije, ki so nekoristne, odstavili in bi bilo pač ugodje za vse.

c) Zadnji del odlomka:

N: Če prav razumem, praviš, da je odvisno od primera, kdaj uporabljamo utilitarizem in kdaj uporabljamo Kantovo etiko, in da tehtamo. (Poudariti bistvo povedanega, kar je pomembno za potek diskusije.)

D2: Ja.

N: Ali se strinjate s tem?

D4: Ne.

N: Zakaj ne?

D4: Ker moralna teorija je, da bi nam dajala točen in pravi pogled na moralne probleme vedno in povsod. To je smisel tega.

D2: Ampak take teorije nimamo, ker ima vsaka svojo pomanjkljivost.

N: On ti ugovarja, da ni take teorije. Kako bi ti odgovoril na to? (Opozoriti na razmišljanje o ugovorih.)

D4: Odgovoril bi, da ja, se strinjam, da take teorije nimamo. Ampak čisto vse, vsi predlogi, ki so jih delali, da bi odkrili pravi vzorec, ki je za vse, in da bi pač odkrili dejanska pravila, ki se jih moramo držati, ne pa, da se bomo odločali glede na to, katera nam bolj ustreza.

D2: Ne katera nam bolj ustreza, ampak kako je bolj prav odločati v nekem primeru. Ponavadi, ko zaradi takih primerov pade neka teorija, če najdejo primer, ki pade, potem cela teorija pade, to pa ni res.

D4: Ja, morda ni. Ampak če v kakšnem primeru pade teorija, zakaj bi se zatekel k njej v drugem primeru?

D2: Zato, ker v nekem primeru ne pade. V nekem primeru je lahko zelo uporabna, v drugem pač ni.

D3: Ampak to pomeni, da je tista teorija uporabna.

D4: Govoriš o moralnih vprašanjih ali o uporabnosti?

D2: Dal bom primer, ko imamo neko teorijo, ki je zelo v redu in je lahko zelo dobra, vemo, da je koristna, v drugem primeru pa imamo to teorijo, ko je čisto protislovna, napačna. Zato, ker v prvem primeru deluje in ne ovržeš tistega, medtem ko je v drugem primeru neuporabna; nimam je za popolno, ampak jo lahko vseeno uporabljam v nekaterih primerih.

D4: Teorijo uporabljaj takrat, ko vidiš, kaj bi ti bilo boljše, katera teorija se bolj sklada s tem, kar si ugotovil.

D2: Samo malo – na podlagi dejstev se odločiš, po količini dejstev.

N: Kam smo prišli zdaj?

D2: Vsak zagovarja kaj drugega. On zagovarja teorijo, ki je v vseh primerih veljavna, jaz pa pravim, da take teorije ni, niti ni nujno, da obstaja taka, ki čisto vedno velja, ker jih je lahko malo več v nekaterih primerih, ko je ena bolj uporabna kakor druga. Ni pa nujno dobiti kake perfekcionistične morale, ki v čisto vseh primerih velja.

N: Dobro. Nekateri pravijo, da ni neke perfekcionistične morale, ki velja v vseh primerih, drugi pa pravijo, da bi morala biti. Kaj pa je odziv drugih na to? (*Opozoriti na nasprotje, ki je nastalo, in vključiti še druge dijake v to stopnjo diskusije.*) (Sayed, 2007)

V komentarju se bomo omejili na naslednje tri vidike.

1. Konceptualni okvir izobraževanja učiteljev filozofije oziroma predmeta didaktika filozofije, ki naj pojasni zasnovo Victorjeve ure.

Pri didaktiki filozofije se s študentkami in študenti, ki se usposabljaajo za poučevanje filozofije, pogosto srečamo s pojmom kritičnega mišljenja. V učni pripravi navedejo, da bodo razvijali kritično mišljenje, teže pa jim je pojasniti, kaj z njim mislijo ali pa kako vedo, da se to pri pouku bo ali je dogajalo. Na podlagi konceptualizacije procesa lahko predvidevamo, kakšni bi bili lahko alternativni posegi v dogajanje in kakšen bi bil njihov namen. Študentke ali študentje se zelo redko odločajo za to sicer dragoceno obliko učenja. Kot pojasnilo velja omeniti nekaj kratkih načelnih izhodišč, ki jih poskušamo upoštevati pri predmetu didaktika filozofije oziroma pri našem usposabljanju. Iz izkušenj izhaja že omenjeno načelo, da od dijakov lahko pričakujemo tisto, kar z njimi in kakor z njimi delamo, in tako že dobimo vodilo našega delovanja. Ker so naše vodilo tudi zahteve iz kataloga za maturo, se naša pozornost lahko usmeri neposredno na merila ocenjevanja (v upanju, da pouk filozofije ne postane zgolj trening, dril za uspešno opravljanje mature). Iz tega izhaja drugo načelo, da delo, pri katerem lahko pričakujemo take rezultate, tvorijo različne dejavne oblike učenja. Ena teh je filozofska diskusija, katere namen je razvijati filozofijo samo, ali drugače povedano, filozofiranje – saj ta izraz, ki ima sicer negativno konotacijo, zasluži rehabilitacijo. Seveda velja poudariti, da je razvijanje posameznih sposobnosti sicer nujen, a še ne zadosten pogoj za filozofijo. Tako sicer naletimo na vprašanje razumevanja filozofije, vendar bomo to pomembno vprašanje iz praktičnih razlogov pustili za drugo priložnost in se omejili na razumevanje, kolikor to neposredno izhaja iz kataloga. Slednji namreč med drugim predpisuje, da morajo dijaki rešiti filozofski problem, in izkušnje kažejo, da so zmožni reševati filozofske probleme, če jih skupaj z njimi v diskusiji dejansko rešujemo. To je razlog, da so njihovi nastopi zastavljeni kot reševanje filozofskih problemov. Zato je smiselno opozoriti, da so ure, ki jih izvajajo študentke in študenti z dijaki na gimnaziji (in pri vajah na fakulteti), namenjene bolj njihovem učenju kakor dijakom. V teh naših nastopih torej teži-

mo k strukturi, ki je nekako skladna s strukturo reševanja problemov, s poudarkom na procesu. Zaradi didaktičnih razlogov so to ure, pri katerih se študentke in študenti lahko preizkušajo v čim več elementih filozofskega mišljenja, za katere se usposabljaajo. Ker so to hkrati merila iz kataloga, ki se nanašajo na maturitetni esej, je struktura nastopov skladna tudi s strukturo esejev. To pomeni, da so ure nekakšni kondenzati vsega, kar učitelji dejansko počnejo z dijaki skozi daljše obdobje. Za študente je pri njihovem učenju pomembno, da se na metaravni zavedajo procesa v diskusiji, kar je lahko razvidno iz bežnih opomb (npr. iskanje predpostavk itn.), do neke razumne mere pa je to koristno tudi za dijake.

2. Razmislek o tem, kaj se je v tej uri dogajalo, oz. konceptualizacija procesa v diskusiji

Victor prinaša dijakom v refleksijo primer, življenjsko situacijo. Zato bi že samo načelo, da je filozofija refleksija vsakdanjega življenja, lahko imeli za en vidik kritičnega mišljenja. Ta življenjska situacija ima sama na sebi filozofski potencial, vendar je treba v diskusiji to z dijaki eksplicirati oziroma to življenjsko dilemo formulirati kot filozofski problem, kar že lahko pomeni njegovo razumevanje in kar tudi je en vidik kritičnega mišljenja. Če si поблиže ogledamo transkript dveh odlomkov iz diskusije, nam nekaj bistvenih informacij o dogajanju v procesu daje že Victor sam z opombami v oklepaju, ki so v ležečem tisku. Intervencije tako niso naključni učiteljevi vsebinski »prispevki«, ampak imajo svojo podlago v konceptualni zasnovi in so tudi rezultat relativno dolgega uvažanja v prakso poučevanja. Tak primer je v *začetnem delu odlomka* na videz nepomembna intervencija »Kakšni odzivi?«. Victor je »izvabljanje mnenj« označil kot spodbudo dijakom za njihov razmislek o situaciji, katere struktura je lahko potencialno tudi njihova življenjska situacija. V vsakdanjem življenju tako lahko gredo mimo nje, ali pa se ob njej ustavijo in o njej razmislijo. Didaktična predpostavka je seveda koncept pouka filozofije kot prostora dialoga, v katerem je *možnost* za razvijanje filozofije kot dejavnosti. Mnenja so začetek, na podlagi katerega nastanejo razlike, ki potem omogočajo soočanje in nadaljnjo potrebo po utemeljevanju in preverjanju posameznih elementov (predpostavk, implikacij, pojmov itn.). Že naslednja intervencija s preprostim »Zakaj?« povabi dijaka v utemeljevanje trditve in s tem daje (seveda zgolj) *možnost* za uvažanje argumentacije. Hkrati lahko opazimo zanimivost: da Victor opazi besedo dolžnost, jo s ponovitvijo takoj poudari in s tem – tokrat z vidika *vsebine* – opozori na filozofski potencial dijakove izjave, ki je (spet zgolj) možnost za spoznavanje takega razmišljanja kot enega mogočih načinov razmišljanja v etiki. To bi bilo v primeru, če Kantove etike dijaki še ne bi poznali, kar v tem primeru ne velja, saj se izkaže, da jo dijaki dobro poznajo. Ko se diskusija razvija, se kaže tudi več možnosti oziroma alternativ za interveniranje. V tem primeru ima učitelj vsaj dve možnosti. Z dijaki lahko razvija sposobnost argumentacije, kar bi pomenilo, da ostane s pojmom dolžnosti in spodbuja dijaka, da pove več in s tem morda oblikuje celoten argument. Hkrati pa z vsebinskega vidika bolj poudari samo filozofsko načelo kot prvo premiso oziroma filozofsko intuicijo takega sklepanja. Druga možnost je, da sooči to stališče s potencialno drugačnimi, kar bi omogočalo filozofski dialog in hkrati s tem tudi polarizacijo mnenj kot podlago, da bi se pokazal filozofski problem v obliki nasprotja, zagate, protislovja. Victor se je odločil za drugo možnost, kjer nastane nova zanimivost, pomembna predvsem za učenje in jo bomo zato obravnavali v okviru tretjega vidika. Preden pa ta drugi vidik zaključimo, je vredno opozoriti na to, kaj vse lahko v nekaj vrsticah transkripta ali dobesedno v eni minuti od začetka diskusije opazimo z vidika procesa oziroma filozofije kot dejavnosti. Hkrati je pri tem

pomembno, da že analiza enominutnega dogajanja omogoča (celosten) vpogled v študentovo praktično obvladovanje procesa, ki ima hkrati jasno konceptualno zasnovo.

- 3 Didaktične možnosti, ki se ponujajo pri tem (pri čemer bomo sledili načelu, da pri učnem procesu izhajamo iz tega, kar JE, in se iz tega učimo; torej je vsaka izvedena ura študentov izraz tega, kar je v danem trenutku mogoče, in nas zanima, kaj bi bila naslednja stopnja v učenju). Pri takih nastopih kot poskusih nas zanima predvsem proces učenja.

Tako pa smo že pri didaktičnih možnostih. Transkript ponuja odlično možnost tako za učenje nastopajočemu kot tudi drugim študentom, kar se že izkazuje z novo generacijo študentov. Če jim damo transkript brez komentarjev, lahko ugotavljajo, kaj se je v procesu dogajalo, oziroma presojujejo, kako bi ga oni konceptualizirali. V zvezi s svojimi nastopi ponavadi šele s poslušanjem posnetka odkrivajo, kaj se je dogajalo in kakšne bi lahko bile alternativne možnosti poseganja v diskusijo. V konkretnem primeru lahko (in tudi dejansko) opazijo vprašanja zaprtega tipa in ugotavljajo njihovo upravičenost oziroma cilje, ki jih je mogoče doseči z njimi. V naslednjih treh intervencijah

1. Se pravi, to je ... kako temu pravimo?
2. Zločin. Obstaja druga beseda za to.
3. Nemoralno. In če je storil nekaj, kar ni njegova dolžnost, oziroma krši svojo dolžnost, to je nekaj ...

namreč to opazimo, hkrati pa nam je razumljivo, da začetnik potrebuje strukturo kot varnost oziroma predvidljivost. V tem primeru so vprašanja zaprtega tipa v funkciji eksplikacije filozofskega problema. Seveda tistega in v tisti obliki, kot si ga je zamislil Victor, kar sam tudi pove. Jasno nam je, da tu ne gre več za samostojno mišljenje. Didaktična dilema, ki se tukaj postavlja je kakšne so na tej točki alternative. Najprej lahko ugotovimo, da se je v diskusiji eksplicitno izpostavilo le eno stališče, stališče dolžnosti (da je njegova dolžnost vrniti denar), medtem ko je druga (posledično stališče) le v zametku (da denar obdrži) in s tem torej le ena plat potencialnega problema oziroma zagate. Zato, gledano iz te perspektive, ko je na podlagi transkripta veliko lažje slediti procesu in presojati za nazaj (težje pa je to opaziti v tistem trenutku, ko smo del procesa, še težje, ko smo v vlogi učitelja oziroma voditelja diskusije), lahko uvidimo možnost, da bi diskusiji pustili prosto pot do te mere, da bi se bolj razvilo tudi nasprotno stališče, ki ne bi vztrajalo pri dolžnosti. V tem primeru ponavadi ni treba dijakov spraševati, ali vidijo kašen problem. Zadostuje izpostaviti ali ponoviti obe polarnosti in dijakom prepustiti, da jih formulirajo kot filozofski problem in da ugotovijo, KAJ je problem in ZAKAJ je problem. Slednje je pomembno tudi zato, ker so to eksplicitna navodila ocenjevalcev maturitetnih esejev za pisanje uvoda eseja v poli 1, kjer dijaki samostojno rešujejo filozofski problem. Seveda je to le ena od možnosti, saj pri odprtem dialogu lahko nastane marsikaj nepredvidljivega.

Če pustimo možnosti povsem odprte, je po eni strani to tveganje, da bo iz diskusije izšel nepredviden problem, na katerega nismo dovolj pripravljeni ali pa bo take narave, da se bo oddaljaval od teme, ki je sicer v okviru naše obravnave ali celo predpisane teme, na katero se dijaki pripravljajo za maturo. Vendar je to cena odprtosti dialoga, ki omogoča samostojno mišljenje.

Na podlagi svojih izkušenj se lahko zavedo težavnosti vodenja diskusije. Hkrati je to seveda izziv, da se postopoma, z vprašanji odprtega tipa, soočijo z negotovostjo raziskovanja na novo nastalega in nepredvidenega položaja, se pravi, da dijakom omogočijo samostojno raz-

mišljanje in jih k temu spodbujajo. Za študente je to praviloma zahtevno, zato je razumljiva njihova potreba po varnosti in od tod vprašanja zaprtega tipa, ki sledijo vnaprej pripravljeni strukturi. Tako se je pokazalo tudi v našem primeru.

Ta ali tak transkript omogoča študentom raziskovanje alternativ tudi na drugih diskusijskih točkah. Vsaka izmed njih pa sproža didaktične dileme tudi na teoretski ravni – seveda, če didaktike ne jemljemo kot doktrino, ampak kot kritično refleksijo vodilnih postavk pedagoške prakse.

Zadnji del odlomka je zanimiv z več vidikov. Po eni strani kaže, da neko temeljno znanje ti dijaki že imajo in zato njihovo zanimanje prehaja na druga vprašanja – v tem primeru na metaraven, česar učitelj ne more predvideti, še manj pa študent, ki je prvič v razredu. Za učitelja (in še bolj za študenta) je to izziv, da se spusti v že omenjeno negotovost. Kakor lahko vidimo, diskusija iz začetnega vprašanja, ali obstaja nekaj kakor moralna dolžnost, prek bežne obravnave tega pojma postopoma preide v dilemo, ali mora biti moralna teorija univerzalna ali ne, kar je že zahtevnejše vprašanje na metaravni. Potem se vrne k podlagi moralnega odločanja (intuicija). Ko sledimo transkriptu in Victorjevemu poznejšemu razmisleku, je v tem procesu opazil marsikaj in posegel vmes z zavedanjem svojega početja. Opozoril je na dijakovo izjavo, da je izbira teorije odvisna od primera, kar je sprožilo odziv o potrebi po univerzalnosti teorije, s čimer je odprl omenjeni novi metafilozofski problem. Hkrati vidimo, da je pozoren na proces, v katerem spodbuja utemeljevanje, iskanje predpostavk, in opozarja na ugovore. Ta metafilozofski problem, ki bi bil zahteven celo za sodobno metaetiko, odpira kontroverzno vprašanje, ali je v etiki mogoče presoati teorije na podlagi ovrgljivosti (falsifikacionizma). Kritično mišljenje je tako lahko tudi preoblikovanje samoumevnih trditev v vprašanja ali naravnosti k dilemam.

Ne nazadnje bi bilo dobro komentirati še, da je celotna šolska ura potekala kot diskusija. Victor je imel sicer pripravljeno filozofsko besedilo, ki bi uvajalo novo znanje kot »drugega partnerja v dialogu«, vendar se je odločil, da bo v nastalih okoliščinah nadaljeval diskusijo. Za to je imel dobre razloge, seveda pa bi, kakor sam ugotavlja, lahko naredil tudi drugače. Tudi to je lahko ena od didaktičnih dilem za diskusijo, tako pa za učenje ob raziskovanju alternativ in njihovih ciljev. Torej bi bilo zanimivo ugotavljati, kaj bi bila tista relevantna filozofska vsebina, ki bi glede na postavljena vprašanja in dileme ponudila novo potrebno znanje. Ali drugače povedano: katera »hrana« bi omogočila »rast«.

Sklep

Za konec se lahko vrnemo na naše izhodiščno vprašanje o skupnih značilnostih treh ravni poučevanja filozofije. Primer iz srednješolske filozofije, temelječ na načelu filozofije kot dejavnosti, nas z razvijanjem posameznih elementov filozofskega mišljenja kot zastavljenimi cilji in diskusijo kot odgovarjajočim sredstvom, opomni na razumevanje srednješolske filozofije kot enotnosti relevantne filozofske vsebine in omenjenega procesa. Preobrazba poučevanja filozofije kot transmisije vednosti v omenjeni način poučevanja je relativna novost. Filozofija kot dejavnost, ki je za srednješolsko filozofijo novost, je v filozofiji z otroki pravzaprav temeljno načelo. Ravno zato se kažejo temeljna načela filozofije z otroki *kot načela*, ki so osredotočena *predvsem* na proces, zelo koristno vodilo tudi za srednješolsko filozofijo. Še več, tako vodilo je lahko tudi v poučevanju akademske filozofije, ki v tem pogledu v tem paradigmatiskem premiku (vsaj v našem prostoru) še zaostaja za srednješolsko. To seveda velja,

če resno jemljemo cilje (oziroma tako imenovani seznam »kompetenc«) zgoraj navedenega prenovljenega bolonjskega programa in resno želimo razvijati samostojno mišljenje študentov. Moje osebne izkušnje kot tudi tistih, ki imajo izkušnje z obema ali vsemi tremi ravni poučevanja, namreč prepričljivo kažejo, da je podlaga za ta paradigmatični premik poučevanja filozofije ravno v temeljnih načelih filozofije z otroki, ker njen cilj ni posredovanje vsebine, ampak je filozofska relevantnost v procesu.

Literatura

- HLADNIK, A., ŠIMENC, M. (1999): *Učni načrt za izbirne predmete, Filozofija za otroke*. Ljubljana, Nacionalni kurikulumni svet. Filozofija za splošno maturo (2007), Predmetni izpitni katalog. Ljubljana, Državni izpitni center.
- LIPMAN, M. et al. (1980): *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, Temple University Press.
- LIPMAN, M. (1988): *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press.
- LIPMAN, M. (1999): *On Children Philosophical Style*. V: *Thinking*, 14/2, 2–7.
- LIPMAN, M. (2003): *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- LOUGHRAN, J. (2006): *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about teaching*. London, Routledge.
- SAYED, V. (2007): *Vodenje filozofske diskusije: transkript nastopa na gimnaziji z refleksijo*. V: *FNM*, 1/2007.