ANαliZA

časopis za kritično misel

Letnik 15, številka 1-2, avgust 2011 · ISSN 1408-2969

POUČEVANJE FILOZOFIJE SKOZI LITERATURO

Rudi Kotnik

Med literaturo in filozofijo: didaktična vprašanja ob Schlinkovem romanu Bralec

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Citiranje: Rudi Kotnik, »Med literaturo in filozofijo: didaktična vprašanja ob Schlinkovem romanu Bralec«, *Analiza: časopis za kritično misel* 15, št. 1-2 (2011): 5–13.

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 bila leta 2026 rekonstruirana iz skena tiskane izdaje (OCR, ročno pregledano) in preverjena s tiskano izdajo. Številke strani ustrezajo tiskani izdaji; prelomi strani znotraj prispevka se lahko nekoliko razlikujejo.

Rudi Kotnik
Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

Med literaturo in filozofijo: didaktična vprašanja ob Schlinkovem romanu *Bralec*

V poučevanju filozofije, zlasti v pripravi za maturo, se srečujemo z vprašanji, s kakšnimi primeri uvajati filozofsko diskusijo, da bodo le-ti vsebovali ustrezen filozofski potencial in da bodo hkrati aktualni. Eden takih primerov je Schlinkov *Bralec*. V obravnavi se opiram na ta primer iz literature in ga prepletam z didaktičnimi vprašanji. Večletne izkušnje v poučevanju kažejo, da je za filozofski razmislek in filozofsko diskusijo filozofski potencial tega literarnega dela produktiven, če smo pozorni na filozofsko relevanco.

Ključne besede: didaktika, deontologija, konsekvencializem, etika vrlin.

Uvod

V poučevanju filozofije, zlasti v pripravi za maturo, se srečujemo z vprašanji, s kakšnimi primeri uvajati filozofsko diskusijo, da bodo le-ti vsebovali ustrezen filozofski potencial in da bodo hkrati aktualni. Primeri iz vsakdanjega življenja zlasti tisti, ki se pojavijo v medijih, ponavadi zgubijo na svoji aktualnosti. To je tudi razlog, da jih ni smiselno vključevati v učbenike. Zato so toliko bolj dra goceni primeri, ki ohranjajo aktualnost skozi čas. Eden takih primerov je Schlinkov roman *Bralec*, ki je dobil tudi filmsko upodobitev[1]. Ker sam s pridom uporabljam odlomek iz tega romana že vrsto let, ga bom navedel kot možen primer in njegovo obravnavo postavil v kontekst filozofske diskusije maturitetne filozofije. Moj namen je pokazati primernost odlomka za uporabo pri pouku glede na podobnost med strukturo pouka in strukturo filozofskega eseja.

[1] V informaciji na spletni strani RTV (MMC) o filmu, posnetem po tem romanu, med drugim preberemo celo naslednje: »Za konec še podatek, ki dodatno podčrtuje pomen knjige *Bralec* pri spoznavanju preteklosti. Delo se namreč uporablja kot učbenik v nemških šolah«.
http://www.rtvslo.si/kultura/modload.php?
&c_mod=rnews&op=sections&func=read&c_menu=1&c_id=46045
Formulacija »učbenik« je vprašljiva. Bolj gre za učno gradivo, kar je razvidno iz posebnega priročnika kot učnega gradiva: *Bernhard Schlink: Der Vorleser – Neubearbeitung Mit Materialien zum Film. Gymnasiale Oberstufe*
http://www.schoeningh-schulbuch.de/suche/artikelansicht.xtp?id=978-3-14-022490-1

Didaktično izhodišče

Prevod Schlinkovega *»Bralca«* imamo na voljo že vrsto let in s tem posamezne odlomke, ki se izkazujejo kot učinkovito izhodišče za uvajanje filozofske diskusije v razredu. Čeprav je obravnavani primer lahko uporaben v širšem smislu, nas bo zanimalo najprej poučevanje filozofije v maturitetnem kurzu, se pravi kot priprava za maturo. Tu nam je izhodišče Katalog za maturo, ki je referenčna točka za dijake, učitelje in ocenjevalce in nam predpisuje splošne ter specifične cilje, ki so predmet ocenjevanja. Najpomembnejša oziroma najbolj informativna pri tem so merila ocenjevanja, kjer je izhodišče dejstvo, da se v primeru Izpitne polel, se pravi problemskega eseja, od dijaka pričakuje samostojno reševanje problema (»Izpit od kandidata zahteva, da rešuje izbrani filozofski problem« (Katalog, 2009: 8), sledijo pa med drugim elementi filozofskega mišljenja, za katere se od dijaka pričakuje, da jih v tem reševanju problema demonstrira: »Ocena se oblikuje na osnovi naslednjih elementov« (razumevanje problema, razvijanje predpostavk vprašanja, razvijanje posledic trditev, pojmovna analiza, argumentacija itn. *(ravno tam).* Če želimo, da bodo dijaki to obvladali, potem moramo z njimi to delati (Šimenc, 2001: 148). Kot najučinkovitejše sredstvo za to se izkazuje filozofske diskusija (Lipman, Martens, Šimenc). Kot izhodišče ali podlaga pri tem lahko služi kakršenkoli material, ki prinaša s seboj filozofski potencial (oziroma relevanco), ki ga je v diskusiji potem mogoče razviti naprej. Ta potencial ponavadi privede do filozofskih dilem, kakršne se pojavljajo v maturitetnih vprašanjih, ki so postavljena kot kontroverzne trditve. Ta material lahko najdemo v primerih vsakdanjega življenja, v medijih itn. S tem dijakom lahko približamo razumevanje filozofije kot refleksije vsakdanjega življenja. Ker pa so to posamični primeri, ki se jih sicer učijo vključevati v svoje eseje za ilustracijo razumevanja, je v diskusiji kot filozofski diskusiji potreben in pomemben korak prehod iz te partikularnosti na univerzalnost problema, ki ga je šele skupaj treba formulirati. Šele od tu naprej se lahko prične tako reševanje problema, ki ga zahteva Katalog. Pri dijakih pa tudi študentih je namreč pogosto navzoča težnja, da vidijo problem zgolj v partikularnem primeru in bi torej reševali samo primer oziroma ugotavljali, kako ravnati v konkretni življenjski situaciji. Kot naslednji pomemben korak se pojavi razmislek o samem vprašanju ali trditvi kot problemu. Čeprav Katalog tega ne omenja, pa ocenjevalci to navajajo v svojih navodilih v izpitni polah: »Bodite pozorni zlasti na analizo ključnih pojmov (in na problematizacijo njihove samoumevnosti)« (Izpitna pola 1, str. 4). To je pomemben korak v usvajanju problematizacije kot kot elementa filozofskega mišljenja, ki za dijake in študente pogosto predstavlja težavo. Pomembnost je v tem, da se dijaki ali študentje navadijo, »da filozofskih pojmov ne gre preprosto definirati, temveč jih je treba najprej problematizirati. In to je eden najpomembnejših korakov pri uvodu v filozofsko mišljenje« (Šimenc, 1998: 11).

Ko imamo pri dijakih ali študentih to zavedanje, se lahko začne proces reševanja problema, ki temelji na različnih pristopih v razumevanju ključnega pojma, ki je predmet problematizacije. S tem se filozofska diskusija začasno prekine in se

začne poglobljen individualni študij ustreznih virov iz filozofske tradicije, ki ga diskusija ne more nadomestiti. Ko se dijaki ali študentje opremijo z ustreznim znanjem in razumevanjem, dobi diskusija drugačno vlogo, kjer gre za to, kako to znanje ustrezno uporabiti pri reševanju danega filozofskega problema. Vidimo torej dva dopolnjujoča se vidika reševanja filozofskega problema. Razvijanje elementov filozofskega mišljenja je mogoče najbolj učinkovito razvijati v dialoški obliki v filozofski diskusiji kot dejavnosti in ga individualni študij težko nadomesti. Na drugi strani pa znanje in razumevanje filozofske tradicije ni mogoče brez individualnega študija filozofskih virov in ga ni mogoče nadomestiti s filozofsko diskusijo. V celoti gledano pa strukturiranost in vsebina filozofskega eseja, v katerem dijak ali študent demonstrira sposobnost filozofskega razmisleka in seveda tudi celosten pristop k reševanju filozofskega problema, narekuje učitelju ustrezno strukturiranost pouka in temu ustrezno vlogo filozofske diskusije. Zaradi čedalje bolj uveljavljajočega se pojma debate in debaterstva je pri tem nujno potrebno opozoriti na razliko med filozofsko diskusijo in debato, saj so kljub nekaterim skupnim točkam med njima tudi pomembne in bistvene razlike[2].

Iz navedenega je razvidna tudi vloga in pomembnost izbire materiala za diskusijo oziroma primera, ki mora imeti kot rečeno ustrezen filozofski potencial oziroma filozofsko relevanco. Izkušnje kažejo, da je zlasti za študente kot bodoče učitelje izbira teh primerov kot izhodišča za diskusijo zaradi neizkušenosti kritična točka. Medtem ko izkušenemu in razmišljujočemu učitelju v vsakdanjem življenju in medijih ni problem izbrati ustrezen material, pa začetnik rabi pomoč. Znano je, da so na področju filozofije z otroki ravno v ta namen izdelane filozofske čitanke, katerih zgodbe že imajo v sebi ustrezen filozofski potencial in filozofsko relevanco. V srednješolski filozofiji tega nimamo. Za izkušene učitelje, ki znajo iz aktualnih dogodkov najti ustrezen material po eni strani to ni potrebno, po drugi strani pa bi tak material v učbenikih izgubil na aktualnosti. Zato pa so nekateri primeri iz literature ali filmov, ki ne izgubijo toliko in tako hitro na aktualnosti, lahko za naše potrebe primerni ravno zaradi te »univerzalnosti«. Aktualnost literature za pouk filozofije je ravno v tem, da lahko dijake ali študente motivirajo ali »zgrabijo«, ker se jih obravnavana tema lahko dotakne, saj so obravnavane teme lahko tudi njihove dileme iz vsakdanjega življenja.

[2] Glavni cilj preučevanja debate kot metode ali umetnosti je razviti našo zmožnost, da igramo z obeh stališč z enako lahkoto... *Debata* ali *debatiranje* je formalna metoda interaktivnega in reprezentacijskega argumenta. Debata je širša forma argumenta kot logični argument, ki zgolj preučuje konsistenco iz aksiomov, in kot dejstveni argument, ki zgolj preučuje, kaj je in kaj ni dejstvo, ali od retorike, kije tehnika prepričevanja. Četudi so logična konsistenca, dejstvena natančnost in nekakšna stopnja čustvenega sklicevanja na publiko pomembne prvine umetnosti prepričevanja, pri debatiranju ena stran pogosto premaga drugo s predstavitvijo superiornega »konteksta« in/ali okvirja vprašanja, ki je veliko bolj subtilen in strateški. http://en.wikipedia.org/wiki/Debate

V tem Schlinkovem romanu sledimo pripovedi, kjer se glavni junak Michael Berg kot petnajstletnik sredi šestdesetih let sreča s šestintridesetletno Hanno, s katero imata erotično razmerje, ki se konča, ko Hanna nenadoma nepojasnjeno izgine. Nepričakovano jo spet sreča kot študent prava na sodišču, kjer ji sodijo kot paznici v koncentracijskem taborišču, kjer naj bi s svojim podpisom poslala v smrt 300 ujetnic. Michaelu se šele takrat razodene takratno njeno izginotje in dejstvo, da je Hanna nepismena. Hkrati pa opaža, da sama tega sodišču noče razkriti, ker se tega sramuje. Ker je edini, ki to ve in ki lahko sodišču s tem razodene resnico, se pravi Hannino nedolžnost v zvezi s podpisom, je pred *moralno* dilemo. To pomeni, da razmišlja o možnostih svojega ravnanja v odnosu do drugega, vendar ne najde enoznačnega odgovora in rešitve. Zato sam pravi:

> »Sklenil sem se pogovoriti z očetom. ... želel sem si pogovora z njim. Želel sem si pogovora s filozofom, ki je pisal o Kantu in Heglu, za katera sem vedel, da sta se ukvarjala z moralnimi vprašanji« (Schlink, 2001: 103).

Tukaj lahko opazimo premik iz morale kot oblike človekovega odnosa do sveta, drugih ljudi in do sebe k etiki kot filozofski disciplini, ki raziskuje temeljne kriterije moralnega vrednotenja in kot splošno teoretično in racionalno utemeljevanje moralnosti. Zato se mi zdi razmejitev teh dveh izrazov koristna tudi za razumevanje pri dijakih ali študentih.

Domnevamo lahko, da Michael vidi možnost razrešitve svoje moralne dileme v etiki kot filozofski disciplini. To srečanje s filozofijo je bil pogovor z očetom, ki je potekalo takole:

> »Ko je spregovoril, je zastavil zelo na splošno. Poučil me je o osebi, svobodi, dostojanstvu, o človeku kot subjektu in o tem, da iz njega naj ne bi naredili objekta« (str. 104).

Tukaj že razpoznamo etično stališče, ki ga Kant strne v svoj kategorični imperativ v tem duhu, da moramo delovati tako, da človečnost v svoji osebi in tudi osebi vsakega drugega človeka jemljemo hkrati za smoter, nikdar samo za sredstvo. Besedi oseba in človek zanj torej nista sinonima, ampak sem kot človek oseba takrat, ko me drugi temu ustrezno obravnava, se pravi, da me ne obravnava zgolj kot sredstvo ampak tudi kot smoter. To je tisto, kar mi daje dostojanstvo.

Tu oče omeni nekaj posebno zanimivega in pomembnega:

> »Ali se ne spomniš več, kako te je kot majhnega dečka včasih razjezilo, če je mama vedela bolje kot ti, kaj je dobro zate? Že to, koliko to smemo to početi pri odraslih, je resničen problem. To je filozofski problem, vendar se filozofija ne meni za otroke. Prepustila jih je pedagogiki, kjer je zanje slabo poskrbljeno. Filozofija je na otroke pozabila«, se mi je nasmehnil, »pozabila za vedno, ne samo za včasih kot jaz na vas«.
>
> »Ampak...«

> »Ampak pri odraslih nikakor ne vidim nobenega opravičila, da bi temu, kar se nekomu drugemu zdi dobro zanje, dali prednost pred tem, kar se njim samim zdi dobro zanje.«
>
> »Niti takrat, če to kasneje njih same osreči?«
>
> Odkimal je. »Ne govoriva o sreči, temveč o dostojanstvu in svobodi. Že kot majhen deček si poznal razliko. Ni ti bilo v tolažbo, da je imela mama zmeraj prav.« (str. 104-5)

Kot lahko vidimo, bi bilo v tem kratkem odlomku za nas marsikaj zanimivega, vendar se bom omejil na najnujnejše.

Odlomek iz *Bralca* je primer na partikularni ravni, ki nosi v sebi univerzalni problem, in nima ene same rešitve. Za nas je to lahko način, da se sploh seznanimo z različnimi možnostmi reševanja problema ali, drugače povedano, z različnimi pristopi v etičnem razmisleku. Zato je to tudi priložnost za seznanjanje s kantovskim deontološkim razmislekom. Ce bi poskušal s svojo interpretacijo Schlinka, bi tvegal, da ima verjetno tudi sam Schlink kritično distanco do tega. V njegovem stavku (in kontekstu) »Želel sem si pogovora s filozofom, ki je pisal o Kantu in Heglu,« bi bilo mogoče videti neko dvojnost ali celo tri razsežnosti. Po eni strani a) junakovo upanje, da bi ta filozofska »distanca« dala odgovor, b) kanček ali celo več ironije in c) dvojnost – nezavedno naslavljanje na filozofa, ki je hkrati njegov oče – da bi dobil tisto, česar ni dobil kot otrok, oziroma poskus zaključevanja nezaključenega gestalta. To se na koncu »potrdi« z nezadovoljstvom obeh, zlasti pa v očetovih besedah: »Kot očetu pa se mi zdi izkušnja, da ne morem pomagati lastnim otrokom, naravnost neznosna« (str. 106). Če ne drugače, lahko ta stavek razumemo vsaj kot izraz pomanjkanja odnosa.

Če smo pozorni, lahko v besedilu opazimo tudi poskus sinovega ugovora »Niti takrat, če to kasneje njih same osreči?«, v katerem je po mojem prepričanju avtor (kot filozof prava na pravni fakulteti) v nekaj besedah skušal kot alternativo temu deontološkemu razmišljanju ponuditi konsekvencialistično oziroma posledično razmišljanje. Junakov oče to pozicijo zavrne in ostaja pri svoji deontološki poziciji, ki torej temelji na načelih. Lahko rečemo, da s filozofskega stališča s tem ravna nekorektno, ker ne »dopušča« legitimne filozofske pozicije. Lahko bi rekel, da sta v filozofiji sicer oba načina razmišljanja mogoča in legitimna, ampak da on zagovarja deontološko pozicijo. Vendar ne gre le za filozofsko razmišljanje (v katerem v načelu ne more biti enega samega odgovora) ampak za malo več ali precej več kot to. Gre tudi za to, kakšne implikacije za ravnanje ima en ali drug način razmišljanja in kakšne so potem posledice. Domnevam, da je bil sin v romanu z odgovorom zadovoljen, saj je čutil olajšanje:

»A končno sem iz tega, kar mi je povedal, sklenil, da mi ni bilo treba govoriti s sodnikom, da v bistvu sploh nisem smel govoriti z njim, in začutil sem olajšanje« (str. 105).

In vendar je usodna odločitev (nagnjenje tehtnice) temeljila na filozofsko nekorektnem odgovoru oziroma nasvetu. Če bi oče kot filozof šel preko svojega

osebnega prepričanja in sploh pojasnil vsaj še drugi, posledični način razmišljanja, bi odprl vsaj še eno perspektivo, ki jo je sin intuitivno že izrazil. S tem bi se razbremenil prepričanja o eni sami »pravilni« rešitvi in dal možnost ne le obema, ampak tudi kakšni tretji, paradigmatsko drugačni, ki bi se tako šele odprla kot možnost. V slednji bi lahko oče nastopil ne le kot filozof, ampak tudi kot oče, kot sogovornik, kakršen pa seveda zaradi nedostopnosti ni bil, a si ga je sin želel in mogoče s tem namenom sploh prišel na »razgovor«:

»Dolgo sem domneval, da se pod redkobesedno zadržanostjo skriva obilje neodkritih zakladov. A kasneje sem se spraševal, ali je tam sploh kaj bilo. Mogoče je kot mladostnik ali mladenič kar prekipeval od čustev, a so, ker jih ni izražal, njegova čustva z leti zakrnela in odmrla« (str. 103).

Seveda bi lahko oče kot oče (ali kaj drugega) s sinom poskušal vzpostaviti *odnos* in bi stem pridobil sinovo *zaupanje njegove stiske v odločanju o njegovi osebni moralni dilemi* – ne le abstraktni (oh, potem bi seveda roman imel popolnoma drugo nadaljevanje in bi izgubil bistveno poanto v zapletu in s tem suspenz – vendar je poučnost romana tudi v obstoječi različici ravno zaradi osupljive nedostopnosti očeta kot očeta) in tudi v tem duhu rekel kaj takega kot: »Verjamem, da ti je težko v taki situaciji, ko ni *prave* rešitve, saj sta (tudi v filozofiji) vsaj dve in vsaka ima svoje predpostavke in svoje implikacije (kot tudi posledice). Verjamem, da bi ti želel oboje, a to ne gre. Ali spoštuješ njeno voljo in s tem dostojanstvo (oziroma slediš načelom), ali pa (motreč z vidika posledic) jo rešiš zapora oziroma 'osrečiš' in računaš, da bo kasneje *mogoče* sama uvidela, da je bilo to zanjo bolje kljub njenemu sramu, ki bi lahko bil še nek nerazrešen problem iz preteklosti, ki bi ga bilo mogoče razrešiti s terapijo.« Tudi tak očetov nagovor je še vedno monološki, a vsaj odpira možnost za *dialog*, za njegovo intersubjektivnost in za posledice, ki jih s tem prinaša.

Seveda je ta scenarij z vidika romana kot romana 'nesmiseln'.

Pri branju romana lahko opazimo, da sin očetu ne pove svojega stiske, dileme. Ne zaupa se mu, saj tega v družini ni bilo. Zato na abstraktno vprašanje dobi abstrakten odgovor. Posledice ima tudi za njegovo nadaljnje življenje, v katerem domnevamo, da ga spremlja krivda zaradi domnevno »napačne« odločitve. Ali je ta krivda nujna, pa je že drugo vprašanje, ki nas tukaj ta hip ne zanima. Vsekakor zavedanje dveh perspektiv in »cene« to olajšuje. Ko to razumemo in sprejmemo, potem nam je mogoče lahko lažje in se preprosto zavedamo, da lahko problem gledamo pač iz (vsaj) dveh perspektiv, ki temu ustrezno prinašata (vsaj) dva različna pristopa v ravnanju. Preprosto: kar pri eni odločitvi pridobimo, ima svojo ceno, se pravi pri vsaki od obeh odločitev nekaj pridobimo in nekaj izgubimo.

O vsem tem govorim zato, ker imamo tako kot Schlinkov junak tudi drugi ljudje v delovanju na osebnem ali strokovnem področju svoje etične dileme, ki so dileme ravno zato, ker bi si želeli nemogoče, se pravi, da bi bile rešitve lahko univerzalne in enoznačne. Ves ta uvod se mi je zdel potreben za razumevanje dejstva, ki za dijake in študente ni vedno tako samoumevno: da v etiki in filozofiji nasploh teh enoznačnih, univerzalnih in dokončnih rešitev ni in jih tudi ne more biti.

Doslej smo skozi to zgodbo videli omenjena dva načina razmišljanja v etiki in s tem dva načina reševanja problemov, ki prideta v poštev v srednješolski filozofiji. Tretji, alternativni, se je začel nakazovati. In zato se nam zastavlja vprašanje, ali se je v srednješolski filozofiji teh zadev mogoče lotevati tudi drugače. V etiki obstajajo tudi druga paradigmatsko drugačna izhodišča za razmislek o tem, *kako* se lotiti teh dilem. V etiki kot filozofski disciplini je to etika vrlin *[virtue ethics]* in nekateri drugi posamični pristopi. Od konsekvencialističnih in deontoloških etik, ki moralno sodbo vežejo na posledice naših dejanj ('etike posledic') oz. na njihovo (ne)ujemanje z veljavnimi moralnimi normami in pravili ('etike pravil ali dolžnosti'), etiko vrlin loči poudarjanje ključne vloge, ki jo v moralni presoji igrajo človekove značajske poteze (in posredno motivi). Ena od razlag gre tudi v smer, da je pomembno kakšen sem kot oseba:

> »Teoretiki vrlin preprosto trdijo, da že samo razvijanje moralno zaželjenih vrlin pripomore k ustreznim moralnim dejanjem, ko so moralne odločitve potrebne« (Allan & Love, 2010: 130-1).

Dileme *Bralca* v filozofski diskusiji

Zgoraj omenjeni odlomek, ki v celoti gledano obsega celo dvanajsto poglavje, je z didaktičnega vidika zanimiv kot celota kot tudi v posameznih delih. Bolj natančno in večkratno branje nas prepriča, da ga je avtor pisal zelo skrbno in s premislekom v vsakem detajlu. Zato je tudi za delo pri pouku filozofije smiselno skrbno izbrati najbolj relevantne posamezne odlomke. Za svoj koncept sem si izbral tri odstavke iz sredine desetega poglavja, ki začenjajo z besedami »Hanna ni znala brati in pisati« in nudijo vpogled v bistvo dileme, ki je potem predmet Michaelove odločitve za pogovor z očetom. Zame so ti trije kratki odstavki predstavitev partikularnega primera oziroma Michaelove moralne dileme, ki ga seveda zanima, kaj storiti v konkretni situaciji. Zato se tudi na začetku namerno omejim na predstavitev zgolj tega dela in takoj povabim dijake oziroma študente k razmisleku in komentarjem. Za dijake ali študente je to izziv za razmislek, ki jih ponavadi polarizira in spodbudi dialog. Izkušnje kažejo, da jih primer pritegne tudi zato, ker se na nek način v njem najdejo. Spomni jih na kakšno njihovo dilemo s podobno strukturo. Navajajo svoje situacije, ko je npr. kakšna prijateljica (ali prijatelj) pričakuje od njih lojalnost, ko gre za uživanje drog ali kaj podobnega. Polagoma se zavedo, da to ni le njihovo praktično vprašanje, kaj naj storijo, ampak tudi filozofski problem. Zlasti, ko so soočeni z vprašanji o razlogih za svoje razmišljanje, o predpostavkah, ki so v posameznih načinih razmišljanja, o implikacijah, ki sledijo iz določenega načina razmišljanja, o tem kaj določen pojem pravzaprav pomeni, ali ima univerzalen pomen itn.

Ponavadi se v diskusiji izpostavita oba pričakovana načina razmišljanja: deontološki in konsekvencialistični. To je vsebinski vidik diskusije, kjer se postopno iz primera začne oblikovati filozofski problem, ki ga skušamo tudi skupaj formulirati. Hkrati se vzporedno dogaja procesni vidik, kjer gre za že omenjeno razvijanje elementov filozofskega mišljenja. Vendar pa se vedno ne

razvije diskusija o problemu na univerzalni ravni, saj dijaki ali študentje želijo iskati zgolj rešitev za konkretno situacijo.

Zato je naslednji korak branje za nas zelo pomembnega zadnjega odstavka iz enajstega poglavja, ki se začne z besedami »[t]akrat sem poskušal s prijatelji govoriti o tej težavi« in ponuja tri hipotetične primere (uživanje drog, levičarstvo in homoseksualnost) na temo sramovanja, kjer bi posamezniku lahko pomagali, če bi proti njegovi volji razkrili to, česar se sramuje. Če torej ta korak na univerzalno raven ne uspe v diskusiji, si ga poskušamo približati z branjem besedila. Tukaj se še enkrat vrnemo k diskusiji in poskusimo ugotoviti, kako bi formulirali filozofski problem, ki izhaja tako iz junakove situacije kot tudi iz te posplošitve. Ponavadi se izoblikuje več idej, prevladuje pa formulacija v duhu vprašanja: »Ali imamo moralno dolžnost pomagati nekomu, ki to pomoč zavrača«?.

Šele na tej točki gremo k branju nekaj odstavkov iz dvanajstega poglavja, ki govorijo o Michaelovem pogovoru z očetom. Če so bili dotlej v diskusiji popolnoma vpleteni v samo dilemo, je to prilika za pogled z distance o tem, na kakšen način razmišlja oče in kakšen je sinov način razmišljanja, ko mu skuša ugovarjati z »ampak«. Ta vidik metaperspektive je bolj pomemben, ko delamo s študenti filozofije kot bodočimi učitelji filozofije.

Ko se lotimo problematizacije ključnega pojma, se od tega literarnega dela začenjamo umikati v samo filozofijo in s tem v fazo reševanja filozofskega problema in s tem tudi v tisto fazo, ko uvedemo relevantna filozofska besedila.

Hkrati je to tudi priložnost za razmislek in študij virov, ki bi nam ponudili drugačno razumevanje temeljnega pojma in s tem drugačen pristop k reševanju problema. Gre seveda za zgoraj omenjeno etiko vrlin (Aristotelovo tradicionalno ali sodobnejše različice) ali pa za drugačne načine razmišljanja, kot je na primer Levinasov. Tu pa se odpira vrsta novih didaktičnih dilem, saj običajni pristopi v srednji šoli ponavadi ne sežejo k tem sodobnejšim alternativnim rešitvam, ki jih ponavadi tudi težje najdemo v srednješolskih učbenikih. Čeprav odlomek iz Schlinkovega *Bralca* odpira tudi ta vprašanja, leta presegajo namen naše obravnave. Sklenemo lahko z ugotovitvijo, da izkušnje dela s tem literarnim besedilom kažejo zelo ploden stik med literaturo in filozofijo. Zlasti pa je za filozofski razmislek in filozofsko diskusijo produktiven filozofski potencial tega literarnega dela.

BETWEEN LITERATURE AND PHILOSOPHY: DIDACTIC QUESTIONS ON SCHLINK'S NOVEL *THE READER*

I will use an example from the Schlink's novel *The Reader,* as the basis for the elaboration of issues within teaching methodology. Teaching experiences during several years show that philosophical discussion in the class can be stimulated by the philosophical potential of this novel, if we pay attention to philosophical relevance.

Keywords: teaching methodology, deontology, consequentialism, virtue ethics.

Literatura

Allan, A. and Love, A. (ur.) (2010). *Ethical Practice in Psychology.* John Wiley & Sons Ltd.

Filozofija, Izpitna pola 1 (2009), Ljubljana: Državni izpitni center.

Filozofija: predmetni izpitni katalog za maturo 2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.

Glatzel, M.; Martens, E. (1982). *Philosophiren im Unterricht: 5-10.* München: Urbanund Schwarzenberg.

Lipman, M. et al. (1980). *Philosophy in the Classroom.* Philadelphia: Temple University Press.

Schlink, B. (2001). *Bralec.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

Šimenc, M. (1998). "Področja svobode". *Filozofija na maturi,* 1998, št. 3-4.

Šimenc, M. (2001). "Vprašanja za nadaljnja razmišljanja", v Hladnik, A. in Verovnik, A. (ur.), *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije,* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.