

Marjan Šimenc

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Potenciali filozofije za otroke kot preventive proti nasilju

Za sodobne zahodne družbe in njene šole je nasilje postala prioriteta tema. Ne samo zaradi terorističnih napadov, ki so travmatično zarezali v nekatere države, in trpinčenja med vrstniki v šoli, temveč tudi zaradi vse večjega števila učencev s spornim vedenjem. Učitelji si pogosto želijo čarobne formule, ki bi jim v razredu pomagala pri soočenju z izbruhi nesprejemljivega vedenja. Ob tem se zdi vsako »filozofiranje« povsem odvečno. Filozofija lahko celo nastopa kot model tega, česar se ne potrebuje in zgled tega, kar ne deluje. Vendar je v nekem smislu prav nasilje mesto, kjer je potrebna filozofija kot refleksija in kot praksa. Nasilje/agresija je namreč prekinitve vsakdanjega življenja šole – tako kot je filozofija prekinitve ustaljenih načinov razmišljanja. Ta suspenz ne terja samo obvladovanja agresivnih (nevarnih ali vsaj motečih) učencev, temveč tudi razmislek o odnosu med socializacijo in emancipacijo v šoli. Po drugi strani pa tudi prakso razmisleka, ki vzpostavlja odgovornost za drugega in za lastno mišljenje ter ravnanje. To pa je drugo ime za filozofijo za otroke.

Ključne besede: Filozofija za otroke, preventiva, nasilje, afekt, koncept, kultura spraševanja

Uvod

Filozofija za otroke (FZO) izvira iz dela ameriškega filozofa Matthewa Lipmana, ki je konec šestdesetih letih prejšnjega stoletja osnoval projekt, ki je bil najprej mišljen predvsem kot učenje mišljenja. Njegova izkušnja je bila, da odrasli ne mislijo, poleg tega pa se med seboj tudi težko pogovarjajo, ko gre za žgoča družbena vprašanja, zato se je treba obrniti na mlade in filozofsko refleksijo preoblikovati na tak način, da jim bo dostopna. Tako bi filozofija preko izobraževanja pomagala mladim učiti se misliti in bi prispevala k transformaciji družbe. Iz te zamisli je nastal dispozitiv, katerega osnovne koordinate so: branje zgodbe, ki govori o vsakdanjem življenju otrok, evidentiranje vprašanj, ki se otrokom pojavijo ob branju, nato razprava o teh vprašanjih. S tem je Lipman v središče izobraževalnega procesa postavil otroka, a ne otroka kot posameznika, temveč otroke kot skupino. Filozofijo je v ta namen preoblikoval v skupno refleksijo otrok o njihovem izkustvu.

Opisani dispozitiv se je razširil po svetu in v nekaterih državah dosegel pomembne uspehe. Lipman je sicer na začetku meril predvsem na razvoj kognitivnih sposobnosti otrok, a pozneje so postali očitni tudi učinki daljšega ukvarjanja s filozofijo za otroke na drugih področjih, predvsem na področju državljske in moralne vzgoje, tako da so se kritičnemu mišljenju kot cilju FZO pridružili še ustvarjalno, skrbno in sodelovalno mišljenje. Ti učinki seveda ne pridejo sami od sebe in tudi vsaka skupinska razprava otrok sama na sebi še ni FZO. Na neki način je ključni moment FZO preobrazba množice otrok v skupino, ki je pripravljena skupaj razmišljati o tem, kar se jim dogaja in kako to doživljajo. Ta volja misliti svoje življenje je ključna, ostalo pa potem res pride skoraj samo od sebe.

Danes lahko ugotovljamo, da se je na svetovni ravni FZO dobro uveljavila. Obstajajo mednarodna strokovna združenja, ki povezujejo posameznike in organizacije, ki so aktivni na tem področju; obstajajo strokovni časopisi, ki omogočajo refleksijo; v zadnjem obdobju nastajajo tudi monografije, ki izhajajo pri elitnih založbah. Glede konkretnih oblik razširjenosti in dostopnosti pa je težko zapisati kaj splošno veljavnega, saj so med posameznimi državami velike razlike. Poleg tega tuje izkušnje kažejo, da FZO v šolah nima lastne vztrajnosti. Če ni trdne institucionalne usidranosti, je potrebna stalna podporna dejavnost, da se FZO ohrani kot FZO, drugače lahko začne usihati oziroma se spremeni v dejavnost, ki jo je težko povezati s filozofijo.

Druga plat razširitve FZO je njena notranja raznolikost. Lipmanov model so večinoma prilagodili razmeram v posameznih državah, ga nadgradili v skladu s praktičnimi izkušnjami in teoretičnimi refleksijami, ponekod pa so se neodvisno od Lipmana razvili novi pristopi filozofiranja z otroki. Če FZO ni trdno institucionalno vpeta, so ena od možnosti za njeno širitev posebni projekti, ki se ukvarjajo s posameznimi področji edukacije oziroma s posebej žgočimi problemi, s katerimi se srečuje družba. V Sloveniji v obdobju 2018–2019 poteka projekt, ki se ukvarja s tem, koliko lahko FZO prispeva k preprečevanju nasilja v šoli. Zato se bomo v prispevku ukvarjali s potenciali filozofije za otroke na področju preventive pred nasiljem. V nadaljevanju predstavljamo, analiziramo in komentiramo teorijo in prakso FZO, kot se je razvila v nekaterih francosko govorečih državah. Poglavitni razlog za to je dejstvo, da so francoske izkušnje na področju FZO v drugih državah nekoliko manj poznane, pa tudi zato, da bi videli, kaj se je mogoče iz razmisleka o njenih 'sekundarnih' učinkih naučiti o sami FZO.

Tematika nasilja

Tematika nasilja ni nekaj enovitega. Obstaja več ravni nasilja.¹ Za delo z otroki je pomemben predvsem razmislek o stiku med nasiljem in otrokom, se pravi razmislek o otrokovem izkustvu nasilja: tu je potencial za vstop v filozofsko refleksijo in tudi možnost za preventivo pred nasiljem.

Naj opozorimo, da se lahko zdi – in marsikomu se tudi zdi – da je filozofija slab način boja proti nasilju. Poudarek filozofije je na mišljenju, zdi pa se očitno, da je refleksija nemočna, ko gre za realne konflikte. Učitelji pa bi si pogosto želeli predvsem napotkov, kako ravnati, ko v razredu pride do izbruha agresije, pretepa – takrat se zdi, da refleksija ne pomaga. Učitelji bi si želeli konkretnih navodil, kako obvladati učenca, za katerega se zdi, da ga ni mogoče obvladati – tudi takrat se zdi, da refleksija ne pomaga. In v opozorilu na nemoč refleksije je brez dvoma nekaj resnice: ko se učenci zapletejo v pretep, jih misel težko doseže.

Vendar je treba dodati sporočilo hermenevtike, kako je neka oblika refleksije pri človeškem ravnanju vselej že na delu. Vse človeško delovanje, celo nedelovanje, že predpostavlja določeno razumevanje sveta, sebe in drugih. Ne samo, da je nemoč refleksije že interpretacija, ki izpostavlja en vidik refleksije, zaustavitev, distanco, pasivnost glede na neposredno udeležbo v svetu. Ljudje smo bitja, ki vselej že razumemo svet, bivamo v razumevanju, samo da to razumevanje ni reflektirano in ima status predrazumevanja – lahko bi rekli, sledeč Gadamerju (Gadamer, 2001), da ima status predsodkov. Da bi svet razumeli, moramo premisliti predsodke, ki omogočajo spontano razumevanje tega, kar poteka okrog nas. To vključuje tudi spontane predstave o nemoči refleksije.

Pristop Michela Tozzija k obravnavi nasilja

Francoski filozof in didaktik filozofije Michel Tozzi pri svojem pristopu do obravnave nasilja izhaja iz teze, da demokracija, ki je pglavitna oblika organiziranosti življenja sodobnih družb, predpostavlja obstoj konflikta. Bratstvo (solidarnost) je vrednota v demokraciji, a ostaja predvsem ideal. Demokracija predpostavlja, da so razlike interesov in njihov konflikt inherentni družbam, s tem pa je družbam inherentna tudi možnost nasilja kot oblika reševanja tega nasprotja interesov. Vendar demokratična vizija zanika, da je nasilje pravi način njihovega reševanja. Kultura, edukacija, sposobnost mišljenja in dialog omogočajo druge načine reševanja konfliktov.

Zaradi opisane strukturne umeščenosti ni presenetljivo, da je nasilje žgoča tema v sodobnih družbah. Strah in tesnoba pa vzbujata tudi zato, ker se cepi na občutek

¹ Denimo razlika med nasiljem, ki ga neposredno doživljamo in občutimo, in strukturnim nasiljem, ki je nevidno, a zato nič manj ne vpliva na naša življenja.

nevarnosti in negotovosti, ki sta značilna za sodobne družbe tveganja. Negotovost je vztrajna tudi zato, ker pri njej ne gre preprosto za objektivna dejstva, temveč v veliki meri za občutek. Podobno je z nasiljem: nasilje je, kar je občuteno kot nasilje, ne glede na možne objektivne kriterije. Ta občutek je povezan z vseprisotnostjo medijev, ki poročajo predvsem o izjemnih dogodkih, med katere spada tudi nasilje. Gre za medijsko konstrukcijo nasilnega sveta,² pravi Tozzi, in za grešne kozle, ki so za to zlo odgovorni: tujci, imigranti, begunci, muslimani, skratka ljudje, ki so drugačni od nas. Malenkosti tako lahko dobijo nov pomen in so drammatizirane kot izbruh vseprisotnega nasilja, ki iz vseh nas dela potencialne žrtve.

Govor kot suspenz delovanja

Tozzi začne razmislek o preventivi proti nasilju na najbolj splošni ravni. Izhaja iz statusa govora. Govor kot tak odpre možnost suspenza fizičnega nasilja. Pretep je povezan s telesnim kontaktom, fizično nasilje vključuje preplet teles. Govor pa vzpostavi simbolno distanco, s tem pa tudi fizično razdaljo. Govor je povezan s poslušanjem in gledanjem. »Epistemologija pogleda in poslušanja se sicer med seboj razlikujeta, a obe se radikalno razlikujeta od epistemologije kontakta.« (Tozzi, 2011)³ Seveda je fizična distanca stvar vsakdanjega življenja. Ljudje med sabo nismo v nenehnem stiku. Govor vzpostavi nov način distance, gre za proizvedeno distanco, distanco, ki se je zavedamo, a tudi odnose enakosti med ljudmi, ki so povezani s to distanco. Po drugi strani pa – bi lahko dodali k Tozzijevi izpeljavi – obstaja več vrst govora. Pomislimo na govor oficirja ali na govor policista. Naslovljeni je podrejen in od njega se pričakuje, da bo poslušal in bo poslušen. Govor je potemtakem tudi orodje podrejanja in dominacije. Vendar pa tudi v tem primeru velja, da govor vzpostavlja okvir, v katerem se suspendira delovanje in se vzpostavlja simbolne odnose. To se najbolj izrazito pokaže takrat, ko se z nekom ne govori: tako se izključenega iz komunikacije pokaže kot nevrednega naslavljanja in pogovora. Tozzi zagovarja močno tezo, da je govor nosilec civilizacije, a sam dodaja tudi, da je govor lahko nasilen in lahko prizadene, celo rani, kar pomeni, da je lahko nosilec civilizacije samo pod določenimi pogoji. Za demokracijo pa je značilno prav to, da ima vsak pravico do govora, saj demokracije ni brez razprave med enakimi.

² Medijsko nasilje oziroma nasilje v medijih daje obravnavi nasilja novo razsežnost. Je vseprisotno, a vendarle ločeno od subjekta, tako da nanj neposredno ne vpliva. Udarci lahko padajo po junaku, vendar gledalec, ki se identificira z njim, ne krvavi in se naslednje jutro ne zbudi v bolečinah. Medijsko posredovano nasilje je tako del vsakdanjega sveta ljudi, vendar je to največkrat nasilje, ki nasilju odvzame težo in vztrajnost ter ga tako normalizira in naredi za sprejemljivega. To je nasilje, ki ima masivno prisotnost, obenem pa samo ne nosi s sabo zahteve po simbolnem posredovanju, po katerem s svojimi travmatičnimi zarezi v tkivo posameznikovega in družbenega telesa kliče »realno« nasilje.

³ Strani ponekod niso navedene, ker v spletni reviji *Diotime* članki niso oštevilčeni.

Tozzi (demokratični) pogovor najprej poveže z refleksijo. Ključna za umeščanje filozofije za otroke (oziroma filozofskih delavnic oziroma diskusije s filozofskimi cilji, kot svoji verziji filozofiranja z otroki pravi Tozzi) kot preventive pred nasiljem je vloga refleksije. Refleksija suspendira preskok v delovanje (*passage à l'acte*) in zaustavi spontano reakcijo na situacijo, ki jo subjekt dojame kot ogrožajočo. S tem se odpre možnost pogovora in premisleka, kajti če se suspendira reakcija in suspenz odpre prostor nedelovanja, je v tako nastalem prostoru mogoča refleksija. Tako da je skupnost raziskovanja način, kako se s pravili zaustavi delovanje, da bi bilo mogoče mišljenje.⁴

V tem smislu je refleksije opredeljena kot pogoj svobode, pri čemer je svoboda opredeljena kot svoboda od neposrednih impulzov. Cilj filozofije z otroki ni preprosto avtentičnost, spontanost otrok, kot se včasih zdi iz opisov poteka razprave v filozofski skupnosti raziskovanja, temveč premislek, ki zaustavi spontanost. Neposredovana spontanost, v celoti spontana spontanost je lahko preveč povezana s popuščanjem trenutnim impulzom. Pri tem gre za dva poudarka: refleksija zaustavi nasilje – a ga ne zaustavi sama, saj je pogoj, da do refleksije sploh pride, že opravljena zaustavitev nasilja. Ta zaustavitev omogoča miselni spoprijem z *vsa-kodnevnim nasiljem*, ki se ga občuti kot prizadetost, trpinčenje, udarce ... Refleksija suspendira preskok v delovanje (afektivno spontano reakcijo) in ponovno vzpostavi kontakt subjekta s sabo, sproži *notranji govor*, ki regulira afekte, vzpostavi distanco in omogoča razumevanje sebe, drugih in sveta. Skupinska refleksija v obliki diskusije vzpostavi *skupno bivanje*, kjer posredovanje jezika nadomesti takojšnji reakcijo: besede zamenjajo dejanja.

Diskurzivna etika in epistemologija spraševanja

Ker je ta suspenz v okviru filozofskih delavnic povezan s pravili, pravila pa, kot bomo videli, z *etiko diskusije*, bi lahko rekli, da je v FZO etika pred refleksijo. Diskurzivna etika je pogoj za delo refleksije v skupnosti raziskovanja. Seveda je to etika, ki je za otroke najprej zunanja, ima obliko zunanjih pravil, šele pozneje bo ponotranjena. Zelo splošno bi lahko rekli, da gre za etiko odprtosti, poslušanja,

⁴ Psihološke teorije nasilja opozarjajo, da agresivno vedenje ne izbruhne nenadoma, temveč gre za delovanje, ki navadno sledi štirim fazam. Faze nasilja so običajno razčlenjene v štiri korake: *faza frustracije, faza defenzivnosti, faza agresije, faza samokontrole*. Zdi se, da ta razčlenjenost nasprotuje konceptu, ki jo predlaga »acting out« model. Vendar pa četrta faza opisanega modela opozarja, da gre pri nasilju za situacijo, v kateri neke okoliščine delujejo kot *dražljaj D*, ki sproži ravnanje *R*, tega pa je mogoče opisati s štirimi fazami. Prekinitev zveze *afekt-reakcija* meri na to, da se prekine povezava D-R in se ohrani stanje, ki ga opisuje četrta faza. Ta ni samo zadnji korak v zaporedju štirih, temveč tudi korak, ki predhodi temu mehanizmu. Samoobvladovanje je tudi izhodiščno stanje, ki ga zmoti dražljaj, ki subjekt porine v avtomatizem mehanizma štirih korakov.

spoštovanja drugega in njegovih idej, etiko sodelovanja. Ta minimalna etika je že vključena v skupnost raziskovanja in v strukturiranost filozofske diskusije v njej.

Prvi korak in ključni moment filozofske diskusije je vprašanje. V filozofskih delavnicah se vselej izhaja iz vprašanj otrok. Ta dejavnost otrokom ni vsiljena, temveč spodbuja njihovo iskanje smisla in orientacije v svetu.⁵ S tem opozarja, da smisel ni preprosto dan in da ga je treba iskati. Vprašanjem sledijo odgovori. V diskusiji ni slabih odgovorov na vprašanja, poudarja Tozzi. S tem se izognemo dogmatizmu glede eksistencialnih vprašanj, kar je očitno, manj očitno pa je, da je to povezano tudi z nasprotovanjem relativizmu. Vsak odgovor je namreč res sprejet, vendar ne kot zadnji odgovor. S sprejetjem kot prvim korakom v odnosu do danih odgovorov se izognemo strahu pred zmoto, ki se polasti učencev, če so kritizirani za ne dovolj premišljene odgovore. To daje občutek varnosti, ki je nujno potreben za mišljenje. A ta korak je šele prvi korak. V drugem koraku je treba odgovor argumentirati. V tem procesu se nekateri odgovori izkažejo kot bolj utemeljeni. S tem se vzpostavlja *kultura spraševanja*, pri kateri je pomemben proces iskanja odgovorov, ne preprosto odgovori sami na sebi. Vprašanja imajo dvojno naravo: so osebna, zanimajo posameznika in tudi univerzalna, zadevajo vse ljudi. S povezavo te dvojnosti se vprašanjem daje skupni cilj in vzpostavlja *kolektivni intelekt*.

K tej Tozzijevi analizi pomena vprašanja v filozofiji za otroke lahko dodamo še en poudarek. Filozofija za otroke res poudarjeno izhaja iz vprašanj otrok, a to v resnici ni njeno izhodišče. Izhodišče FZO je, da se potopljenost otrok v svet, njihova predanost svetu in nereflektirano sprejemanje sveta, v katerem živijo, prekinemo z razmislekom o vprašanjih, ki bi se lahko zastavila. Z razmislekom o vprašljivosti sveta. Prehod od sprejemanja sveta k spraševanju o svetu tako naredi pomembno transformacijo: del sveta opredeli za neznanega, tujega, čudnega, nenavadnega, za vprašanja vrednega. In otroka postavi za tistega, ki lahko vpraša in ima pravico vprašati – ki ima tak status, da lahko od sveta terja odgovor. Pred njim se mora svet upravičiti. Perspektiva otroka s tem pridobi dostojanstvo, tako da odgovor: »Premajhen si še, da bi razumel!« ni več sprejemljiv. Tudi otrok ima pravico, da dobi odgovor in ima sposobnost, da si odgovor poskuša najti sam.

A odgovora v FZO otroci ne terjajo od drugih, temveč od samih sebe. Otroci sami imajo dovolj sposobnosti, da lahko iščejo odgovor, je predpostavka FZO. Ta drža je pri Lipmanu utelešena v zgodbah, v katerih mladi zastavljajo vprašanja in sami iščejo odgovore. Oziroma bolje: mladi si ne zastavljajo vprašanj, mladim se vpra-

⁵ Ta trditev lahko predpostavlja, da so običajne šolske dejavnosti otrokom vsiljene, ker jih ne določajo otroci sami. Ta opozicija med tem, kar izhaja iz otroka, in tem, kar izhaja iz družbe, ki jo včasih najdemo v literaturi o filozofiji za otroke, je preveč preprosta. Šolanje je vendarle srečevanje otroka z dosežki človeške kulture in otrok polno postane človek šele, ko si prisvaja dediščino človeštva. Govor o vsiljenosti je smiseln, kadar opozarja, da so že najmanjši otroci bitja, ki svet interpretirajo in imajo poglede in doživljanja sveta, ki si zaslužijo spoštovanje preprosto zato, ker so njihovi.

šanja zastavljajo. Ta *glagolski naklon, ki ni niti aktiven niti pasiven*, opozarja na status subjekta: vprašanja se mu zastavljajo. Je aktiven, saj sam artikulira vprašanje in pasiven, saj se mu je vprašanje nekako vsililo in ga pripravilo, da se ukvarja z njim. Res pa je, da se je vprašanje otroku lahko zastavilo samo, če mu je otrok bil pripravljen prisluhniti in je bil odprt za vprašanja. Ta odprtost za vprašanja je morda prvi korak pri oblikovanju skupnosti raziskovanja. Dodamo lahko še en poudarek. Poudarek je na mišljenju, a ne na mišljenju posameznega subjekta, temveč na skupnosti, na dialogu med subjekti, torej na subjektu, ki je vpet v skupnost in v njej razmišlja skupaj z drugimi.

Lahko bi nekoliko tавтоloško rekli, da je skupnost raziskovanja v bistvu proces, ki poteka v skupnosti raziskovanja. Da bi tekkel, morajo biti izpolnjene določene predpostavke, pri čemer je teza FZO, da se *bo proces sam postopno vzpostavil in utrdil svoje predpostavke*. Sicer se jih nekaj anticipira s temeljnimi pravili (konstitutivnimi), ki se jih dogovori, a anticipira jih predvsem učitelj, ki realno obstoječo skupnost učencev s svojim vodenjem skuša približati idealni skupnosti in tako skuša realizirati potenciale, ki jih skupnost ima. Te predpostavke nato, da bi opozorili na pomembnost FZO in pozitivne učinke, ki jih lahko prinese ukvarjanje z njo, predstavljamo kot učinke skupnosti.

Konstitutivnost pravil in delitev vlog

Videli smo, da je govor v filozofskih delavnicah povezan s temeljnimi pravili. Tozzi v svoji koncepciji filozofije za otroke naredi še en korak: vpelje izrazito delitev dela v skupnosti raziskovanja. Ne gre preprosto za sodelovanje otrok v razpravi, temveč tudi za sodelovanje pri organizaciji in vodenju razprave. Tozzi želi, kot pravi, »didaktizirati debato«, da bi razprava učila odraščanje v človečnosti in da bi diskusija postala »intelektualno in etično« dobrodejna (Tozzi, 2011).

Ključna pri tem je vpeljava različnih vlog, ki jih zasedejo otroci med razpravo. Vloge, ki jih Tozzi največkrat vpelje, so: predsednik, reformulator, razpravljavci, podajalec mikrofona, risarji. Predsednik vodi diskusijo, od razpravljavcev lahko zahteva pojasnitev povedanega in dodatni razvoj misli, od reformulatorja parafrazo govora posameznega sodelujočega, spodbuja učence in vzpostavlja vzdušje varnosti, kjer se posameznikov ne sodi, kritizira ali zasmehuje. Njegova naloga je tudi pisarniška: sestavlja spisek tistih, ki so se javili k razpravi, skrbi za to, da lahko vsi pridejo na vrsto itd. Reformulator v primeru nejasnosti povzame prispevek posameznega razpravljavca. Podajalec mikrofona (oziroma palice/lutke/štafete pri manjših otrocih) izroča pripomoček v roke tistemu, ki se je javil k razpravi in je sedaj na vrsti. Risarji po prvem delu diskusije začnejo risati risbo kot odgovor na vprašanje. Razpravljavci pa se neposredno udeležijo razprave o zastavljenem vprašanju.

Te vloge otrokom pomagajo, da se začnejo poslušati, da se začnejo razumeti in da se postopno učijo izražati pred celotno skupino. Diferenciacija vlog pomaga otrokom, da se lažje vključijo v proces skupnosti raziskovanja. Tozzi pravi, da lahko različne vloge delujejo kot maska, ki otrokom omogoča, da niso več osredotočeni nase, temveč na druge.

Ta diferenciacija in komplementarnost podeljuje odgovornost in spodbuja kohezivnost skupine. Vsak ima možnost biti razumljen, vsak prispeva svoje k procesu. Povezane so tudi s potrebo po ritualu, saj različne vloge in dejanja (prenašanje lutke tistemu, ki govori, prižiganje sveče na začetku razprave ...) lahko razumemo kot vloge v ritualu. Ta ritualni vidik je pomemben. Res je, da je razprava na eni strani organizirana in strukturirana, po drugi pa nosi tveganje. Je eksperiment, vstop v neznano. Učence obogati prav srečanje z drugostjo, z drugačnostjo drugega.

K Tozzijevi izpeljavi bi lahko dodali: tudi z drugostjo njih samih, razmislek o lastni izkušnji in odprtost do samega sebe, kar je včasih še bolj zahtevno kot odprtost do drugih. Etika odprtosti do drugega je tudi etika odprtosti do samega sebe – nimamo v celoti fiksne identitete, svoja stališča lahko premislimo in če do tega privede razmislek, spreminjamo.

Vsebinski vidik razprave: pojmovna razlikovanja in figure nasilja

Konflikti niso nujno negativni, včasih so celo nujni, da se izvlečemo iz zatiranja. A pogosto privedejo do nasilja. Nasilje pomeni reševanje konfliktov z zakonom močnejšega. A tako reševanje privede do ressentimenta in želje po maščevanju. Nasilje povzroči nasilje, kar vodi do začaranega kroga nasilja. Obenem pa se je vendarle treba zavedati potencialne fascinacije nasilja. Moč, dominacija nad drugimi lahko vzbuja spoštovanje in se zdi kraljevska pot za odpravo dvomov in negotovosti. Razmislek pokaže, da je argument moči le začasno prepričljiv – dokler ne pride močnejši, ki vsili svoje poglede. Varnost in gotovost, ki jo daje nasilje, sta le začasna in iluzorna. Na ravni mišljenja vodita do dogmatizma in vsiljevanja enega pogleda kot edino pravega. A razmislek lahko to pokaže samo, če se vzpostavi prostor, v katerem je moč razmišljati.

Del preventive proti nasilju je tako premislek dogmatizma. Ko se na ta način odpre prostor za skupno refleksijo, se v njem uči poslušanja drugega in življenja v nestrinjanju z drugimi. To je korak proti dogmatizmu (enega mnenja) in njegovim nasilnim posledicam. Nasilje je tako tudi epistemološko vprašanje. Da bi mislili dogmatizem, je po Tozziju smiselno v skupnosti raziskovanja premisliti nekaj osnovnih razlikovanj, kot so: *verovanje/vedenje, dejstva/mnenje, znanost/religija*. S pomočjo skupinskega govora si prisvojiti pojmovna razlikovanja, ki so se oblikovala v tradiciji na področju spoznavne teorije, je tako del preventivnega delo-

vanja pred nasiljem. Poleg premisleka temeljnih *spoznavnoteoretskih pojmovnih razlikovanj* je pomembno tudi raziskovanje in dekonstrukcija temeljnih *figur nasilja*: seksizem, rasizem, nadlegovanje pa tudi premislek o možnosti pacifizma.

Podobno o vsebinskih vidikih preventive proti nasilju razmišlja tudi kanadski filozof in praktik filozofije za otroke Michel Saskeville. Opozarja, da mora edukacija, ki meri na preventivo pred nasiljem, otrokom omogočiti, da identificirajo različne oblike nasilja in da »razumejo in prakticirajo«, kaj pomeni zmanjševanje nasilja in razvoj miru. Otroci morajo premisliti elemente, ki jih to dvoje vsebuje. Sami jih morajo ne samo misliti, temveč jih tudi konceptualizirati in najti načine reševanja. Pri tem opozarja na vrsto pojmov, ki jih je smiselno v tem okviru premisliti: prijateljstvo, ljubezen, dobro, sreča, rasizem, demokracija, razlika, bolečina, pravica, enakost, izključevanje, vojna, identiteta, pravičnost, svoboda, zakon, lojalnost, zlo, manipulacija, slabo, grožnja, laž, mir, delitev, preganjanje, oseba, strah, predsodek, javno in zasebno, obžalovanje, odgovornost, izdaja, maščevanje, resnica. (Saskeville, 2018)

Iz navedenih ravni obravnave nasilja je razvidno, da je za odnos FZO do nasilja značilna kompleksnost in s tem posredno tudi vpeljevanje razsežnosti kompleksnosti v mišljenje otrok. Na to opozarjata Augustini in Ginestie (Augustini & Ginestie, 2018), ko obravnavata različne vrste pozitivnih vplivov FZO. Kot prvega navajata *kritični duh* in z njim povezana zavest o *kompleksnosti mišljenja*.⁶ Na tej ravni je za FZO ključno preseganje dihotomnega mišljenja ter prispevek h »*kompleksikaciji*« mišljenja. Torej k temu, da učenci ne predpostavljajo, da je svet mogoče razložiti s preprostimi pojmi ali črno belimi opozicijami, temveč miselno zajetje realnosti terja bolj kompleksen pristop. Ključna pri tem ni toliko zavest o kompleksnosti kot njeno sprejemanje in vključevanje v svojo misel. Kar pomeni, da ne gre samo za obogatitev mišljenja, temveč za kvalitativno spremembo v mišljenju. Primer tega na splošni epistemološki ravni bi bila zavest, da naše znanje nima absolutne gotovosti. Smo zmotljivi, a to ne pomeni, da so vsa mnenja enako dobra oziroma slaba. Vednost je tisto prepričanje, do katerega smo prišli s temeljitim in obsežnim intelektualnim delom in se po tem bistveno razlikuje od *hitre gotovosti* mnenja.

⁶ Drugi vidik, na katerega opozarjata Augustini in Ginestie, je povezava med filozofijo in poznavanjem samega sebe, ki pomaga kot preventiva pred psihičnimi težavami. Ob navezavi na delo Levina je na ta vpliv filozofije za otroke opozoril pedo-psihiater in psihoanalitik Jean Ribalet (Ribalet, 2008). Tretji je povezan z državljanstvom, predvsem z demokracijo in vzgojo za demokracijo: skupnost filozofskega raziskovanja lahko razumemo kot primer neposredne demokracije.

Sklep

Tozzijeve izpeljave o obravnavi nasilja lahko beremo tudi kot posredno analizo FZO. V tej analizi je FZO zaznamovana z dvojnostjo. Na eni strani formativno učinek filozofskih delavnic kot takih, po drugi strani specifični razmislek o določenih tematikah, povezanih z nasiljem. Tematike, kot sta seksizem in rasizem omogočajo ozavedenje, razumevanje in občutljivost za določena vprašanja. Pomenijo razumeti določene pojave drugače. Najprej pa jih treba sploh opaziti, potem razumeti drugače. In na koncu videti svet drugače.

Formativni učinek pa je bolj zanimiv. Temeljna ideja se zdi povezana s subjektivno pozicijo: premik od pasivnega trpljenja afektov k mišljenju tega, kar doživljamo. Ta premik ni samo premik od utrpevanja različnih stanj k refleksiji, temveč tudi od pasivnosti k aktivnosti. Po svoje to pomeni, da subjekt FZO poskuša simbolno zajeti svoja notranja stanja in jih tako simbolizirati. Ta proces mu omogoča distanco do njih. Nimajo več one njega, temveč ima on nje. Ne preplavljajo ga več v celoti, ne zgrabijo ga in vržejo v delovanje, kajti ko so zamejene s pojmi, niso več neznosne. Ker govori o njih, jih lahko misli, vzpostavi distanco do njih, ni v celoti to, kar se mu dogaja, temveč je tudi izven tega. In to lahko objektivira v mislih, in ko misli, lahko to umešča v nove sklope in poskuša razumeti. In potem ni samo on, ki se mu to dogaja, to se dogaja vsem.

Ta del zadeva odnos med subjektom in refleksijo, ki prispeva k blažitvi notranjih napetosti. Gre za premik od trpečega pasivnega k aktivnemu subjektu in tudi premik od notranjosti k zunanosti. Subjekt pozunanji svoje občutenje, ne da bi ga poskusil spremeniti v delovanje, ne da bi deloval kot reakcija nanje. V tem procesu se zgodi še drugi vidik, namreč premik od posameznika k skupnosti oziroma – kar se pokaže šele za nazaj – od posameznika, ki je izven skupnosti, k posamezniku, ki je del skupnosti. S tem prehodom se vključi v odnose z drugimi, in se decentrira: ni edini pomemben, pomembni so tudi drugi. In ne misli več sam, temveč skupaj z drugimi. Ni osamljen v svojih težavah, je del skupine, ki se sooča z istimi problemi kot on.

Tozzi vpelje dva nova koncepta, da bi zajel transformacijo, ki se zgodi v dobro delujoči skupnosti raziskovanja. Prvi je *prehod od afekta h konceptu*. Ko otroci skušajo razumeti svoje doživljanje, neposredno izkustvo simbolizirajo in ga prevedejo na pojmovno raven. S tem je čustveni naboj neposrednega doživljanja posredovan, pojmovna raven pa omogoča distanco in posameznikovo doživljanje postavi v kontekst doživljanja drugih. Doživljanje posameznika pa se ne spremeni samo tako, da se posameznik dvigne od posameznega konkretnega izkustva do splošnosti pojmovne ravni. Spremeni se tudi zato, ker svoje izkustvo dopolni z razumevanjem izkustva drugih. Sposobnost razumeti zorni kot drugega in njegovo vizijo sveta, Tozzi opredeli kot *kognitivno empatijo*.

Iz tega lahko sklenemo, da preventivno delovanje proti nasilju ni dodatni učinek. Sama skupnost in mišljenje v skupnosti tako delujeta. Prvič z mišljenjem (v opoziciji z doživljanjem), drugič z vključitvijo v skupnosti (v opoziciji z izključenostjo), tretjič pa s tem, da so saámo nasilje in njegove različne manifestacije lahko predmet razmisleka. Tako se lahko oblikujejo strategije, kako se (skupaj) spoprijeti z njim.

Tako Tozzi skupnost raziskovanja oziroma filozofske delavnice poveže z vstopom v simbolno in formiranjem subjekta simbolnega oziroma subjekta javnega govora. Prisvojitev jezika kot besednjaka, kot zaloge simbolov. Gre za nov način vstopa v jezik, ki odpre svet mišljenja. Tozzi izhaja iz specifičnega koncepta nasilja. Nasilje misli kot prehod v delovanje, ki se izogne mišljenju. Gre za delovanje, ki ima subjekt, namesto da bi subjekt imel delovanje. Nasilje je tako povezano z notranjo zagato in njeno specifično razrešitvijo.

To vrže novo luč na FZO. Težava filozofske refleksije v FZO tako ni v tem, da ne vključuje delovanja, to je njena odlika. Skupnost raziskovanja se začne kot suspenz delovanja, kot suspenz nepremišljenega delovanja. V resnici ne gre toliko za nepremišljeno delovanje, ki lahko vključuje tudi preprosto prenatrženost oziroma vsakdanje pol-pozorno sledenje rutinam, ko se vklopi avtopilot in nismo preveč pozorni na to, kaj delamo, temveč specifično nepremišljenost, ko vzgib preprosto pahne subjekt v delovanje, ne da bi subjekt imel čas, da bi si to delovanje prisvojil. To prisilno delovanje je lahko doživeto kot najbolj spontano, a je v resnici izsiljeno. Pulzija ga izsili, ne dopusti simbolnega posredovanja, rekli bi lahko, da gre za reakcijo, ki je ubrala bližnjico. FZO tako deluje kot prostor izgradnje ozadja, ki subjektu omogoča, da si prisvoji svoj svet in v njem bolj premišljeno deluje, pa tudi, da si simbolno prisvoji, kar se je nabralo v njem. Drugo ime za ta proces je bržčas sokratsko spoznanje samega sebe.

Potentials of Philosophy for Children as Prevention against Violence

For Western societies and schools violence has become a priority topic. Not only because of traumatic terrorist attacks in some countries, and maltreatment among peers at school, but also because of the growing number of pupils with disputed behavior. Teachers often want magic formulas that help them in class to deal with outbursts of unacceptable behavior. At that time, every "philosophy" seems totally redundant. Philosophy can even appear as a model of what they do not need and an example of what is not working. However, in a sense, violence is a place where philosophy is needed as a reflection and as a practice. Violence / aggression is the breakdown of everyday life of the school – just as philosophy is to break the established ways of thinking. This suspension requires not only the control of aggressive (dangerous or at least disturbing) pupils, but also the reflection on the relationship between socialization and emancipation in school. On the other hand, the practice of reflection also creates responsibility for the other and for its own thinking and conduct. This is another name for philosophy for children.

Keywords: Philosophy for children, prevention, affect, concept, questioning culture

Literatura

- Audrain, C., Cinq-Mars, C., Sasseville, M. (2006). »Québec: prévention de la violence et philosophie pour enfants«, *Diotime* 28.
- Augustini, M., Ginestie, J. (2014). »Les ateliers de philosophie: Un outil pour lutter contre la violence?«, *International Journal of Violence and School*, 14, str. 2–30.
- Cotta, S. (2002). *Pourquoi le violence ? Une interpretation philosophique*. Collection Dike. Quebec City: P.U.L.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Resnica in metoda*, Literatura: Ljubljana.
- Hadot, P. (2009). *Kaj je antična filozofija?*, Krtina: Ljubljana.
- Kemp, P. (2002). »La paix : éthique et politique«. V Tega, W. (ur.), *La philosophie et la paix, Actes du XXVIIIe Congrès International de l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française*. Paris: Vrin, str. 469–475.
- Ribalet, J. (2008). »De l'intérêt des ateliers philosophiques pour la prévention de la souffrance psychique«, *Diotime* 37.
- Sasseville M. (2018). »Philosophie-pour-enfants-et-prevention-de-la-violence«, dostopno na <https://philoenfant.org/2018/05/07/philosophie-pour-enfants-et-prevention-de-la-violence/>.
- Tozzi, M. (2011). »Civiliser notre violence par la discussion à visée philosophique«, *Diotime* 49.
- Tozzi, M. (2012). »La discussion à visée philosophique : un processus de civilisation de la violence qui prend soin du jeune enfant«, dostopno na: <https://www.beziers-perinatalite.fr/texte2012/MichelTozzi>.
- Tozzi, M. (2017). *Prevenir la violence par la discussion a visée philosophique*, Yapaka: Bruselj.