ANαliZA

časopis za kritično misel

Letnik 11, številka 3, oktober 2007 · ISSN 1408-2969

POUČEVANJE FILOZOFIJE

Rudi Kotnik

Bolonjska prenova in filozofija

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Citiranje: Rudi Kotnik, »Bolonjska prenova in filozofija«, *Analiza: časopis za kritično misel* 11, št. 3 (2007): 5–16.

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna (CC BY 4.0), https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.sl.

Izdajatelj: Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti, Ljubljana.

Elektronska različica je izvirna tiskarska datoteka številke, ki ji je bil leta 2026 dodan ta naslovni list. Strani in prelomi ustrezajo tiskani izdaji.

Rudi Kotnik
Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Bolonjska prenova in filozofija

Prispevek je poskus kritične analize kontroverzne vloge bolonjske prenove študija filozofije v tranzicijskih razmerah. Na eni strani je reforma priložnost za razvijanje filozofskih sposobnosti kot doslej prezrtega, a nujnega sestavnega dela študija filozofije. Na drugi strani je past, da z nereflekiranim pristopom študij postane bodisi reduciran na behavioristično fragmentacijo učenja v obliki »kompetenc« ali pa zgolj trening za delovne vloge. Kljub intelektualni kritični distanci profesorjev do bolonjskih novotarij je nevarnost v hkratnemu prilagajanju institucionalnim zahtevam. Rešitev, ki sledi iz analize, je v zavedanju predpostavk in implikacij bolonjske prenove in temu ustrezno iskanje kreativnih in situaciji primernih rešitev. Odločitev za razvijanje filozofskih sposobnosti je taka rešitev, ki bi nas lahko približala študiju filozofije v razvitem svetu, kar pomeni uresničevanje tistih načel bolonjske prenove, ki so trenutno v ozadju ali popolnoma odsotni. To je »nova edukacijska paradigma«, ki se namesto vsebini in posredovanju vednosti posveča procesu in torej razvijanju filozofskih sposobnosti. Analiza drugega primera pa kaže na past, ki je možna tudi v študiju filozofije.
Ključne besede: bolonjska reforma, kompetenca, filozofske sposobnosti, proces.

Uvod

Bolonjska reforma zadeva filozofijo vsaj z dveh vidikov. Najprej gre za zavezanost filozofije, da bolonjske reforme ne sprejema na samoumeven način ali se z njo sploh ne ukvarja, pač pa, da se je loti resno na reflektiran način, ki vključuje tudi raziskovanje predpostavk in implikacij. Slednje nas pripelje tudi do drugega vidika, ko gre za poučevanje filozofije na vseh treh ravneh: na univerzitetni ravni, v srednjih šolah in v filozofiji z otroki. Zato bosta z analizo dveh primerov v tem prispevku navzoča oba vidika.

Predpostavke in implikacije

Bolonjska reforma je realnost, ki je sestavni del konvergenčnih procesov v evropskem visokošolskem prostoru. Kot taka je nujnost, ki ima v sebi tako značilnosti, ki prinašajo koristne novosti in so izraz realnih potreb, kot tudi globalizacijski fenomen z vsemi posledicami, ki jih prinaša vpliv kapitala in politike. Je torej kontroverzen fenomen, v katerem je tako zagovornikom kot kritikom dostikrat težko priznati drugo plat. To velja predvsem v primerih, ko gre za nepoznavanje v nekritičnem prevzemanju in nepoznavanje v kategoričnem zavračanju. Verjetno niso sporna temeljna načela bolonjske prenove (kva-

liteta, primerljivost, kompatibilnost), ki pa jih je kaj hitro mogoče »zlorabiti«. Ker smo v fazi implementacije načel bolonjske reforme (tako v zakonodajo postopke akreditacije študijskih programov kot v prakso poučevanja), se o tem lahko praktično prepričamo (več o tem glej Kotnik, 2006e). Kar posebej preseneča, je dejstvo slabega poznavanja ali celo nepoznavanja konceptualne zasnove bolonjske prenove. V tej konceptualni zasnovi (več o tem glej Kotnik, 2006a, 2006b, 2006d, 2006e) je ključni pojem pojem »kompetence«, ki je kontroverzen, problematičen, predvsem pa teoretsko nedodelan, saj (če ne drugega) obstaja mnoštvo zelo različnih pomenov tega izraza in upravičeno se lahko vprašamo, kako pri mnoštvu različnih pomenov tega pojma vemo, če govorimo o isti stvari. Še bolj preseneča neverjetna lahkota, s katero se vsevprek uporablja ta kontaminiran pojem. Pa tudi to, da je temu podlegla tudi akademska javnost. Zato bo pojem kompetence vključen v pričujočo analizo toliko, kolikor je to nujno. Videti je namreč, da je pojem kompetence tisto, na čemer bolonjski proces oziroma njegov dokument *Tuning* stoji in pade, saj bi lahko rekli, da je pojem kompetence tisti ključni moment primerljivosti (s tem tudi medsebojnega usklajevanja oziroma harmonizacije), kar je podlaga BP pa tudi kompetenčnega pristopa (KP) nasploh.

Če bi se strinjali, da je naše izobraževanje potrebno reformirati, potem sledi vprašanje, kakšno vlogo ima pri tem lahko bolonjska reforma. Zgoraj omenjena njena načela – kvaliteta, primerljivost in kompatibilnost – prinašajo priložnost, da bi se dosežki tujega izobraževanja približali tudi nam. Država se pri nas z zavezanostjo uresničevanja bolonjskih načel postavlja v kontroverzno vlogo: je spodbujevalec dviga kvalitete izobraževanja in hkrati zastopnik korporativnih interesov v razmerah globalizacije. To pomeni, da s tem spreminja temeljno vlogo izobraževanja v globalizirani družbi. Ta kontroverznost pa nas ne ovira, da ne bi mogli v tej reformi najti priložnost za vse tisto, kar pri nas pogrešamo in bolonjska reforma to do določene mere ponuja. Velika nevarnost pri tem je, da bi se z zgolj formalno prilagoditvijo zahtevam zgodilo ravno nasprotno: da v tem prisilnem prilagajanju univerza kompromisno sprejme problematične vidike reforme, ne pa tistih vidikov, ki so dejansko ali potencialno pomembni za kvaliteto izobraževanja. To konkretno lahko pomeni, da univerze pristanejo na samoumevni diskurz kompetenčnega pristopa, se v privzetih dokumentih sklicuje nanj in na »kompetence«, izvedbena raven pa ostane zavezana učnosnovnim načelom (Kotnik, 2006e). Ker sem omenjena vprašanja že obravnaval (Kotnik, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e), naj opozorim na najbolj problematično dejstvo v zvezi s pojmom kompetence: kako lahko pri mnoštvu različnih pomenov tega nedodelanega in konceptualno vprašljivega pojma vemo ali govorimo o isti stvari? Ali na podlagi tega lahko imamo za verodostojne znanstvene raziskave, ki raziskujejo odnos do posameznih »kompetenc« pri različnih ciljnih skupinah (delodajalci, profesorji, študentje itn.)?

Priložnost za filozofijo?

Vredno si je torej podrobneje ogledati priložnosti in nevarnosti za izobraževanje na področju filozofije. Ena takih priložnosti je dejstvo, da sicer izrazita

učnociljna naravnanost bolonjskega kurikula daje poudarek tudi na razvijanje sposobnosti [*skills*]. Pri nas so bile sposobnosti bodisi naključni stranski produkti ali pa so bile tako ali drugače odsotne. Vsekakor pa niso bile načelno izhodišče. Ko gre za poučevanje filozofije in s tem učenje filozofije, je bila ali pa je še samoumevna predpostavka, da se filozofije učimo iz velikih filozofskih mislecev, ki so nam zgled. Ob branju filozofskih besedil se seznanjamo s filozofsko vsebino in metodo. Če se torej poleg vsebine učimo tudi metode, je to stranski produkt, ki je sicer zaželen, vendar pa ni v ospredju kot princip dela z dijaki ali študenti. Izjema pri tem bi lahko bila logika.

Ko smo na Oddelku za filozofijo Filozofske fakultete v Mariboru pripravljali akreditacijski dokument (elaborat), smo bili (tako kot verjetno naše kolegice in kolegi v Ljubljani in v Kopru) pred dilemo, kaj storiti s seznamom »kompetenc«, ki ga zahteva 2. točka 7. člena Meril za akreditacijo. Pregledali smo si druge rešitve in našli zanimiv pristop v primeru britanskih nacionalnih standardov (kot del nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja) oziroma tako imenovanih »benchmark statements« za področje filozofije v Združenem kraljestvu: (http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/philosophy.asp). Zato si ta primer poglejmo pobližje. Kot je znano, so britanske izkušnje s kompetenčnim pristopom zelo bogate, saj segajo že v osemdeseta leta prejšnjega stoletja. V devetdesetih letih je tam potekala ostra polemična teoretska diskusija, katere rezultat je bil, da je akademska sfera ostro protestirala, ko je država neuspeli poskus uvajanja kompetenčnega pristopa v poklicnem izobraževanju hotela uveljaviti tudi v visokošolskem sistemu. Ker so se britanske univerze lahko učile iz omenjenih eksperimentov, so se na podlagi teh izkušenj zahtevam države in kapitala *lahko* prilagodile na bistveno drugačen način. Pravim »lahko«, saj so se te spremembe dogajala na različne načine – tako, kot se to zdaj dogaja z bolonjsko reformo drugje po Evropi.

Če si dokument, ki predstavlja enotne standarde na posameznih stopnjah študija filozofije za celo področje Združenega kraljestva, ogledamo pobližje, lahko opazimo, da po eni strani sledi temeljni ideji rezultatskega pristopa. Poleg znanja in razumevanja upošteva torej tudi usposobljenost za opravljanje dela, se pravi, da ga zanimajo tudi sposobnosti, ki naj jih študent na koncu študija obvlada. Ko so predstavniki številnih univerz s področja filozofije iskali konsenz o nacionalnem standardu na svojem področju, so na to vprašanje prej našli odgovor v sposobnostih, ki naj jih da študij filozofije, ne pa v vsebini. Ko jo, vsebino omenjajo sicer kot poznavanje in razumevanje *nekaterih* teorij, avtorjev, problemov; nikakor pa ni omenjeno niti eno ime. Sposobnosti, ki jih navajajo, so razvrščene v tri sklope: intelektualne sposobnosti, sposobnost sodelovanja v filozofski diskusiji in spopadanja s problemi ter zmožnost širine pogleda. Izvzeti velja tiste sposobnosti, ki zahtevajo ustrezno strategijo poučevanja in učenja, za katero težko najdemo mesto v tradicionalnem učnosnovnem kurikulu. Iz tega primera standardov lahko razberemo tisto plat bolonjske reforme, ki je manj problematična (čeprav je v nekaterih temeljnih vidikih lahko diskutabilna) ali celo korak v smer, ki lahko v določenem smislu omogoča kvaliteto izobraževanja. Vsekakor pa sem prepričan, da je ta vidik tisto, kar v našem sistemu rabimo. Zakaj? Znano je (Ross, 2000), da je uvajajoči se učnociljni model izobraževanja, kakorkoli že gre v svojo skrajnost, nastal

tudi zaradi dejanskih potreb ravno zato, ker se tradicionalni učnosnovni model izobraževanja, ki temelji na disciplinah, zaradi rigidnosti ni bil sposoben prilagoditi zahtevam časa. Gre za preprosto vprašanje, ali so diplomanti usposobljeni za delo, ki ga bodo opravljali. Kaj za to rabijo? Britanski standardi za področje filozofije zato na najsplošnejši ravni predstavljajo konsenz oziroma odgovor na to vprašanje. Če te standarde pazljivo preberemo, lahko najdemo ta odgovor. Za nas bo zanimivo troje:

1. opredelitev same filozofije, ki vodi v metode;
2. opredelitev znanja in razumevanje, ki iz tega sledi;
3. opredelitev potrebnih sposobnosti [*skills*].

Začenja z dovolj široko *opredelitvijo* filozofije, ki je »razumevanje ter kritično vpraševanje o idejah glede narave realnosti, vrednot in izkustva, ki imajo prevladujočo vlogo v razumevanja sveta in nas samih« (str. 2). Pri tem poudarijo, da ni *metode*, ki bi ustrezala vsem problemom, saj je »značilnost filozofije postavljanje vprašanj, kritična obravnava idej, delanje in izostrovanje distinkcij, uvajanje novega besednjaka, kritika in reinterpretacije velikih besedil, obravnava vprašanj iz zgodovine filozofije, uporaba tehnik iz formalne logike, konstrukcija in preverjanje argumentov, izvajanje miselnih eksperimentov ter iskanje evidence v virih« (ibid.). Poudariti velja, da imajo za njih različne filozofske šole enako *veljavo* in navajajo primer »analitične filozofije, fenomenologije in hermenevtike« (ibid.).

V zvezi z opredelitvijo predvidenega znanja in razumevanja je za naše razmere ta pristop zanimiv, ker se ne ukvarja s tem, kaj vse bi študent moral poznati ali česa ne bi smel izpustiti, pač pa izhaja iz načela, da je v izjemnem obsegu filozofske vednosti za dojetje in obvladovanje filozofije nujno potrebna visoka selektivnost, kar seveda pomeni temu ustrezno izbirnost. Zato kot obseg vednosti predvideva le štiri široka področja:

- ideje in argumenti nekaj velikih filozofov iz njihovih del samih;
- splošen vpogled v nekaj osrednjih teorij in argumentov s področja logike, metafizike, epistemologije ali filozofije duha;
- splošen vpogled v nekaj osrednjih teorij in argumentov s področja moralne, politične ali socialne filozofije;
- vpogled v poglavitna vprašanja sodobnih filozofskih diskusij in raziskav.

Če torej povzamemo konsenz o standardu *znanja* (in razumevanja) diplomanta filozofije, se le-ta omejuje na poznavanje nekaj *osrednjih filozofov*, na določen vpogled v nekatere *filozofske discipline* in na vpogled v nekaj poglavitnih *sodobnih vprašanj*. Za naše razmere s standardnim obsežnim predmetnikom je to videti presenetljivo skromno, dokler ne pregledamo skrbno še seznama zahtevanih sposobnosti [*skills*]. Le-ta je dokaj obsežen in predstavlja omenjeni kompromis med institucionalnimi zahtevami in dejanskimi potrebami, kako naj

bo diplomant usposobljen, da bo uspešno opravljal svoje delo na najrazličnejših področjih. Tudi to ima svoj pomen, saj institucije, ki zaposlujejo, to še kako zanima. Predvsem pa te sposobnosti niso zgolj lepotni dodatek. Oglejmo si te poglavitne filozofske sposobnosti:

Najprej splošne filozofske sposobnosti:

- Artikuliranost v identifikaciji problemov, ki so v temelju vsakovrstnih razprav.
- Natančnost mišljenja in izražanja v analiziranju in formulaciji strukture, kompleksnih in kontroverznih problemov.
- Senzibilnost za branje in interpretacijo besedil iz različnih obdobij in/ali tradicij.
- Jasnost in rigoroznost v kritični obravnavi argumentacije takih besedil.
- Zmožnost uporabe in kritike specialne filozofske terminologije.
- Zmožnost abstrahiranja, analize in konstruiranja jasnih argumentov ter razpoznavanja logičnih napak.
- Sposobnost prepoznavanja metodoloških napak, retoričnih sredstev, nepreverjenih običajnih modrosti, neopaženih predpostavk, nejasnosti in površnosti.
- Sposobnost gibanja med splošnostjo in ustrezno detajlno diskusijo, izumljanja ali odkrivanja primerov v prid ali proti stališču ter razlikovanja med relevantnimi in nerelevantnimi obravnavami.
- Odprtost za obravnavo tujih stališč in sposobnost za ustrezno spremembo svojih.
- Sposobnost za spoprijem z neobičajnimi idejami in načini razmišljanja ter za kritično obravnavo predpostavk in metod znotraj discipline. (str. 3)

Sledijo sposobnosti, ki se nanašajo na vključevanje v filozofsko diskusijo:

- Sposobnost za argumentiranje v zvezi z najpomembnejšimi vprašanji brez zatekanja v žalitve drugih ali jemanja argumentov drugih za žalitev sebe.
- Pripravljenost za upoštevanje nasprotnih argumentov, za oblikovanje in tehtanje najboljših argumentov znotraj različnih pogledov ter za identifikacijo najšibkejših elementov v najbolj prepričljivih pogledih.
- Poštenost v priznavanju sklepov, ki sledijo iz skrbnega preverjanja primernosti argumentacije. (ibid.)

Zaključi pa zmožnost širine pogleda, ki se kaže kot:

- Zmožnost pogleda preko tradicionalnih meja predmetnega področja in zmožnost obravnave tako prednosti kot omejitev drugih disciplin in praks ter razpoznavanje filozofskih doktrin na nepoznanih področjih.

- Zmožnost uporabe filozofskih sposobnosti in tehnik za spoprijem s problemi vsakdanjega življenja. (ibid.)

V pregledu seznama teh sposobnosti po eni strani lahko vidimo zavezanost tradiciji, v kateri je nastajal, hkrati pa opazimo določeno skrb za splošnost formulacij, kar bi lahko pomenilo tudi sprejemljivost za drugačne pristope. Če slednje ne drži, je še vedno mogoče izdelati kulturi in tradiciji primeren seznam. Gre seveda za načelo, da tudi v fenomenološki in hermenevtični šoli lahko poleg poznavanja in razumevanja obeh pristopov sledimo tudi sistematičnemu razvijanju ustreznih sposobnosti, ki bi bolj načrtno omogočale to, kar je zgolj s poznavanjem in razumevanjem le naključen stranski produkt.

Kaj lahko iz celotnega primera sklenemo? Kot rečeno, kar velja še enkrat poudariti, gre za učinkovit, predvsem pa premišljen in konsistenten kompromis med institucionalnimi zahtevami (v Veliki Britaniji je to potekalo neodvisno od bolonjskega procesa) in akademskim odporom do kompetenčnega pristopa, saj, kot se lahko jasno prepričamo, standardi *niti enkrat ne omenjajo besede kompetenca*. Še več: zavestno se od pasti kompetenčnega pristopa oziroma njegove behavioristične verzije ograjujejo z drobnimi, a pomembnimi formulacijami. Ko gre za preverjanje, pravijo:

»Vsega, kar ima neko vrednost, ni mogoče ločeno testirati, meriti ali kvantificirati. (…) Globine in obsega osebnih kvalitet ni mogoče preverjati neposredno, vendar pa se pričakuje, da se pokaže uspešno obvladovanje z uporabo drugih sposobnosti, ki pa jih je sicer mogoče eksplicitno preverjati.« (str. 6)

Za naše tranzicijske razmere, kjer smo po eni strani soočeni z nedoumljivo nesmiselnimi zahtevami akreditacijskih dokumentov in temu ustreznim prilagajanjem (obrazce izpolnjujemo v skladu z zahtevami, ne pa s tem, kar bomo dejansko delali), je to izziv, da razmislimo in preverimo, ali imajo naši diplomanti poleg znanja in razumevanja, ki sledi iz prevladujočega učnosnovnega modela izobraževanja, dovolj razvite tudi druge sposobnosti. Če bi te sposobnosti želeli, bi jim bilo treba posvetiti posebno skrb. Za dosego teh ciljev je namreč še kako smiselno upoštevati temeljna načela tega, kar se v bolonjski prenovi *Tuning* imenuje »nova edukacijska paradigma« (Gonzalez & Wagenaar, 2003: 63-64). Znano je, namreč, da ima prevladujoče transmisijsko poučevanje svoje meje pri doseganju omenjenih ciljev. Izkušnje utrjujejo prepričanje, da od učiteljev, ki pri svojem delu predvsem posredujejo vednost (sledijo načelom učnosnovnega modela izobraževanja), težko pričakujemo, da bodo pri svojem delu pozorni tudi na razvijanje sposobnosti (ki so sicer lahko ravno tako rezultat učnosnovnega pristopa). Zavedanje tega premika v poudarku je lahko pomembno, in to je eden tistih elementov bolonjskega procesa, ki lahko prinese pozitivne premike v izobraževanju. Če realizacija tega koristnega vidika trenutno še ni mogoča, je lahko vsaj projekt.

To, kar je videti na univerzitetni ravni projekt, pa je na srednješolski ravni do določene mere, se pravi vsaj na normativni ravni, že realnost, saj naš katalog za maturo pri filozofiji od dijakov izrecno zahteva, da so v *enem segmentu* maturitetnega preizkusa sposobni samostojnega reševanja filozofskega problema, kar se preverja na podlagi kriterijev, ki so posamezne sposobnosti. Če združimo splošne cilje in merila ocenjevanja, iz njih lahko povzamemo naslednje sposobnosti:

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

Če v srednješolski filozofiji opazimo to kot korak v učnosnovno smer, je to toliko bolj očitno v primeru filozofije z otroki, kjer je že sama zasnova predmeta (prevzeta iz tujine) v načelu in bistveno učnociljno zasnovana. Ne le to, prednost filozofije z otroki je ravno v tem, da v pouku ni posredovanja vednosti, pač pa nefilozofski *stimulus* v obliki zgodbe, ki sicer nosi v sebi filozofski potencial, ni vsebina za posredovanje, ampak predmet obravnave v skupnosti raziskovanja, kjer je poglavitni cilj ravno razvijanje sposobnosti. 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).

To je torej racionalna podlaga kompetenčnega pristopa, ki ga vnaša bolonjski proces. Le-ta pa ima tudi pasti, ki so vredne posebne pozornosti. Po eni strani zadevajo konceptualno raven, po drugi pa način implementacije. Začnemo lahko prav pri filozofiji z otroki, bolj konkretno z Lipmanovim modelom, ki ima ime filozofija z otroki.

Pasti

Lipmanov članek »On Children Philosophical Style« (Lipman, 1998) nam je lahko za izhodišče obravnave kontroverznosti kompetenčnega pristopa. Ko pojasnjuje metodologijo svojega pristopa v filozofiji za otroke, začenja z men-

talnimi 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 vedenje [*behaviour*] prav tako vsebuje določene gibe, ki jih imenujemo *mentalna dejanja*: predpostavljanje, 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: 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.« (ibid)

Ta dva citata predstavljata svojevrsten paradoks. Na eni strani avtor govori o filozofskem obnašanju, kar samo na sebi ni problematično, lahko pa je v določenem kontekstu. Nadalje omenja mentalna dejanja kot elementarne gibe. Takoj lahko razpoznamo tendenco in značilnost temeljne naravnanosti kompetenčnega pristopa v svoji behavioristični verziji – potreba po razdelitvi 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, ki je hkrati element delovnega akta. Tako lahko preskočimo na tiste kritike bolonjske prenove in s tem komptenčnega pristopa, ki opozarjajo na njegove behavioristične temelje:

»Behavioristično ogrodje razstavi kompetenco na izvrševanje nepovezanih nalog, ki so izvedene iz funkcionalne analize delovnih vlog.« (Kerka, 1998)

»Običajni pridržki do behavioristič nih ciljev so običajno izraženi v stališču, da fragmentirajo učenje na ozko zasnovane kategorije obnašanja.« (Tenant, 1988: 117)

Hyland (1993: 59) ob tem povzema prevladujoče mnenje kritikov, da take težnje »zvedejo kompleksne človeške dejavnosti na koščke merljivega ob-

našanja«.

To je le nekaj drobcev, ki skupaj z iskreno Lipmanovo namero, da učiteljem, ki se usposabljajo za filozofijo z otroki, čim bolj približa metodologijo in seveda z njegovo težnjo, da znanstveno utemelji svoj pristop, imajo namen pokazati v čisti obliki, kako je omenjena atomizacija lahko videti v filozofiji.

Lipmanov citat sam na sebi ne bi bil nič posebnega, če ne bi kazal na temeljne dileme aktualnih debat o kompetenčnem pristopu. Ker je bil v originalu objavljen že leta 1988, za le-te ni nič »kriv«, kaže pa na samo podlago kompetenčnega pristopa v behaviorizmu. Kaj so vse te razsežnosti citata?

1. Najprej je tu samoumevnost izraza »philosophical behaviour«, ki jo lahko razumemo kot izraz tradicije, v kateri je na pedagoškem področju Lipman deloval.
2. Fragmentacija učenja (bodisi kot kurikularni projekt ali kot rezultat) na ozko zasnovane kategorije vedènja.
3. Identifikacija teh elementov na atomarni in molekularni ravni.
4. In seveda paradoks v izjavah, da te sposobnosti in njihove komponente niso specifično filozofske (ker jih najdemo tudi drugje), ter tudi to, da sicer to obrtniško plat filozofije lahko poučujemo, vprašljivo pa ostaja vprašanje, če je učljiva sama umetnost filozofiranja, ki jo formulira kot kompetentno uporabo teh elementov za »reflective inquiry«. Ta ključna formulacija ostaja kot nepojasnjen presežek – tako kompetentna raba kot tudi reflektivno raziskovanje.
5. In slednjič: medtem ko na eni strani zelo jasno opredeljuje te obrtniške elemente in molekule (posebej je to obdeleno v Lipman, 2003: 158-160), je za presojo »umetniškosti« filozofije na voljo le analogija s plesom ali arhitekturo.
6. Tako smo v zagati, da za presojo o tem, ali je neka dejavnost filozofija, ostanemo brez trdnih oziroma kakorkoli oprijemljivih meril. (Razen, v kolikor nismo zadovoljni z opredelitvijo filozofije, ki ostaja pri tej obrtniškosti – kar seveda vodi v temeljno razumevanje filozofije oziroma vprašanje, kaj filozofija je.) To seveda ne bi bil nikakršen problem, če bi si ta neizrazljivi presežek kot tak (neizrazljiv) vzeli za izziv že na samem začetku. Fragmentacija in atomizacija je namreč po eni strani videti kot neuspešen rezultat iskanja meril ali celo objektivnih meril, po drugi strani pa nevarnost. Kaj hitro se lahko zgodi – in izkušnje to potrjujejo –, da se v praksi učitelji zadovoljijo in ostajajo pri tem obrtniškem vidiku. Še bolj nevarno je to za izobraževanje učiteljev, če bi jim predpisali seznam »kompetenc«, ki jih usposablja za kompetentno poučevanje filozofije – ne glede na to, ali gre za filozofijo z otroki, srednješolsko filozofijo ali za študij filozofije.
7. Tako nam ostane primer filozofije kot primer nevarnosti uvajanja kompetenčnega pristopa – seveda, če je v nereflektirani obliki. Se pravi, da lahko enaki pomisleki veljajo tudi za kompetenčni pristop v celoti, saj predstavlja v osnovi isto težnjo: po eni strani ambicioznost projekta kompetentne perform-

ance, ki ga tvorijo do manjše ali večje mere fragmentirani elementi in molekule kot »delovne vloge« (oziroma tako imenovane kompetence) z iluzijo, da identifikacija teh elementov že omogoča preverjanje same kompetentnosti (kar je iluzija in napaka). Drugi, veliko nevarnejši trend in že obstoječa realnost je, da instituciji (birokraciji) veliko bolj ustreza ta prvi del, ki je v končni fazi tudi tisto, kar v dokumentih od učiteljev zahteva.

8. Če se vrnemo k Lipmanovemu citatu, želim nujno poudariti, da v samem izvajanju filozofije z otroki tako iz primerov v literaturi kot v osebnih izkušnjah ne najdem tega, kar bi sledilo iz teh teoretskih izhodišč in kar bi spominjalo na behavioristično fragmentacijo učenja ali trening posameznih »molekul«. Nasprotno, omenjeni primeri, zlasti pa možnost opazovanja predstavnikov Lipmanove šole iz IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) na Montclair State University (npr. Ann Margaret Sharp, Laurence Splitter) na seminarjih, so me prepričali o senzibilnosti in mojstrstvu, s katerima se lotevajo filozofije z otroki oziroma skupnosti raziskovanja. Še več: to mojstrsko razvijanje filozofije same s posvečanjem procesu kot razvijanju sposobnosti, ki jo je do določene mere (kot obrtniški vidik) mogoče konceptualizirati, je povsem resno lahko zgled tisti akademski filozofiji, ki tega še ne prakticira. Sam pri didaktiki filozofije znova in znova spoznavam, da mi je pri delu s študenti (ko gre za razvijanje sposobnosti) filozofija z otroki v veliko pomoč. Ko gre za razvijanje sposobnosti, so na vseh treh ravneh, tako v filozofiji z otroki kot v srednješolski filozofiji in slednjič v akademski filozofiji (kot jo npr. najdemo v omenjenih britanskih standardih), v temelju navzoča ista načela.

Sklep:

Prihajamo do paradoksnega zaključka. Bolonjska prenova prinaša priložnost za razvoj poučevanja filozofije in hkrati pasti. Razvijanje filozofskih sposobnosti je mogoče s posebno pozornostjo na procesu. Osredotočenost tudi na proces, ki je del »nove edukacijske paradigme«, je videti nujna, saj nam posredovanje vednosti učnosnovnega modela izobraževanja tega ne omogoča. Hkrati pa dvorezen meč. Opazovanje procesa na kognitivni ravni prinaša potrebo po konceptualizaciji in ustreznem instrumentariju, klasifikaciji itd. Pri tem pa kaj lahko iz celote nastanejo fragmentirani delci, ki, če jih hočemo »detektirati«, morajo imeti »merila« ali celo več: morajo biti merljivi. V razmerah tranzicije uspešna implementacija bolonjske prenove torej zahteva razumevanje njenih predpostavk. To pomeni njene konceptualne zasnove, ki hkrati ponuja:

1. *možnost* za smiselno in koristno razvijanje filozofskih sposobnosti kot tudi
2. *past* za behavioristično fragmentacijo učenja v obliki »kompetenc«, zaradi česar se lahko zgodi tole: »Namesto kompetentnih ljudi bomo imeli ljudi s kompetencami.« (navedeno po Bates, 1997)

Bologna's process and philosophy

The paper is an attempt to show the controversial role of Bologna process in study of philosophy within transitional context. On the one hand it brings a real opportunity for the development of philosophical skills as neglected aspects of philosophical study. On the other hand unreflective approaches can be a trap to reduce academic study of philosophy to behaviourist fragmented learning or just training for key tasks or work roles. An example of standards is offered which represent an intelligent compromise between academic dignity and institutional requirements. The analysis shows that the development of philosophical skills is an essential and important aspect of philosophical study which is neglected in traditional content based curriculum, especially in transitional context. Bologna process with its new educational paradigm can, therefore, offer above mentioned opportunity. Another example is offered which aim is to show the trap if these skills are understood as behaviouristic conceived competences. This approach atomises and fragments learning into measurable chunks.

Keywords: Bologna process, competence, philosophical skills, process.

Lietratura

Bates, I. M. (1997, 2002). *The competence and outcomes movement: the landscape of research*, 1986-1996. Educati*on-line*. http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm (30.6.2007)

Filozofija za splošno maturo (2007). *Predmetni izpitni katalog*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Gonzalez J. & Wagenaar R. (ur.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*, *Final Report Phase One*. University of Deusto/University of Groningen. Dostop 29.6. 2007.

http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Hladnik, A. in Šimenc, M. (1999). *Učni načrt za izbirne predmete, Filozofija za otroke*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Hyland, T. (1993). "Competence, Knowledge and Education." *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 27. zv., št.1, str. 57-68.

Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives*. London: Cassell.

Kerka, S. (1998). *Competency-Based Education and Training*. Education Resources Information Center. http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65

Kotnik R., Borstner, B. (2004). »Rezultati kot vstopnica za evropski prostor.« *Vzgoja in izobraževanje*, 2004 (1), str. 38-42.

Kotnik, R. (2004). »Controversies of Bologna process in transition context.« V: Lazaridou, A. (ur.), Papanikos, G. T. (ur.), Pappas, N. (ur.), *Education : concepts and practices*. Athens: Institute for Education and Research, 2004, str. 321-331.

Kotnik, R. (2006a). »Predpostavke kompetenčnega pristopa.« *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, letn. 37, št. 1, str. 12-19.

Kotnik, R. (2006b). »A new educational paradigm? : assumptions and implications.« *Prospero (Norwich)*, 2006, 12. zv., št. 1, str. 14-23.

Kotnik, R. (2006c). »Editorial.« *Prospero (Norwich)*, 2006, 12. zv., št. 1, str. 3-5.

Kotnik, R. (2006d). „Dileme konceptualne zasnove kompetenčnega pristopa : holizem kot alternativa.“ V Tancig, S. (ur.), Devjak, T. (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2006, str. 222-236.

Kotnik, R. (2006e). »Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa.« *Sodobna pedagogika*, 2006 (4), str. 82-99.

Kotnik, R. (2006f). »Bolonjski proces in njegove implikacije : nujnost holističnega pojma kompetentnosti«. *Pedagoš. obz.*, 2006, letn. 21, št. 1, str. 118-125.

Lipman, M. (1998). “On Children Philosophical Style.” V Lipman, M., *Thinking* in Education. Cambridge: Cambridge University Press, str. 2-7.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Philosophy, Subject benchmark statements (2000). Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/philosophy.asp (29.6.2007)

Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: Routledge Falmer.

Tennant, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.