

Kompetence in didaktika filozofije

Znanstveni članek

UDK 373.5.02:101

KLJUČNE BESEDE: kompetence, razčlenjevanje, holizem, proces, načela, metodologija, tehnologija

POVZETEK – Članek razjasnjuje pojem kompetenc v didaktiki filozofije, hkrati pa je poskus formuliranja izvirne rešitve problema, ki se ob tem pokaže. Na eni strani so pristopi z načelom filozofije kot dejavnosti in vztrajanje pri holizmu problematizacije, konceptualizacije in argumentacije, ki so do določene mere metodologija. Zgled za učenje teh filozofskih kvalitet, ki jih sicer nekateri (Tozzi) imenujejo kompetence, je študij velikih filozofov. Poudarek je na filozofski vsebini, zavračajo pa členitev učnih ciljev, da bi ne postali gole tehnike. Na drugi strani koncepcija poučevanja filozofije za otroke poleg določene mere posvečanja vsebini posebno pozornost posveča načelu razvijanja procesa filozofije kot dejavnosti, koncipiranju metodologije in le nakazovanju možnih tehnik, ki pa izhajajo iz situacije. Problem je torej: kako pomagati dijakom ali študentom z bolj razčlenjenimi učnimi cilji ob ohranjanju holizma. Rešitev se kaže v večji pozornosti na procesu, ki pomeni tako učiteljevo metafilozofsko spremljanje dijakov pri spoznavanju filozofske dejavnosti filozofskih del kot tudi metafilozofsko spremljanje procesa dejavnosti samih dijakov v filozofski diskusiji.

Scientific paper

UDC 373.5.02:101

KEYWORDS: competencies, articulation, holism, process, principles, methodology, technology

ABSTRACT – The paper tries to clarify the notion of competence in relation to teaching philosophy and offers a solution to the emerging problem. On the one hand, there are approaches based on the principle of doing philosophy as a holistic unity of problematisation, conceptualisation and argumentation. This methodology can be learnt by studying great philosophers with the emphasis on the content. The articulation of learning objectives is rejected to avoid becoming mere techniques. Can we help students with more articulated objectives by preserving holistic unity? A solution can be in the contribution of Philosophy for children and its special attention to the process of doing philosophy as independent thinking. This is the principle which leads towards the elaboration of methodology and to a certain extent techniques which follow from the specific context. By approaching the two poles, we can pay attention to the process through metaphilosophical accompaniment of students in their study of philosophical texts of philosophers in order to follow their philosophical process. We include also metaphilosophical accompaniment of students in their own philosophical activity as doing philosophy.

1. Uvod

V didaktiki filozofije se na eni strani srečujemo s kompetencami, ki so kot posebni dodatki v učne načrte prišle na podlagi direktiv s kurikularnimi spremembami. Vendar so na drugi strani v didaktiki filozofije že od osemdesetih let navzoči zasnutki poučevanja filozofije, ki vsebujejo pojem kompetenc v različnih pomenih. Zato velja razjasniti pojem kompetenc v zvezi s poučevanjem filozofije, razjasniti pojmovna razlikovanja, dileme, ki iz tega izhajajo in implikacije za prakso poučevanja. Ključna je dilema razčlenjevanje učnih ciljev, kjer se pokaže stična točka s sodobnimi tren-di v kompetenčnem pristopu. Problematičnost fragmentacije učnih ciljev nas sooča

z vprašanjem, ali ima razčlenjevanje učnih ciljev lahko pedagoško vlogo in hkrati ohranja holizem. Za razrešitev tega problema se bom lotili analize navedenih razumevanj kompetenc in se pri tem oprl na rezultate svojih predhodnih razprav širšega značaja. Na specifičnem področju didaktike filozofije se bom osredotočil na pristop, ki ga razvija Tozzi. Predstavlja en pol, drugega lahko najdemo v konceptiji filozofije za otroke, ki ga je razvil Lipman s svojimi sodelavci in daje večji poudarek procesu.

2. Kompetence v kurikulumu

Kompetence v našem kurikulumu imajo podlago v uzakonitvi "kompetenc" in postanejo nujni sestavni del učnih načrtov, bodisi v visokošolskih akreditacijskih dokumentih ali pa v srednješolskih učnih načrtih in katalogih znanja. Spreminjanje srednješolskih učnih načrtov, ki so ga poimenovali posodabljanje, je pomenilo dodajanje učnocijljnih kategorij: poleg ciljev so tu še kompetence v obliki "cilji/kompetence". Ugotovitve razprav (2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f, 2007a, 2007b, 2007c, 2009, 2011) kažejo, da ostaja ta pojem nejasen in ustvarja zmedo z mešanjem kategorij dveh kurikularnih različic. Če kurikulumu z učnosnovnim poudarkom dodamo učnocijljni pojem, nastane zmeda, ker ni jasno, ali gre zgolj za dodajanje dodatnih stranskih produktov ali za dodajanje nasprotnega poudarka (Kotnik, 2011, str. 61). Ko gre za srednješolski učni načrt za filozofijo, ki je imel že doslej določeno mero učnocijljne naravnosti, je za nas pomembno vprašanje, kaj bi to dodajanje pojma "kompetenc" lahko pomenilo. To je pomembno zato, ker tudi znotraj didaktike filozofije obstaja kompetenčni pristop kot konceptija. Poglejmo si torej, kaj pravzaprav pojem pomeni v posameznih pristopih. Kaj pomeni "kompetenca" avtorjem didaktičnih pristopov, ki se pojavljajo znotraj diskusij v okviru didaktike filozofije?

3. Kompetence v didaktiki filozofije

V literaturi s področja didaktike filozofije se srečamo z različnimi konceptualnimi pristopi oziroma zasnutki. Eden takih je poleg drugih (omika/identiteta, dialogsko-pragmatični, dialektični) tako imenovani kompetenčni zasutek. V to kategorijo ponavadi uvrščajo več pristopov in avtorjev (Karel van der Leeuw, Pieter Mostert, France Rollin, Michel Tozzi, Nathalie Frieden, Anita Rösch), med katerimi so sicer razlike, vendar nas bo bolj zanimalo to, kar jim je skupno. Kaj bi s tega vidika torej lahko pomenil pojem kompetence v teh primerih? V ta namen si najprej oglejmo širši pristop h klasifikacijam. Čeprav je omenjena klasifikacija (Pfister, 2010) mogoča in smiselna, je za naše potrebe smiselno omeniti kot vodilo načelno dilemo didaktike filozofije, ali so učenci, dijaki, študentje zmožni filozofije same oziroma filozofije kot dejavnosti, filozofiranja ali pa je realno možno od njih pričakovati zgolj poznavanje

in razumevanje avtorjev iz filozofske tradicije in mogoče njihovega reševanja filozofskih problemov. Z odgovorom na to vprašanje dobimo “dve poglavitni tendenci” (Martens, 1985), ki zaznamujeta dve temeljni prepričanja v koncepcijah didaktike filozofije. Martens ju izpelje iz dileme v zgodovine didaktike filozofije: podoživljanje (Hegel) ali samostojno mišljenje (Kant) (Martens, 1985, str. 567–570). V posameznih didaktičnih koncepcijah tako zasledimo, da dajejo prednost kantovski vrednoti samostojnega mišljenja, za kar obstaja tudi izraz filozofija kot dejavnost (*doing philosophy*). Za temeljno orientacijo je tako še vedno aktualen odgovor na zgoraj omenjeno vprašanje, ali naj bo predmet poučevanja filozofska vsebina (vključujoč probleme) ali pa sama filozofska dejavnost, kakršno so izvajali ali izvajajo veliki filozofi.

Eden od zagovornikov filozofije kot dejavnosti je Tozzi, katerega zasnitek je opredeljen tudi kot kompetenčni pristop. Zato si pogledjmo, kako uporabi pojem kompetenc. Njegov zasnitek filozofije kot dejavnosti zahteva formulacije, kako temu načelu slediti. Tozzi (2011) to formulira skozi tri (kot sam pravi) procese, v katerih naj bi se filozofija “dogajala”: problematizacija, konceptualizacija in argumentacija. Kako to poimenujemo, niti ni pomembno. Najsplošneje rečeno, gre za tri značilnosti, kvalitete filozofskega mišljenja, ki verjetno niso sporne in jih lahko imenujemo tudi sposobnosti. Nekateri jih imenujejo kompetence, kar lahko rečemo, da je nekritično privzet izraz (več o tem v Kotnik, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2009, 2011). In vendar jih tudi Tozzi (presenetljivo) poimenuje kompetence. Vseeno pa si oglejmo, kako te tri izraze Tozzi razume, saj ne gre le za njegov koncept poučevanja filozofije, ampak tudi za koncept francoske mature, ki se kaže v tem, kako je formulirano razumevanje filozofije kot mišljenja. Tozzi govori torej o filozofiji kot dejavnosti. Na podlagi tega načela Tozzi preide na formulacijo razumevanja filozofije kot (holističnega) procesa, ki je enotnost problematizacije, konceptualizacije in argumentacije. To so torej *dejavnosti, procesi*, ki predpostavljajo ustrezajoče *sposobnosti*, oziroma so kot procesi namenjeni razvijanju teh *sposobnosti*, ki jih na isti spletni strani imenuje enkrat sposobnosti in drugič kompetence. Lahko torej rečemo, da kompetence razume kot sposobnosti, ki so podlaga filozofije kot dejavnosti. Za sam pojem kompetentnosti prizna, da sicer izhaja iz prvotnega pojma pristojnosti, ki je šele v zadnjih desetletjih dobil pomen take sposobnosti, ki naj bi bila kompleksna mobilizacija in kombinacija znanja ter drugih virov za kakovostno reševanje problemov (Tozzi, 2011). Tozzi torej z izrazom kompetentnost predpostavlja obstoj mobilizacije kot posebne sposobnosti, česar pa niti on niti drugi avtorji ne morejo utemeljiti, iz česar sledi, da je kompetenca zgolj sinonim za sposobnost ali večšino in nič več (Westera, 2001). Kot rečeno, je to ne le neposrečen izraz, ampak tudi odvečno poimenovanje, ki ustvarja zmedo (Kotnik 2011, str. 59). Tako je uporaba kontaminiranega pojma kompetenc tudi na področju filozofije in poučevanja filozofije ne le odveč, ampak zaradi nejasnosti in večpomenskosti tudi škodljiva. Uvaja dodaten pojem, ki ni potreben, saj nam tudi v poučevanju filozofije povsem zadostujejo obstoječi pojmi.

Poglejmo si še eno verzijo kompetenčnega pristopa, ki sledi iz Pfistrove (2010) klasifikacije. V primeru Leeuwa in Mosterta pove, da “filozofsko kompetentnost definirata kot zmožnost (*Vermögen*) reševanja filozofskih problemov” (str. 197). Filozo-

fijo kot dejavnost tako razumeta kot reševanje problemov in opozorita, da za slednje ni nobene jasne in obče priznane definicije. Zato ponudita svoje razumevanje, ki sledi iz raziskovanja tega, kar so počeli filozofi in znanstveniki. Zanju sta pomembni in ključni dve fazi. "Prvič, pretvarjanje oziroma transformacija v vsakdanjem jeziku zastavljenega vprašanja v strokovni problem. Drugič, reševanje tega problema s strokovnimi metodami" (prav tam). Iz tega sledi razlikovanje med filozofskimi pojmi, problemi in postopki (prav tam). To je lahko podlaga za njuno razumevanje pojma kompetenc in filozofije kot dejavnosti. Iz tega lahko razberemo njuno didaktično načelo in do določene mere zgolj nakazano metodologijo. Ključni vprašanji sta znova, najprej, ali so ti elementi filozofskega mišljenja sami sebi namen, in potem, ali je v njih že izčrpano bistvo filozofije.

4. Dilema razčlenjevanja

Skupni imenovallec obeh omenjenih pristopov (dejavnost, katere podlaga je v sposobnostih in hkrati omogoča razvijanje teh sposobnosti) odpira tudi vprašanje razčlenjevanja teh dejavnosti. Če Tozzi zavrača razčlenjevanje, kakršno ponujata Leeuv in Mosert, ali s tem filozofijo zavaruje pred tem, da bi jo bilo mogoče zvesti na posamezne elemente ali celo tehnike? Na didaktični ravni torej lahko razumemo Tozzijevo zavračanje razčlenjevanja ciljev kot tudi tako zavračanje v sami francoski maturi. Hkrati pa lahko razumemo kritike mature, "ker kljub katastrofalnim rezultatom pri disertaciji (povprečno dosežejo 8 točk od 20 možnih) ... ni predlogov, da bi jo nadomestili z drugačnim preverjanjem" (Šimenc, 2007, str. 26). Čeprav kritiki omenjajo prezahtevnost mature, lahko rečemo, da so v eksternem preverjanju tudi razumno razčlenjeni učni cilji pomembna skupna referenčna točka za dijake, za učitelje in ocenjevalce. Lahko so torej opora in nevarnost.

Dilema razčlenjevanja na splošni ravni ni nova, saj je bila stopnja razčlenbe učnih ciljev v primeru atomizma kot rezultat funkcionalne analize ravno tisti najbolj problematični vidik kompetenčnega pristopa. Torej ne gre za nič takega, kar bi bilo specifično za področje poučevanja filozofije. Ob svojih pedagoških prednostih predstavljajo tudi nevarnost, da bi namesto stranski produkti postali glavni cilj (Hyland, 1993, str. 5). To je lahko tveganje, da bi z učenjem atomiziranih delov izgubili celoto.

V didaktiki filozofije po eni strani želimo, da bi bila dostopna širšemu krogu dijakov (študentov), hkrati pa želimo preprečiti, da bi filozofija postala zgolj sklop veščin ali tehnik. V temelju gre za vprašanje oziroma dilemo, ali holistično razumevanje filozofije kot dejavnosti dopušča razčlenbo te dejavnosti. Ali naj vztrajamo pri celoti in "nočemo o tem, kaj se dogaja med procesom poučevanja reči nič več" (Šimenc, 2007, str. 26). Šimenc to dilemo postavi kot vprašanje: "Ali res ni mogoče opisati postopkov, ki jih vključuje, in se jih postopno naučiti?" (str. 24). Ob zadržanosti do filozofske dejavnosti kot zgolj razvijanju spretnosti se vseeno vpraša, če "obvladovanje načinov dela" ima kakšno mesto v filozofiji (prav tam). Ugotavlja, da je razčlenba

“nujno potrebna za tiste, ki so komaj na začetku in so negotovi pri slehernem koraku” (str. 26).

Ta vprašanja so v svojem bistvu metafilozofska vprašanja o tem, kaj se dogaja v filozofski dejavnosti. Tudi tukaj bi bil skupni imenovalec zelo skop. Creel (2001) nam sicer ponudi sedem takih dejavnosti: razlaga, analiza, sinteza, opis, predvidevanje, predpisovanje in kritika (str. 53–68), ki se v primerjavi z drugimi poskusi izkažejo za arbitrarne. Overgaard idr. (2013) pa so v tem bolj previdni in si že vprašanje zastavijo kot, kaj je tisto, kar filozofijo naredi filozofsko. Njihov odgovor je še bolj skop: izvirnost in poglobljenost (str. 187).

Ko gre za problematizacijo, jo Tozzi sicer pojasni kot povezavo treh *sposobnosti*: spraševanja, odkrivanja in opredelitve problema (Tozzi, 2011). Podrobnejših razčlemb ne ponuja, pač pa nudi razlago in navaja primere oziroma ilustracije. Za razumevanje in učenje ponudi zglede iz zgodovine filozofije (npr. dvom v Descartesovih Meditacijah) (Tozzi, 2006). Za razliko od vidikov konceptualizacije in argumentacije ostaja vidik problematizacije v izdelavi metodologije za didaktiko filozofije in s tem za poučevanje zahtevnejši problem. Tozzijeva didaktična rešitev namreč predpostavlja učenje problematiziranja skozi zglede iz zgodovine filozofije (Platon, Decartes, Kant itd.), ki temelji na vpogledu, razumevanju in sposobnosti kreativnega prenosa, kar je eden od pomembnih sestavnih načinov učenja. Poleg te možnosti nas zanimajo tudi alternative, ki segajo v sam koncept didaktike filozofije in s tem način dela s študenti kot bodočimi učitelji filozofije.

Šimenc (2007) se temu problemu posveča tako, da ponudi konkretne primere vaj za ilustracijo posameznih treh elementov (procesov in razvijanje sposobnosti, ki se v tem procesu dogajajo). Tako nam za problematizacijo ponudi tri vaje (str. 31–32), katerih namen je (domnevamo) razumevanje tega “bistvenega” (str. 31) vidika filozofije kot dejavnosti. Predvidevamo lahko, da je namen teh vaj najprej preko uprimerjenega bistva dobiti vpogled, razumeti to bistvo. To razumevanje kot usvojitev pa je lahko podlaga za ustrezno sposobnost kot podlago delovanja. Primer tako nima zgolj vloge nečesa, kar se igra ob robu (kot je to pri Heglu – *spielt bei*), ampak ima skupaj s samim pojmom problematizacije tisto funkcijo posredovanja, ki bi jo sicer lahko imela razčlemba. Te vaje imajo lahko tudi obliko izkustvenega učenja, v katerih je namen vaj dosežen, če so te vaje aktivno eksperimentiranje, temelječe na refleksiji in konceptualizaciji. Vpogled v bistvo problematizacije, ki naj bi olajšal to dejavnost, omogoča učenje te sposobnosti. S tem je nakazan *proces učenja*.

Omenjene dileme didaktiko filozofije postavljajo pred pomemben izziv raziskovanja možnosti poučevanja in učenja filozofije. Zanimiv primer prinaša globalno razširjen koncept filozofije z otroki, katerega eden od pomembnejših pristopov predstavlja pristop Lipmana in njegovih naslednikov. Pri nastajanju metodologije poučevanja je imel opazno vlogo teoretski vpliv Johna Deweyja, ki je prinesel nekaj pomembne svežine. Tak pristop prinaša zanimive izzive tudi za razmislek o srednješolski didaktiki filozofije.

5. Lipmanov doprinos: prednosti in pasti

Glede na že omenjeno razlikovanje med načeli, metodologijo in tehnologijo lahko pri Lipmanovem pristopu kot *načelo* razpoznamo jasno zavzemanje za filozofijo kot dejavnost v smislu samostojnega mišljenja (Lipman, 1980, str. 53). Cilji so postavljeni glede na starost otrok in se nadgrajujejo postopno od prve do devete stopnje. Lipmana za didaktične nemene zanima taka metodologija, ki je razvita za potrebe vodenje filozofske diskusije v razredu. V podpoglavjih naniza posamezne elemente filozofskega mišljenja in vprašanja oziroma dejavnosti, ki bi lahko bila učitelju v pomoč za doseg te ciljev:

- ☐ izvabljanje 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 in
- ☐ usklajevanje diskusije (str. 102–128).

Znotraj *te metodologije* je zajeta tudi *tehnologija* (oziroma tehnike), kar pomeni ponujanje možnih vprašanj, ki jih lahko učitelj postavlja za olajševanje dialoga v diskusiji. Ta metodologija ima posebno funkcijo. Namenjena je učiteljem za lažje delo z učenci v smislu možnosti konceptualizacije procesa. To pomeni, da učitelju olajša prepoznavati, kaj se v procesu dogaja, mu temu ustrezno slediti in olajševati proces filozofske diskusije. Poudariti je treba, da ta metodologija ni namenjena niti standardom niti ocenjevanju. Niti Lipman niti njegovi nasledniki niso šli v smer atomističnih standardov, pač pa so se posvečali metodologiji učnega procesa, ki bi bila v pomoč učiteljem kot olajševalcem filozofskega dialoga. Maughn Gregory je tako po zgledu iz filozofije znanosti izdelal okvir za olajševanje filozofske diskusije (Gregory, 2007), ki skupaj z Lipmanovo metodologijo (Lipman, 1980, str. 102–128) prinaša študentom (in učiteljem) uporaben pripomoček za razumevanja strukture in procesa filozofske dejavnosti. Drugače povedano: gre za možnost, da imajo učitelji ali študentje vpogled v to, kaj se v procesu pravzaprav dogaja. Torej vpogled v strukturo celote filozofske diskusije in v to, kaj se dogaja v posameznem trenutku.

Toda Lipman (1998) naredi še naslednji korak naprej, ki predstavlja določeno mero tveganja. Ko pojasnjuje metodologijo svojega pristopa v filozofiji za otroke, začenja z mentalnimi dejanji kot elementarnimi enotami, ki so potem organizirane na molekularni ravni kot sposobnosti mišljenja v smislu filozofske obrti in slednjič

pride do vprašanja, kaj naj bi bila umetnost filozofiranja, pri čemer uporabi analogijo iz baleta z gibi kot nečim elementarnim:

Filozofsko vedénje (behaviour) prav tako vsebuje določene gibe, ki jih imenujemo mentalna dejanja: predpostavljjanje, nameravanje, razumevanje, spominjanje, asociiranje itn. – ki so tudi značilnosti samega mišljenja. Ti atomarni gibi so lahko potem organizirani molekularno v sposobnosti sklepanja, katerih primeri bi bili dedukcija, kategorizacija, ustvarjanje analogij, definiranje, posploševanje in navajanje primerov. Nobena od teh posamičnih sposobnosti ali njenih komponent ni specifično filozofska; filozofija se dogaja, ko te sposobnosti kompetentno uporabimo v reflektivnem raziskovanju. Lahko torej učimo sposobnosti v filozofski obrti; ali pa je mogoče učiti umetnost filozofiranja – bodisi v osnovni šoli ali na univerzi – to je že drugo vprašanje ... (Lipman, 1998, str. 5)

Lipman potem navede primer filozofije, ki se je dogajala v razredu z otroki, in filozofsko vrednost dialoga opiše z naslednjimi besedami:

V tem dialogu je čisto dorska preprostost in odkritost, hkrati pa je to hitrost gibanja, ki jemlje sapo (prav tam).

Ta korak je tvegan, ker gre v smer razčlenjevanja, ki nas spominja na behavioristično verzijo kompetenčnega pristopa: na razdelitev neke naloge na elementarne oziroma atomarne gibe v tayloristični maniri. Verjetno je to naključje, a zanimivo naključje, da avtor uporablja besedo "gib" s področja baleta, gib pa je hkrati element taylorističnega delovnega akta. Tako se lahko znova spomnimo tistih kritikov kompetenčnega pristopa, ki opozarjajo na njegove behavioristične cilje, ki "fragmentirajo učenje na ozko zasnovne kategorije obnašanja" (Tenant, 1988, str. 117).

Toda Lipman gre potem še korak dlje in v delu *Thinking in Education*, Lipman (2003) postopno uvaja posamične "intelektualne instrumente, kot so mentalna dejanja, veščine sklepanja, propozicijske naravnosti, uvajalna in nadaljevalna vprašanja in sodbe" (str. 156). Posebej zanimiv je poskus izdelave "matrice mentalnih dejavnosti" (str. 157) prve strani iz filozofske čitanke *Harijeva odkritja* (Lipman, 2003), kjer grafično pokaže na te posamezne "intelektualne instrumente". To je le nekaj drobcov, katerih namen je nazorno pokazati, kako bi omenjena atomizacija lahko bila videti v filozofiji. Vendar je treba poudariti iskreno Lipmanovo namero, da učiteljem, ki se usposabljaajo za filozofijo z otroki, čim bolj približa metodologijo in seveda z njegovo težnjo, da utemelji svoj pristop.

Lipmanovi koraki nam pomagajo razumeti temeljne dileme aktualnih diskusij o kompetenčnem pristopu (več o tem sicer v Kotnik (2007b)). Taka atomizacija bi lahko bila *past* za potencialno behavioristično fragmentacijo učenja v obliki "kompetenc". Lahko bi postala podlaga za standarde ali za kurikul v poučevanju filozofije kot tudi v izobraževanju učiteljev filozofije. In vendar je treba posebej poudariti, da se v Lipmanovem inštitutu IAPC to ni zgodilo.

Razčlenjevanje ciljev torej ne more biti problematično, če se ga lotevamo z zavdanjem njegovih pasti in pod pogojem, da imamo ves čas v vidu načela, ki imajo

skupaj z metodologijo prednost pred tehnologijo. Zato je v izobraževanju učiteljev toliko bolj pomembna osredotočenost na širino študentskega znanja in poglobljenost razumevanja, da lahko njihovo delovanje v poučevanju izhaja iz razumevanja načel in ne zgolj iz naučenih tehnik. Naučene ali priučene tehnike ter podrobni napotki za ravnanje so začetnikom lahko videti lažji v prvih negotovih korakih (težje pa so jim lahko opora v zahtevnejših in nepredvidljivih situacijah). Razčlenbe učnih ciljev jim lahko postanejo tehnike in postanejo skušnjava, da se poučevanje osredotoči zgolj na to. K temu svoje prispevajo še institucionalne zahteve po razčlenitvi učnih ciljev kot seznamih kompetenc, ki služijo bolj administrativnim namenom po nadzoru kot pedagoškemu namenu (Hussey in Smith, 2002; Lock in Lorenz, 2007; Simons, 2007).

6. Razrešitev dileme in sklep

Iz analize bi lahko sklenili, da gre pri kompetencah v didaktiki filozofije v bistvu za sposobnosti, ki so podlaga filozofije kot dejavnosti. Iz tega je izšlo vprašanje, ali je z razčlenjevanjem mogoče zajeti naravo filozofije oziroma ali razčlenjevanje dijakom olajša učenje filozofije kot dejavnosti, ne da bi s fragmentacijo filozofska dejavnost postala trening tehnik. Kar je mogoče reči in s čimer ne moremo biti zadovoljni, je, da je to stvar razumevanja filozofije in meril. Če s tem nismo zadovoljni, ostane možnost, da drugače zastavimo vprašanja in sam način dela.

Možnost se kaže v približevanju obeh omenjenih polov na podlagi načel izkustvenega učenja. Z razlikovanjem med načeli, metodologijo in tehnologijo nam je razčlenjevanje učnih ciljev pri tem metodološko pomagalo, ki pa je ves čas podrejeno načelom. Študentje v svoji dejavnosti poučevanja poskušajo z refleksijo in konceptualizacijo procesa ugotavljati, kaj se v procesu sploh dogaja, kar jim omogoča, da se učijo delovanja iz načel namesto zgolj posnemanja priučenih tehnik. Pogoji za to je dobro poznavanje in razumevanje filozofske vsebine: poglobljenost in širina. Tako je mogoče tudi srečanje že omenjenih dveh pristopov k problematizaciji. Učimo se je iz študija velikih filozofov in hkrati iz lastne dejavnosti. To pomeni, da vemo, kaj filozof počne in na kakšen način, kar torej vključuje tudi metafilozofski vidik. Ko poskušamo konceptualizirati njegovo filozofsko dejavnost, nam je to lahko v pomoč tudi pri konceptualizaciji svoje filozofske dejavnosti. Na tak način lahko učitelj sledi tudi procesu filozofske dejavnosti pri delu z dijaki (več o tem v Kotnik, 2007a).

Če vse to upoštevamo, je razumljivo, da si pri delu z dijaki s pojmom kompetenc, ki ga uvajajo "posodobitve" učnih načrtov, ne moremo pomagati. Kompetence, ki se v kurikulumu uvajajo kot direktiva, so kot nejasen in kontaminiran pojem odveč. Ne vemo, ali je namen dodajanje funkcionalnega znanja, spreminjanje zasnove kurikula ali pa zgolj zadostitev političnim zahtevam.

Rudi Kotnik, Ph.D.

Competencies and didactics of philosophy

The paper tries to clarify the notion of competence in relation to teaching philosophy. On the one hand, we have competencies as part of curricula, based on the transition from the content-driven to the objectives-driven curriculum. This concept of competence is problematic: it is contaminated, it is unclear and it has many meanings. The actual Slovene philosophy syllabus is already objectives-driven and there is no need for this concept, since the already existing concepts are appropriate enough. On the other hand, there have been conceptions of philosophy teaching since the 1980s which contain the concept of competence in different meanings. This paper, therefore, tries to clarify these meanings, the dilemmas which follow, and implications for philosophy teaching. The key issue is the articulation of learning outcomes, which is a common point of recent trends in the competence-based approach. The fragmentation of learning outcomes has become problematic. However, the articulation of learning outcomes can take on a useful role as long as it maintains a holistic attitude and follows principles rather than particular techniques suggested by fragmented competencies. From this perspective, these notions of competence are redundant as well, since they refer to the qualities of doing philosophy which are articulated to a greater or lesser extent and we already have appropriate expressions for them.

The central issue of this paper is, therefore, twofold: Firstly, it attempts to analyse the concept of competence in the context of philosophy teaching from two perspectives in order to avoid its uncritical acceptance. Secondly, in both cases, the common ground for using the concept of competence is the issue of the articulation of learning outcomes. The dilemma centres on how we can articulate learning outcomes, thereby becoming the focus of the analysis and implying further questions.

Conceptions of teaching philosophy in pre-university courses can basically be reduced to two approaches. One is focused more on the knowledge and understanding of the authors and problems, which means that the emphasis is on the content of philosophy. The other is teaching philosophy as an activity, known also as “doing philosophy”, which is separately focused on its process and content. The problem of “doing philosophy” is how to articulate learning objectives to help students if they encounter difficulties. The French author M. Tozzi talks about three processes in which philosophy happens: problematisation (questioning), conceptualisation and argumentation, which to a certain extent present a methodology. These activities develop appropriate abilities, or we could also say that these abilities are the basis for the activities, i.e. for doing philosophy as a principle. Tozzi understands philosophy as a holistic unity of them. When he talks about problematisation, for example, he defines it as a questioning, becoming aware of the problem and defining it. In general, he does not want to give any more articulation in order to keep holistic unity and avoid articulating objectives as techniques. He suggests

that students can learn (acquire) these three abilities (which he calls competencies) by studying great philosophers.

The issue is whether we can help students with more articulated objectives, while at the same time preserving holistic unity. The paper tries to formulate a solution of the dilemma by including the contribution of philosophy for children (developed by Lipman and his colleagues) with its special attention to the process of doing philosophy as independent thinking. This is the principle which leads towards the elaboration of methodology and to a certain extent techniques which follow only from the specific context. The methodology consists of articulated cognitive skills which can be understood as learning objectives as well. However, their purpose is not to serve curricular needs or assessment, but to help teachers in their work with children or students. Lipman introduces, step by step, particular intellectual instruments, such as mental acts, reasoning skills, propositional attitudes, initial and follow-up questions, and judgements. Teachers are focused on the process of developing particular philosophical skills guiding a philosophical discussion. They foster philosophical dialogue by paying attention to the process of questioning, defining, conceptual analysis, argumentation, searching of assumptions and implications etc. This methodology helps teachers or student teachers follow the process and recognise what is happening in the process. This offers a possibility for the conceptualisation of the process and for the choice of intervening among different options. Articulated learning objectives can be very helpful for student teachers and students, if used appropriately. They are a common point of reference of examiners, students and teachers. We can hypothesise that the lack of articulated learning objectives can be one of the reasons for the catastrophic results of the dissertation in France, where the average score is only 8 of 20.

The solution emerges by approaching the two poles. Teaching philosophy in the secondary education system, especially in case of preparation for external examination like baccalaureate, A-levels, "matura" etc. can pay attention to the process which means metaphilosophical accompaniment of students in their study of philosophical texts of great philosophers in order to follow their philosophical process. It can also include metaphilosophical accompaniment of students in their own philosophical activity when they are doing philosophy in a philosophical discussion. This means following their philosophical process and helping them become aware of their philosophical activity while they are doing it or being encouraged to do it. It is worth emphasising that this solution requires a move of the issue from the theoretical and curricular level towards the practice of philosophy teaching.

We can articulate learning objectives without the danger that they become mere techniques, if we follow principles and methodology at the same time. Students can learn how to use or apply principles and not just to copy techniques. It is a combination of traditional and experiential learning. Students can benefit from their study of philosophical texts by reflecting on what a philosopher is doing in the text and how he is doing his process of doing philosophy. In the same way, they can reflect upon their own process:

reflect on it and conceptualise it. The new quality emerges by merging qualities of both approaches and by approaching the polarities.

In this way, we move towards the suggestion of Hyland regarding the solution of the problem which failed by adopting the competence-based approach. He proposed the classical values of knowledge and understanding, combined with contributions of experiential learning.

LITERATURA

1. Creel, R.E. (2001). Introduction to Critical Reflection and Rational Dialogue. Oxford: Blackwell.
2. Filozofija (2012). Filozofija: predmetni izpitni katalog za splošno maturo, Ljubljana: Državni izpitni center.
3. Gregory, M. (2007). A Framework for Facilitating Classroom Dialogue. Teaching Philosophy, 30, št. 1, str. 59–84.
4. Henke, R.W. (2011). Dialektika kot didaktično načelo – elementi sodobne didaktike filozofije z naslonitvijo na Kanta in Hegla. FNM, 18, Št. 1/2, str. 24–30. Ljubljana: Državni izpitni center. dobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: http://henke.brainedia.de/Publikationen/Dialektik_als_didaktisches_Prinzip/.
5. Hussey, T., Smith, P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes. Active Learning in Higher Education, 3, št. 3, str. 220–233. London: Sage. Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://alh.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/3/220>.
6. Hussey, T., Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. Teaching in Higher Education, 13, št. 1, str. 107–115.
7. Hyland, T. (1993). Competence, Knowledge and Education. Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain, 27, št. 1, str. 57–68.
8. Kerka, S. (1998). Competency-Based Education and Training. Education Resources Information Center. Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED415430&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED415430.
9. Kotnik, R. (2006a). Predpostavke kompetenčnega pristopa. Vzgoja in izobraževanje., 37, št. 1, str. 12–19.
10. Kotnik, R. (2006b). A new educational paradigm?: assumptions and implications. Prospero (Norwich), 12, št. 1, str. 14–23.
11. Kotnik, R. (2006c). Editorial. Prospero (Norwich), 12, št. 1, str. 3–5.
12. Kotnik, R. (2006d). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. Sodobna pedagogika, 57, št. 4, str. 82–99.
13. Kotnik, R. (2006e). Bolonjski proces in njegove implikacije: nujnost holističnega pojma kompetentnosti. Pedagoška obzorja, 21, št. 1, str. 118–125.
14. Kotnik, R. (2007a). Philosophy and process psychology in working with student teachers handling philosophy with children. Prospero (Norwich), 13, št. 2, str. 47–53.
15. Kotnik, R. (2007a). Novi izzivi za izobraževanje učiteljev. V: A. Vovk Korže in N. Vihar (ur.). Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji. Maribor: Filozofska fakulteta, str. 44–51.
16. Kotnik, (2007b). Bolonjska prenova in filozofija. Analiza (Ljubljana.), 11, št. 3, str. 5–16.
17. Kotnik, R. (2009) Teaching The Elements of Philosophical Thinking. Croatian Journal of Philosophy, 9, št. 26, str. 233–241.
18. Kotnik, R. (2011) Problemi uvajanja učnolilnega kurikula: predpostavke in implikacije. Sodobna pedagogika, 62, št. 2, str. 52–67.
19. Lipman, M. et al. (1980). Philosophy in the Classroom. Philadelphia: Temple University Press.

20. Lipman, M. (1988). *Elfie, Book one*. Upper Montclair: IAPC
21. Lipman, M. (1998). On Children's Philosophical Style. *Thinking*, 14, št. 2, str. 2–7.
22. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, Cambridge University Press
23. Lock, G., Lorenz, C. (2007). Revisiting the University Front. *Studies in Philosophy and Education*, 26, str. 405–418.
24. Martens (1985). "Didaktik der Philosophie". V: Martens, E., in Schnadelbach, H. *Philosophie, Ein Grundkurs*, Rowohlt: Reinbek, str. 546–578.
25. Overgaard, S. et al. (2013). *An Introduction to Metaphilosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt Verlag. Glej tudi prevod poglavja: Pfister, J. (2011) *Didaktika filozofije*. FNM, 18, št. 2, str. 6–19.
27. Simons, M., Haverhals, B., Biesta, G. (2007). "Introduction: The University Revisited". *Studies in Philosophy and Education*, 26, št. 5, str. 395–404.
28. Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.
29. Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
30. Tozzi, M. (2006). Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser? Intervention de Michel Tozzi, aux Journées d'études de l'Acireph (26-28/10/06 – ENESAD Dijon). Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://www.philotozzi.com/2006/10/enseigner-la-problmatisation-ou-plutt-apprendre-problmatiser/>.
31. Tozzi, M. (2008). "Compétences et discussions à visée philosophique", Université Montpellier 3, sept. 2007. Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-comptences-en-philosophie/>.
32. Tozzi, M. (2011). Une approche par compétences en philosophie? Pridobljeno dne 12.7.2013 s svetovnega spleta: <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>.
33. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, št. 1, str. 75–88.
34. Wilson, J. (1963). *Thinking with Concepts*. Cambridge: Cambridge University Press.
35. Winch, C. (ur.) (2010). *Teaching thinking skills*/Stephen Johnson and Harvey Siegel. London: Continuum.

Dr. Rudi Kotnik (1953), izredni profesor za didaktiko filozofije na oddelku za filozofijo Filozofske fakultete v Mariboru.

Naslov: Studenca 4, 1241 Kamnik, Slovenija; Telefon: (+386) 01 831 72 27

E-mail: rudi.kotnik@gmail.com