ANαliZA

časopis za kritično misel

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

POUČEVANJE FILOZOFIJE

Andrej Adam

Razumnost – ideal izobraževanja

Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše

Citiranje: Andrej Adam, »Razumnost – ideal izobraževanja«, *Analiza: časopis za kritično misel* 11, št. 3 (2007): 17–38.

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.

Andrej Adam
Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše

Razumnost – ideal izobraževanja

V pričujočem članku govorimo o razumnosti kot idealu izobraževanja, kar sledeč tradiciji kritičnega racionalizma enačimo s kritičnim mišljenjem. Najprej izpostavimo, da je teoretični premislek tega ideala za učitelja praktika izjemno pomemben, in ker smo prepričani, da je soočenje s kritiko najboljši način takšnega premišljevanja, ga kritiki tudi izpostavimo. Zlasti pri nas je bilo v minulem obdobju veliko razprav o tem, kako bi moral biti orientiran pouk filozofije: problemsko ali zgodovinsko. Zato v nadaljevanju predstavimo eno izmed kritik, ki stavi na zgodovinskost. To kritiko analiziramo, jo na ozadju razprav s področja kritičnega racionalizma umestimo in pokažemo na njene težave, ki se pojavijo zlasti ob vprašanju, kolikšen pomen naj pripišemo kontekstualnosti. Hkrati se ves čas zavedamo lastne konceptualne »omejenosti«, to je zapisanosti tradiciji kritičnega racionalizma, za katero verjamemo, da lahko ponudi orodje za obrambo omenjenega ideala in tudi »podlago« za poglobljeno razumevanje avtorjev s področja filozofije izobraževanja, ki ta ideal zagovarjajo.

Ključne besede: racionalnost, izobraževanje, kritični racionalizem, pouk filozofije, problemski pristop, zgodovinski pristop

Uvod

Za učitelja so vprašanja o utemeljevanju lastne pedagoške prakse zanimiva. Pri tem ne gre le za vprašanje, ali poučuje v skladu z danimi cilji, zapisanimi v učnem načrtu, temveč tudi za vprašanje interpretacije in same utemeljenosti ciljev. Ob tem so najbolj dobrodošle tiste razprave, ki izpostavijo preizpraševanju njegovo zavezanost zapisanim ciljem, njegovo interpretacijo ciljev in cilje same. Takšne razprave so dobrodošle tudi, če se s kritiko, ki jo prinašajo, učitelj nemara ne strinja; preizpraševanje in ponovni premislek sta kljub temu dosežena.

Ponovni premislek se tukaj nanaša zlasti na idejo razumnosti kot ideala izobraževanja, za katerega verjamemo, da je izražen tudi v ciljih zapisanih v *Učnem načrtu za filozofijo*. Harvey Siegel v razpravi »Negovanje razumnosti« (Siegel, 2003) ta ideal opredeli kot izobraževanje, ki ima za ključen cilj spodbujanje (1) zmožnosti dobrega razmišljanja, kar pomeni konstrukcijo in ovrednotenje različnih razlogov, ki jih je mogoče ponuditi *za* oziroma *proti* nekemu

prepričanju, presoji ali dejanju; in (2) spodbujanje pripravljenosti ali nagnjenja, da nas vodijo tako ovrednoteni razlogi, se pravi, da tudi dejansko verjamemo, sodimo in delujemo na temelju ovrednotenih razlogov. Spoštovanje kultiviranja razuma kot temeljnega izobraževalnega ideala tako pomeni razvijanje zmožnosti dobrega razmišljanja in pripravljenosti, da nas bo razum potem zares vodil (Siegel, 2003: 306).

Sieglu gre torej – kot lahko preberemo tudi v drugih njegovih tekstih – za takšno izobraževanje, kjer »je naš cilj razvijati sposobnost ocenjevanja argumentov in dokazne moči, ki jo imajo domnevni razlogi, in spodbujanje učencev, da utemeljujejo svoja dejanja in prepričanja na podlagi razlogov – *da jih razlogi primerno vzpodbudijo*« (Siegel, 1997: 20).[1] Pripravljenost, da nas vodijo razlogi, je tudi sicer Sieglova opredelitev kritičnega mišljenja, o katerem se v zadnjem času veliko govori tudi v slovenskem šolskem prostoru. Z njegovega vidika sta razumnost kot ideal izobraževanja in kritično mišljenje ena in ista stvar.

Toda brskanje po literaturi in poskus utemeljevanja in kritike teoretskih izhodišč praktičnega dela učitelju pokaže, da je Sieglova, na razsvetljenski tradiciji zrasla ideja razumnosti, samo ena izmed možnih definicij tega pojma. Donald Hatcher, denimo, sicer tudi sam pripadnik te iste tradicije, v tekstu »Tri teorije racionalnosti« (Hatcher, 1997), kot pove že sam naslov članka, pokaže, da so – odvisno od teorije, ki jo zagovarjamo – možni različni odgovori na vprašanje, kaj je racionalno/razumno. To pomeni, da bodo predstavniki različnih teorij gojili različne izobraževalne ideale, četudi bodo vsi govorili o razumnosti, racionalnosti, kritičnem mišljenju ipd. Kritike pa prihajajo tudi s feminističnega tabora (prim. Noddings, 2007: 100-105)[2] in kritične pedagogike, ki nasprotnim taborom očita pomanjkanje družbene angažiranosti (prim. Rutar, 2007)[3].

Naša osnovna teza je, da niso vse opredelitve razumnosti (in s tem izobraževalnega ideala) enako dobre, čeprav s tem ne zanikamo pluralizma in dragocenosti alternativnih pristopov. Prav tako mislimo, da se različni in na prvi pogled sprti pristopi med seboj pogosto in v znatni meri prekrivajo, tako da so medsebojne kritike včasih prej posledica nesporazumov, kakor resničnih konceptualnih razlik. Kljub temu bomo poskušali pokazati, da vztrajanje pri opredelitvi, s katero smo začeli in s katero je mogoče povezati ter utemeljiti cilje zapisane v *Učnem načrtu za filozofijo*, ni zgolj nekakšen izraz trme, temveč je zanj mogoče navesti razumne razloge. Naša stava ob tem je, da je mogoče razprave filozofov izobraževanja, kakršni so Siegel, Ennis, Paul, Hatcher, Lipman, Peters, Scheffler in mnogi drugi, ki (čeprav ne brez razlik) zagovarjajo omenjeni ideal razumnosti, osvetliti in podpreti s tradicijo kritičnega racionalizma, kakršna se je razvila v okviru razprav na področju filozofije znanosti in epistemologije.

[1] Navedeno po prevodu Sama Bohaka: Harvey Siegel, »Epistemologija, kritično mišljenje in pedagogika kritičnega mišljenja«. Prevod tega članka bo objavljen v FNM, št. 1-2, 2007.

[2] Noddingsova poudarja zlasti idejo, da bi moralo kritično mišljenje služiti moralnim namenom.

[3] Primerjaj še Rutarjeve prevode člankov Kellnerja, Girouxa in McLarna v reviji Vzgoja in izobraževan-

Ideal izobraževanja, ki se sklicuje na razumnost, tako neposredno povezujemo s pojmi, kot so problemskost, zmotljivost, kritičnost, falibilizem, ločevanje med upravičenjem in obstojem objektivne resnice itd.; skratka s pojmi, ki so jih razvili kritični racionalisti.

Če smo se z zgornjimi besedami izrekli za kritični racionalizem, tedaj prav kot kritični racionalisti pozdravljamo vsako tehtno kritiko.

Tukaj se bomo soočili z eno izmed domačih kritik – zlasti zato, ker je bila v nedavni preteklosti precej pogosta in je zaposlovala premislek marsikaterega učitelja filozofije. Analizirali bomo tekst Iva Keržeta »Vprašanje problemskega in zgodovinskega načina poučevanja filozofije« (Kerže, 2006), ki na podlagi predpostavljenega nasprotja med problemskim in zgodovinskim načinom poučevanja nasprotuje problemskemu. Marjan Šimenc (Šimenc, 2006) v odgovoru na to kritiko poskuša pokazati, da je takšna opozicija že v osnovi problematična in posledica napačnega pogleda na problem poučevanja. Pri tem ne gre, kot lahko preberemo tudi v Šimenčevi *Didaktiki filozofije* toliko za opozicijo med staro paradigmo oziroma zgodovinskim pristopom in novim, problemskim pristopom (Šimenc, 2007: 7-16), temveč bolj za zavezanost omenjenim ciljem in idealom, ki same zgodovinskosti kot take sploh ne izključujejo.

Na nekaj podobnega – kar že priča o plodnosti kritičnega racionalizma – naletimo tudi pri Poppru. Po njegovem zavezanost racionalni oziroma kritični razpravi – tudi on oboje enači (Popper, 1998: 12) – nikakor ne izključuje zgodovinskosti. O tem se lahko prepričamo v naslednjem odlomku:

»Ne zanikam, da je lahko v […] postopku pojasnjevanja in kritičnega razpravljanja naših problemov in predlaganih rešitev pomembno nekaj, kar lahko imenujemo 'logična analiza'. In ne trdim, da so metode 'logične analize' ali 'jezikovne analize' nujno neuporabne. Moja teza je namreč, da te metode še zdaleč niso edine, ki jih filozof lahko koristno uporabi, in da nikakor niso značilne za filozofijo. Nič bolj niso značilne za filozofijo kot za katero koli drugo znanstveno ali racionalno raziskavo.

Lahko bi me vprašali, katere druge 'metode' lahko uporablja filozof. Moj odgovor je: čeprav obstaja zelo veliko različnih metod, jih tukaj nikakor ne nameravam naštevati. Popolnoma vseeno mi je, kakšne metode uporablja filozof (ali kdor koli drug), če le ima kakšen zanimiv problem in če ga resno poskuša rešiti.

Med mnogimi metodami, ki jih lahko uporabi – […] –, obstaja ena, ki se mi jo zdi vredno omeniti. To je različica (trenutno nemoderne) historične metode. Njeno bistvo je ugotavljanje, kaj so mislili in rekli drugi ljudje o obravnavanem problemu, zakaj so se morali z njim soočiti, kako so ga oblikovali, kako so ga poskušali rešiti. To se mi zdi pomembno, saj je del splošne metode racionalne razprave. Če zanemarjamo to, kar drugi ljudje mislijo *ali so mislili* v preteklosti, potem se mora racionalna razprava nehati, čeprav lahko vsakdo zadovoljno naprej govori sam s sabo.« (prav tam, 12-13)

Toda Keržetova kritika se nam vseeno zdi pomembna. Za učitelja filozofije je vprašanje utemeljevanja postavljenih ciljev in idealov, ki jim je zavezan, ne le zanimiv, temveč tudi življenjsko pomemben problem. Hkrati si lahko prav s pomočjo kritike razčisti nekatere poprej samoumevno sprejete pojme in načine dela. V pričujočem članku bomo tako najprej podrobneje predstavili Keržetovo kritiko uradnega pojmovanja poučevanja filozofije in jo v nadaljevanju podvrgli analizi. Kot smo namignili, je naša ideja v osnovi falibilistična (ali falsifikacionistična): če kritika drži, potem je potrebno nekaj ukreniti z danimi cilji, ideali in samim pojmom razumnosti; če pa ne drži, v kar smo – vsaj po tej kritiki – prepričani, si cilji in ideali zaslužijo nadaljnjo podporo.

Kritika učnega načrta za filozofijo

Keržetova kritika se torej nanaša na razumevanje filozofije, kakršno je trenutno v veljavi za slovenske gimnazije. Zgoraj smo rekli, da poskuša ovreči problemski pristop njenega poučevanja in ga nadomestiti z zgodovinskim. Iz ciljev, zapisanih v *Učnem načrtu za filozofijo*, Kerže izpelje, da je filozofija razumljena zlasti in izključno kot »kritična refleksija izkustva, vednosti in delovanja, ki poskuša opredeliti načela vednosti in vrednote, ki usmerjajo delovanje, a hkrati dopušča, da so ta načela in vrednote ter njihove upravičitve omejeni« (Kerže, 2006: 78).

Kerže temu razumevanju filozofije pripisuje skrčenje samega pojma filozofije »na *spoznavoslovje* in *etiko*« (prav tam) in se pritožuje, da vanj niso vključena ontološka vprašanja. Nato nadaljuje, da je iz tega že dovolj razvidno, da je to pojmovanje zavezano »tisti usmeritvi sodobne filozofije, ki jo navadno imenujemo *analitična filozofija* in se umešča v anglosaško miselno tradicijo, za katero je obče znano, da ontologija ne spada med njene primarne interese« (prav tam). Kerže se ob tem (kot v potrditev te misli) v opombi skliče še na članek Branka Kluna »Poskus primerjave anglosaškega in kontinentalnega filozofskega sloga«, kjer Klun dejansko zapiše, da »anglosaška filozofija razume samo sebe kot 'spoznavno teorijo' [*theory of knowledge*]. Metafizika in ontologija kot problematizacija samoumevnih izhodiščnih predpostavk pa ji je nasprotno dokaj tuja« (Klun, 1999: 71).

Menimo, da je takšno razumevanje pristopa k poučevanju filozofije v slovenski gimnaziji, kakršno sledi iz Keržetovega povzemanja ciljev, preveč enostavno. Prvič zato, ker izpostavi analizi samo nekatere cilje *Učnega načrta* (čeprav je res, da našteje vse); drugič zato, ker iz teh ciljev ne sledi nikakršna nujna zavezanost nobeni ozko določeni metodi filozofiranja; in tretjič, četudi bi se z njegovo analizo strinjali, je še vedno problematična teza, da se analitična filozofija skorajda ne ukvarja z metafiziko in ontologijo (oziroma da sta ji ti področji filozofije dokaj tuji). Čeprav je do nedavnega to morda držalo, pa je v zadnjem času prav v okviru analitično-filozofskih razprav vse več takšnih, ki odpravljajo nekdanje stanje.

Toda te uvodne domneve Keržetovega članka v resnici niso predmet razprave. Veliko bolj nas zanima, kako utemeljuje zgodovinski pristop oziroma kaj predlaga namesto tega, kar je po njegovem slabo (ali narobe) pri poučevanju filozofije v Sloveniji. Izhajali bomo iz njegovega prepričanja, da je osnovno vprašanje filozofije že od nekdaj vprašanje po *arhé*.

Keržetov predlog ponazarja naslednja miselna veriga: »… vprašanje, ki vse od Talesa obvladuje filozofijo in jo v osnovi tudi utemeljuje, je vprašanje po Izvoru in Cilju vsega, kar je.« (Kerže, 2006: 79) Ker gre pri tem za grško dojemanje filozofije, se dijaki (ko sedijo pri urah filozofije) vključujejo (ali bi se morali vključevati) »v grško razumevanje filozofije« (prav tam). Toda vključevanje še ni pouk, kajti kar »dijaka *dejansko motivira k razumevanju* (brez česar uspešno učenje ni mogoče), predvideva dijakovo *vživetje* v grško razumevanje filozofije« (prav tam). Poleg tega nas mora tisto, kar se učimo, globoko zadevati, oblikovati mora nas sedanji bivanjski in zgodovinski položaj. In če bi se vprašali, kako nas (in dijake) danes zadeva filozofija, bi morali ugotoviti, da »samo in izključno po zgodovinskem posredovanju« (prav tam). Od tod sledi naslednji sklep: »Posledično je genetični prikaz zgodovinskega razvoja filozofije od Talesa do danes edini možni način, kako lahko dejansko uvedemo dijaka v filozofsko mišljenje.« (prav tam)

Poskušajmo rečeno (zaradi preglednosti) zapisati kot argument:

1. Vprašanje, ki od njenega začetka utemeljuje filozofijo, je vprašanje po Izvoru in Cilju vsega.
2. To vprašanje (oziroma dojemanje filozofije) je grško, ker so se ga vpraševali Grki.

Zato:

[3] Uvajanje dijakov v filozofsko mišljenje je vključevanje v grško razumevanje filozofije.

4. Toda golo vključevanje še ni pouk, pouk je povezan z razumevanjem, to pa je mogoče šele na podlagi vživljanja v tisto, kar se učimo.
5. Prav tako ni mogoče vzpostaviti razumevanja, če ne pokažemo, kako nas tisto, kar bi se naj naučili, globoko zadeva in oblikuje naš sedanji bivanjski in zgodovinski položaj.
6. Nekaj pa nas zadeva samo in izključno po zgodovinskem posredovanju, vsakršno drugo zadevanje je namreč le navidezno.

Torej:

[7] Posledično je genetični prikaz zgodovinskega razvoja filozofije od Talesa do danes edini možni način, kako lahko dejansko uvedemo dijaka v filozofsko mišljenje.

Keržetovemu argumentu ne moremo očitati tehtnosti ali da nima rdeče niti, toda vprašanje je, ali je dober. V nadaljevanju bomo poskušali pokazati, da ni.

I.

Če smo pozorni, premisi 1. in 2. sami še ne vodita do delnega sklepa [3]. To je mogoče šele na osnovi tihe podmene, da premisa 1. pomeni tudi že neko (pravilno?) definicijo filozofije. Brez te dodatne podmene bi namreč grško dojemanje filozofije lahko bilo tudi naključno, stvar kulturne muhe, s čimer bi zapadli v tak ali drugačen relativizem, ki nikogar ne obvezuje. Ker se Keržetovemu argumentu ne zdi pošteno naprtiti relativizma, mu moramo predpostaviti, da je grško dojemanje filozofije že tudi pravilno dojemanje, saj lahko le tako trdimo, kot pravi delni sklep [3], da je uvajanje v filozofijo vključevanje v grško dojemanje le-te.

Tiho podmeno A bi potemtakem lahko formulirati takole: Grško dojemanje filozofije je edino pravilno dojemanje filozofije. S tem, kot rečeno, dobimo naslednje sklepanje:

$$\frac{1+2+A}{\downarrow}$$
$$3$$

Ob prvi premisi in privzeti implicitni domnevi bi se lahko vprašali tudi, katera vprašanja so za kakšno stvar utemeljujoča. Ali je res, da vprašanje po izvoru in cilju kot takšno utemeljuje filozofijo? Morda bi lahko podobna vprašanja pripisali tudi dogmatičnim šolam. A tudi če je, ali je z današnjega vidika poglavitni dosežek ionske šole ravno ta, da si je zastavila vprašanje o izviru vsega (ki seveda nikakor ni nepomembno)?

Kerže utemeljuje svojo premiso s sklicevanjem na Realeja oziroma njegovo *Zgodovino antične filozofije* (Reale, 2002). Toda po Realeju in zdi se, da je to tudi sicer široko sprejeto (prim. Palmer, 1995: 9-11), je pomen počela kot prve, izvirne in temeljne resničnosti zlasti v tem, kar izraža – to pa je razumska motivacija, ki se pri razlagi sveta ne zadovolji več z miti ali domišljijskimi predstavami: problema, ki ga predstavlja vprašanje, zakaj je nenehoma spreminjajoča resničnost vendarle ves čas istovetna sama s seboj, ne razrešuje več v terminih mitologije temveč v terminih *logosa* (Reale, 2002: 46-47). Ampak, ali sedaj ni res, da dosežek grške filozofije ni toliko v samem vpraševanju po prvi resničnosti, kolikor v drugačnem načinu reševanja, ki ga je to vpraševanje deležno?

Toda napravimo lahko še korak naprej. Popper (2002: 200), denimo, pravi, da so bile tudi prve rešitve, podane v terminologiji *logosa*, kaj malo oddaljene od mitičnih rešitev. Zanj je tako ključno še nekaj drugega, in sicer kritična drža

oziroma rojstvo tradicije svobodnega razpravljanja. Po njegovem je pravi znak racionalnosti drža, ki dopušča odkrivanje šibkih mest v predlogu za rešitev problema in popravljanje teorij oziroma njihovo nadomeščanje z boljšimi (Popper, 2002: 67). Njegova poanta je, da so to kritično (razumno) metodo razprave odkrili prav Grki.

Navedimo odlomek:

»Problem bom poskušal ostreje izraziti. V vseh ali skoraj v vseh civilizacijah najdemo nekakšne verske in kozmološke nauke; v mnogih družbah pa tudi šole. Ampak za šole, zlasti primitivne šole, se zdi, da imajo značilno strukturo in funkcijo. Daleč od tega, da bi bile prostor za kritično razpravo, imajo za svojo nalogo prenašanje in ohranjanje končnoveljavnega nauka, neoporečnega in nespremenljivega. Naloga šole je predati naslednji generaciji tradicijo, nauk svojega ustanovitelja, prvega učitelja in za ta cilj je najpomembneje ohraniti nauk neokrnjen. Tovrstna šola nikoli ne dopušča nove ideje. Nove ideje so herezije in vodijo do razkolov; če član šole poskuša spremeniti nauk, je kot heretik izključen. In heretik kot po pravilu trdi, da prav on poseduje resnični nauk utemeljitelja. Tako niti izumitelj ne priznava, da je uvedel kakšno novost; raje verjame, da se je vrnil k pravi ortodoksiji, ki je bila nekako popačena.« (Popper, 2002: 200-201)

Popper nato na kratko oriše pitagorejsko šolo, ki je imela še vse prvine dogmatizma, in nadaljuje:

»Toda med grškimi filozofskimi šolami so bili zgodnji pitagorejci izjema. Če jih pustimo ob strani, bi lahko rekli, da je značaj grške filozofije in filozofskih šol osupljivo drugačen od opisanega tipa dogmatične šole. To sem pokazal s primerom: *zgodba o problemu spremembe, ki sem jo povedal*[4]*, je zgodba o kritični razpravi, o racionalni razpravi*. Predlagane so bile nove zamisli in kot take so vzniknile kot posledica odprte kritike. […]

To je enkratni pojav in je tesno povezan s presenetljivo svobodo in ustvarjalnostjo grške filozofije. […] Če iščemo prva znamenja te kritične drže, te nove svobode mišljenja, smo napoteni nazaj do Anaksimandrove kritike Talesa. To je kar se da presenetljivo dejstvo: Anaksimander kritizira svojega učitelja in sorodnika, enega izmed sedmerice modrih ter ustanovitelja ionske šole. Glede na tradicijo je bil le štirinajst let mlajši od Talesa, tako da je moral svojo kritiko in svoje nove zamisli razviti, ko je bil njegov učitelj še živ. […] Kljub temu v virih ni nobenega sledu o nesoglasju, prepiru ali razkolu. To, mislim, namiguje, da je bil Tales tisti, ki je osnoval novo tradicijo svobode – utemeljeno na novem odnosu med učiteljem in učencem – in ki je potemtakem ustvaril nov tip šole, popolnoma drugačno od pitagorejske šole. Zdi se, da je bil sposoben tole-

[4] Popper se tukaj nanaša na predhodno razpravo, v kateri je razgrnil, da se je grška misel o izviru začela kot razprava o problemu spremembe (torej podobno kot Reale). Tako je mogoče različne odgovore - od Talesovega, da je vse voda, do atomističnih atomov in Platonovih idej - razumeti kot odgovore na

rirati kritiko. In kar je še pomembneje, zdi se, da je ustvaril tradicijo, po kateri kritiko moramo tolerirati.

Vendar si rad zamišljam še celo več kakor to. Težko si predstavljam odnos med učiteljem in učencem, v katerem učitelj zgolj tolerira kritiko, ne da bi je aktivno spodbujal. Ne zdi se mi verjetno, da bi si učenec, izšolan v dogmatični drži, kadarkoli drznil kritizirati dogmo (še najmanj dogmo slavnega modrijana) in kritiko izraziti. Tako se mi zdi, da je razlaga lažja in enostavnejša, če privzamemo, da je učitelj kritično držo spodbujal […].« (prav tam: 202-03)

Na osnovi rečenega bi potemtakem Keržetov delni sklep [3], po katerem je *uvajanje dijakov v filozofsko mišljenje vključevanje v grško razumevanje filozofije*, lahko celo sprejeli, toda ne na osnovi njegovih premis. Kritiko prvega dela Keržetovega argumenta, to je dela, ki vodi do delnega sklepa [3], tako zaključujemo z izzivom, da kar od vsega začetka utemeljuje filozofijo, morda ni toliko vprašanje njene vsebine (ki nikakor ni nepomembno), kolikor način, s katerim se loteva tega vprašanja.

Ali kot pravi sam Popper v 1. dodatku h knjigi *Objektivno spoznanje*:

»Zdi se mi, da to, kar je novega v grški filozofiji, ni zamenjava mitov z nečim bolj 'znanstvenim', temveč da gre bolj za nov *odnos* do njih. Posledica tega novega odnosa pa je, da se začne spreminjati njihov značaj.« (Popper, 1972/1979: 347; slov. prevod, 1997: 49)

Ta odnos oziroma način pa je problemski. Stavi na kritiko prehodnih rešitev vsebinskega problema in je pomemben zlasti zato, ker brez njega sploh ne bi bilo nobene filozofske (in znanstvene) tradicije in potemtakem ne zgodovine filozofije, za katero se Kerže zavzema, ko gre za uvajanje dijakov v filozofsko mišljenje. Rečeno enostavno: filozofsko mišljenje, v kolikor je filozofsko, je že od samega začetka problemsko, kritično in zavezano argumentaciji.

Danes je virov, s katerimi bi lahko podčrtali rečeno, že skorajda neskončno. A za gimnazijskega učitelja v Sloveniji je dobrodošel zlasti Ekkehard Martens. V tekstu »Didaktika filozofije« preberemo naslednje:

»Filozofiranje kot učni proces lahko najprej utemeljimo z argumentativnim značajem filozofije. Za razliko od dogmatizma ali 'pozitivizma' vsakdanjega in razumskega vedenja ter delovanja filozofija ne izhaja iz 'danih' trdnih uvidov, pojmov ali pozicij, temveč le-te podvrže kritičnemu preverjanju, da bi tako dosegla boljše, čeprav ne dokončno znanje. To izboljšano znanje ne sloni na enostranskem prepričevanju, temveč na vzajemnem prepričanju in uvidu. O kritično-argumentativnem momentu, o 'sokratskem' utemeljevanju kot temeljni normi (evropske) filozofije, soglašajo celo različne filozofske smeri.« (Martens, 1996: 45)

II.

Druga premisa v Keržetovem argumentu pravi, da je vprašanje po izvoru in cilju vsega (oziroma takšno dojemanje filozofije) grško, ker so si ga izmislili Grki.

Ob kritiki te premise se ne bomo zadržali. To ni potrebno zato, ker delni sklep [3] Keržetovega argumenta pade že, če ne drži prva premisa, poleg tega bomo nekatere domneve, na katerih temelji ta premisa, razvili v nadaljevanju.

Kljub vsemu – in na kratko – pa se vendarle vprašajmo, ali neka stvar, denimo odkritje ali izum, pripada tistemu, ki jo je iznašel? Ali je nogomet – izmislili so si ga Angleži – ekskluzivno angleška stvar? Ali je uvajanje mladih (denimo Slovencev) v nogometno igro vključevanje v angleško razumevanje te igre?

Zgoraj smo videli, da se zdi Poppru neverjetno, da bi Anaksimander, Talesov učenec, po naključju razvil teorijo, drugačno od teorije svojega učitelja. V že omenjenem tekstu »Posoda in žaromet« Popper to misel ponovi:

»Kot kaže, je edina razlaga za ta pojav, da je ustanovitelj šole sam izzval učence h kritiziranju svoje teorije in da so ti preobrnili kritični odnos v novo tradicijo.« (Popper, 1972 /1979: 348; slov. prevod, 1997: 49)

Potem nadaljuje:

»Zanimivo je, da se je to, kolikor vem, zgodilo le enkrat.« (prav tam)

Nemara so ljudje prav tako samo enkrat odkrili ogenj, bolj ali manj gotovo je, da so samo enkrat izumili nogomet, avtomobil, letalo ipd. Skratka, če sprejmemo, da so ljudje kritično razpravo odkrili le enkrat (nekoč in nekje), lahko še vedno na osnovi podanih zgledov in povsem neproblematično verjamemo, da to odkritje ne pripada nikomur posebej, temveč človeštvu kot celoti. S tega zornega kota (torej človeštva kot celote) se zdi, da nam ni potrebno poznati natančne zgodovine nekega odkritja, če ga hočemo privzeti za svojega, se ga naučiti uporabljati itd. Priznavamo pa, da s takšnim poznavanjem tudi ni nič narobe ali da ne bi bilo dobrodošlo.

III.

Zgoraj smo rekli, da je mogoče Keržetov delni sklep vendarle sprejeti, čeprav na osnovi drugačnih razlogov, kot jih ponudi sam. V tem primeru nam grško razumevanje filozofije seveda ne pomeni nečesa časovno in krajevno lokalnega, temveč predstavlja občo dediščino človeštva, ki odtlej vključuje vase kritično razpravo, kritično preverjanje teorij predhodnikov itd. Toda čeprav s tem spremenimo pomen delnega sklepa [3], ali sedaj ni res, da je še vedno mogoče, da v konjunkciji s premisami 4., 5. in 6. vodi do glavnega sklepa argumenta, po katerem je [7] *genetični prikaz zgodovinskega razvoja filozofije od Talesa do danes edini možni način, kako lahko dejansko uvedemo dijaka v filozofsko mišljenje*.

IV.

Preidimo zato k vprašanju, ali lahko sprejmemo 4., 5. in 6. premiso Keržetovega argumenta. Četrta premisa pravi, da *golo vključevanje še ni pouk, pouk je povezan z razumevanjem, to pa je mogoče šele na podlagi vživljanja v tisto, kar*

se učimo. Peta poudarja tisto, kar nas globoko zadeva in oblikuje naš sedanji položaj; šesta pa zgodovinsko posredovanje. Glede na to, da sta premisi 5. in 6. odvisni od 4., se bomo osredotočili zlasti na slednjo.

Osrednja pojma v 4. premisi sta *razumevanje* in *vživljanje*. Kaj utegneta pomeniti? Kerže o tem ne pove veliko, nekaj pa vendarle. Tako pravi, da »bi bilo tudi sicer razumevanje filozofije, ki bi se ne sklicevalo na njen izvorni grški kontekst, pravzaprav nesporazum« (Kerže, 2006: 79). Glede na to sklepamo, da sta oba pojma tesno povezana s kontekstom: gre za razumevanje konteksta in vživljanje v kontekst (tako grške filozofije kot tiste, ki temelji na grški tradiciji). Ker pa ob tem vprašanju obstaja kopica nians, poskušajmo ugotoviti, katero je mogoče pripisati Kerževemu argumentu.

IV. A.

Med radikalnejše premisleke o kontekstu in njegovi vlogi pri formiranju našega življenja, mišljenja in delovanja sodijo številni postmodernistični trendi, ki jim je skupno to, da tako ali drugače napadajo idejo posplošljive in univerzalne racionalnosti (razumnosti). Nicholas C. Burbules, denimo, v tekstu »Razumni dvom: k postmoderni obrambi razuma kot cilja izobraževanja« naniza štiri postmoderne kritike razumnosti ter poskuša podati minimalno in še sprejemljivo dojemanje tega pojma. Kritike so naslednje: 1. poststrukturalistična zavrnitev metanaracij (Derrida, Foucault, Lyotard); 2. feministične perspektive (Belenkey, Gillian idr.); 3. multikulturalizem in z njim povezan kulturni relativizem; 4. filozofski relativizem Rortyjevega tipa, »ki skuša izraziti zgodovinsko, kontekstualno in smotrnostno specifičnost vseh sistemov mišljenja in vrednot ter že načeloma zavrača možnost nevtralnih in univerzalnih meril, s katerimi bi lahko primerjali ali presojali alternativne sisteme« (Burbules, 1995).

Glede na to, da predstavljene pozicije delujejo precej abstraktno, bomo za zgled na kratko predstavili predstavnika, ki ga je mogoče umestiti v tretjo ali četrto skupino. To nam bo v nadaljevanju omogočilo lažjo identifikacijo Kerževega kontekstualizma, čeprav po ovinku in skozi nasprotje. Predstavnik, ki ga imamo v mislih, je Paul Feyerabend. V knjigi *Proti metodi*, denimo, se zavzame za Whorfovo pozicijo, po kateri jeziki in vzorci obnašanja »niso zgolj sredstva za *opis* dogodkov (dejstev, stvarnih stanj), temveč dogodke (dejstva, stvarna stanja) tudi *konstituirajo*« (Feyerabend, 1999: 259). Naravni jeziki tako poskrbijo za latentne klasifikacije stvarnosti in določajo naš odnos do sveta. Po Feyerabendu se tudi znanstvene teorije (in brez škode bi lahko dodali, da tudi vsi drugi miselni sistemi in slogi – vključno s filozofijo) obnašajo kot naravni jeziki (prav tam: 261). Na osnovi tega se poigra z možnostjo, da miselni sistemi in slogi dogodke dobesedno oblikujejo.

Tako bi lahko izpeljali, da ljudje v nekem kontekstu svet vidijo in dojemajo v skladu z danimi sistemi in slogi. Tako nek kontekst oskrbi ljudi s »koherentno življenjsko obliko« (prav tam: 274), ki se izraža na vseh področjih človeškega delovanja in dojemanja sveta. Feyerabend na ta način poda zelo močno interpretacijo vloge konteksta, iz katere sledi, da kontekst človeka izoblikuje skoraj

v celoti. Pri tem ne gre le za to, da vsi deli tvorijo neko celoto, od katere so potem odvisni in določeni (holizem), gre tudi za to, da sta sama interpretacija in pravzaprav tudi sleherno spoznanje že določena s kontekstom, iz katerega izhajata.

Težavo te zastavitve izraža vprašanje, kako lahko ocenimo prednosti enega konteksta pred drugim oziroma kako lahko ločimo (demarkiramo) dobra prepričanja od slabih. Feyerabendov odgovor je bolj ali manj kategoričen: ne moremo. Tako vsaj trdijo njegovi najboljši interpreti in kritiki, denimo Imre Lakatos (Lakatos, 1999). Po Lakatosu so imena, kot so *skepticizem*, *epistemološki anarhizem* in *kulturni relativizem* »sinonimi za tok razmišljanja, ki sega nazaj do antičnega skeptika Pirona in ima danes glavnega zagovornika v Paulu Feyerabendu, katerega delo *Proti metodi* se je pojavilo kot četrta knjiga v zbirki Minnesota Studies. Če sledimo skeptikom, je problem demarkacije nerešljiv. Razlog je zelo enostaven: demarkacijska linija ne obstaja. Epistemološko rečeno, vse teorije so enakopravne. Skepticizem smatra, da so znanstvene teorije zgolj še ena družina prepričanj in njihov rang je enak s tisočimi drugimi družinami različnih prepričanj. Nobena od teh družin – ali sistemov – nima nič bolj prav kot druga, vendar imajo nekatere več moči. Čeprav lahko v posameznem sistemu prepričanj pride do sprememb, pa napredek ne obstaja. S stališča pozitivistov obstaja tok napredka, ki vodi vsaj do Einsteina, toda epistemološki anarhisti na takšen napredek ne pristajajo. Kar vidijo, so samo spremenljive mode, t. i. učinek priključevanja večini. Ta šola mišljenja, ki je bila z izjemnim uspehom newtonovske znanosti začasno utišana, se danes zopet postavlja na noge. Filozofija znanosti je, glede na njena stališča, povsem legitimna aktivnost: nekdo lahko ima kriterij demarkacije /kakšno olajšanje!/, vendar z njim sme ali pa tudi ne sme vplivati na druge ljudi. Upoštevajte, da epistemološki anarhizem nima nič opraviti z Maovim reklom 'naj cveti tisoč cvetov', saj je beseda 'cvet', jasno, normativni termin. Raje naj cvetovi in plevel cvetijo skupaj – kajti med njimi ne obstaja linija demarkacije. To predstavlja zelo pomemben problem. Feyerabend nima absolutno nobenega namena, da bi komurkoli vsiljeval subjektivno razlikovanje med cvetjem in plevelom.« (Lakatos, 1999: 25)

Posledica zavračanja demarkacije je antropološka metoda oziroma antropološki pristop k spoznavanju drugih in drugačnih koherentnih življenjskih oblik (Feyerabend, 1999: 287).

Rečeno s samim Feyerabendom:

»Ko antropolog najde ključne ideje, jih poskuša *razumeti*. To se dogaja točno tako kot učenje maternega jezika in tudi učenje jezika posebnega poklica, ki mu prinaša dohodek. Ideje *internalizira* tako, da njihove povezave čvrsto vtisne v svoj spomin in reakcije ter jih lahko poljubno interpretira.« (prav tam)

Poanta je skratka ta – na tem mestu se Feyerabend skliče na antropologa E. Evansa-Pritcharda –, da mora biti drugačna družba prisotna v samem antropologu (prav tam). Nikakor pa ni dovoljeno novo pridobljene predstave logično rekonstruirati. Antropologa bi namreč takšen postopek priklenil na znano ideologijo itd. (prav tam: 288).

Vrnimo se k analizi Keržetovega argumenta. Pred seboj imamo eno izmed možnih pojmovanj razumevanja in vživljanja. To je podvrženo antropološki metodi vživljanja in razumevanja, pri čemer se zastavlja vprašanje, ali skuša ta metoda, ki zavrača klasično pojmovano razumsko rekonstrukcijo in oceno (demarkacijo) dobrih teorij (ali miselnih sistemov) od slabih, vendarle nekako izstopiti iz totalne določenosti s kontekstom, ki si ga je naprtila, ali ne.

IV. B.

Kakorkoli že, Keržetovemu argumentu – kot rečeno – ne moremo pripisati relativistične pozicije. To preprečuje sam sklep argumenta, ki navija za *genetični prikaz zgodovinskega razvoja filozofije* (določenega miselnega sistema torej) *kot edinega možnega načina, kako lahko dejansko uvedemo dijaka v filozofsko mišljenje*. Ta *edino možni način* namreč preprečuje relativistično interpretacijo, kar nadalje pomeni, da – v nasprotju s Feyerabendom – predpostavlja neko demarkacijo.

Pri raziskovanju vprašanja, za kakšno demarkacijo gre, si bomo pomagali z Lakatosem. Čeprav gre za filozofa, ki se je ukvarjal s filozofijo matematike in znanosti, so lahko njegove ideje plodne tudi širše – tudi ob vprašanju izbire (demarkacije) med različnimi modeli poučevanja.

Lakatos se v svojih filozofskih tekstih – omenimo »Problem ocene znanstvenih teorij: trije pristopi« (Lakatos, 1978/1997), »Predavanja o znanstveni metodi«, »Falsifikacija in metodologija znanstvenih raziskovalnih programov« (Lakatos, 1970/1999), »Zgodovina znanosti in njene racionalne rekonstrukcije« (Lakatos, 1978/1999; slov. prevod Lakatos, 1984)[5] – ukvarja s tradicionalnim problemom filozofije znanosti, to je z (normativno) oceno tistih teorij, ki zase zahtevajo znanstveni status. Pri tem gre za vprašanje, ali je mogoče navesti univerzalno uporabne pogoje, ki jih znanstvene teorije dosegajo in tako upravičujejo zahtevo po znanstvenem statusu. Lakatos pravi temu splošni problem demarkacije, pri čemer od splošnega problema loči še posebnega, kjer gre za vprašanje ločevanja (demarkacije) med posameznimi znanstvenimi teorijami, prav tako pa tudi za vprašanje ločevanja med samimi normativnimi metodologijami ali logikami odkritja. Za Lakatosa so ta vprašanja ključna vprašanja filozofije znanosti in tudi filozofije.

Za nas je zanimiva ideja, ki jo na področju filozofije izobraževanja izrazi Burbules, ki se, splošno gledano, od Lakatosa zaradi pretiranega poudarka konteksta tudi odmakne (prim. Siegel, 1997). Burbules namreč privzema, da sami izumljamo pravila, po katerih živimo. Ne moremo reči, da ta čakajo na nas, dokler jih ne odkrijemo s kontemplacijo čistega uma. Po njegovem to velja celo za konvencije same argumentacije. Poanta, na katero bi tukaj opozorili, je, da Burbules sprejema kritiko razumnosti (Burbules, 1995). Gre za isto gesto, ki jo lahko opazujemo tudi pri kritičnih racionalistih, denimo pri Poppru in, kot rečeno, Lakatosu. Zlasti za slednjega velja, da je v razpravi s Feyerabendom

opustil precej prej domnevno racionalističnega ozemlja. Ob tem se zastavi vprašanje, do katere točke je kritika razumnosti še upravičena. Do kod se lahko umaknemo? Odgovor na to vprašanje namreč odloča o terenu, ki po umiku še preostane za samo definiranje razumnosti/racionalnosti.

S samo Lakatosevo metodologijo znanstvenih raziskovalnih programov se tukaj ne bomo ukvarjali, omenimo samo, da po njegovem ne moremo racionalno oceniti ene same teorije, temveč le serijo teorij oziroma program, ki lahko svoje prednosti pokaže le čez čas. Če pa to sprejmemo, se pojavi vprašanje, zakaj bi bilo (ali je bilo) nekemu razvijajočemu ali še nerazvitemu in v začetku celo ne preveč obetajočemu raziskovalnemu programu razumno dati čas? Če to prenesemo na vprašanja družbe (tudi izobraževanja, njegove organizacije in ciljev), je vprašanje enako. Soočimo se namreč z upoštevanja vredno idejo, da takojšnja kritika nekega poskusa organiziranja nemara ni razumna.

Poleg tega je za Burbulesa v pojmovanje same razumnosti razumno vključiti čustva, skrb, empatijo in še več, po njegovem bo razumna oseba vedela, kdaj nekaterih stvari nima smisla ugotavljati na racionalen način. V nasprotnem namreč razumne osebe ne bi mogli ločiti od gospoda Spocka iz TV serije *Zvezdne steze* (prav tam).

Vprašanje, tudi Lakatosevo, je torej v tem, do kod se je še mogoče umakniti in ohraniti idejo racionalnosti ali razumnosti. Ob tem velja poudariti še, da je ta umik tudi ploden: pokaže nam namreč, da so razlike v demarkiranju (med dobrimi in slabimi teorijami, pristopi, predlogi v naravoslovju, družboslovju, humanistiki in izobraževanju) že posledica metodologije ali logike raziskovanja, pri čemer vsaka od teh logik nosi s seboj tudi konstrukcijo interne (racionalne) zgodovine lastnega področja, normativne zahteve (ki odločajo o poštenosti raziskovalca) in konec koncev tudi samo (implicitno privzeto) definicijo razumnosti (ki preostane po omenjenem umiku) (primerjaj Lakatos, 1978/1997; 1970/1999; in zlasti 1978 /1999, slov. prevod 1984).

IV. C.

Lakatos v tekstih »Problem ocene znanstvenih teorij« (Lakatos, 1978/1997) in »Predavanjih o znanstveni metodi« (Lakatos, 1999) opravi kratko primerjavo med različnimi in rivalskimi logikami raziskovanja, pri čemer analizira logiko, ki jo poimenuje elitizem (v »Problemu«) oziroma avtoritarni elitizem (v »Predavanjih«).

Osnovna poanta je, da v nasprotju s skepticizmom, relativizmom ali metodološkim anarhizmom Paula Feyerabenda elitizem verjame v demarkacijo med dobrimi in slabimi znanstvenimi teorijami (oziroma predlogi na drugih področjih, v kolikor pristanemo na širšo aplikacijo Lakatosevih idej). Težava te šole pa je po njegovem, da elitizem – čeprav pristaja na demarkacijo – zavrača merila demarkacije. Po tem stališču ne obstaja statutarni zakon, ki bi služil kot eksplicitno, univerzalno merilo napredka ali nazadovanja (Lakatos, 1978/1997: 111; 1999: 27-28).

Ker ne obstaja statutarni zakon, je v veljavi le merilo, ki je primerno za dani primer, o njegovi primernosti pa odločajo tisti, ki presojajo; to pa je razsodišče modrih mož oziroma samih znanstvenikov. Predstavniki te pozicije so po Lakatosu zlasti T. Kuhn, M. Polanyi in R. Merton. Po Polanyiju, denimo, pravo umetnost znanstvenega ukvarjanja poseduje zgolj privilegirana elita (prav tam). Toda zakaj? Ker poseduje neko posebno, *tacitno* vednost.

Na tem mestu si nemara velja nekoliko pobližje ogledati Polanyijeve ideje. V knjigi *Tacitna razsežnost* razmišlja o spoznanju na osnovi dejstva, da vemo več, kot lahko povemo (Polanyi, 1983: 4). Njegov primer je prepoznanje obraza v milijonski množici drugih obrazov, pri čemer običajno ne moremo ubesediti, kako prepoznamo obraz, ki ga poznamo (prav tam). Po njegovem to težavo zadovoljivo razloži gestalt psihologija, po kateri neko fiziognomijo prepoznamo zato, ker smo zmožni integrirati dele te fiziognomije, čeprav samih delov nismo sposobni identificirati. Polanyi pravi, da je njegova analiza spoznanja tesno povezana s tem odkritjem gestalt psihologije, razlika je le v tem, da gestalt aplicira na aktivno oblikovanje izkustva, kar počnemo vselej, ko nekaj spoznavamo. Oblikovanje oziroma integracija je tako ta *tacitna* moč, s katero pridobivamo spoznanje. Rečeno drugače, Polanyi strukturo gestalta spremeni v logiko *tacitnega* spoznanja, ki velja za vsako spoznanje – tako praktično kot teoretično, tako za *vedeti kako* kot *vedeti kaj* (prav tam: 6-7).

Kako osvojimo *tacitno* znanje, Polanyi ilustrira z nekaj primeri. Lazarus in McCleary, denimo, sta poskusne osebe izpostavila velikemu številu nesmiselnih zlogov, pri čemer sta ob določenih zlogih poskusne osebe dodatno izpostavila električnemu šoku. Osebe so kmalu pokazale očitne simptome: ob določenih zlogih so šok pričakovale, toda med pogovorom tega niso znale razložiti (prav tam: 7-8). Ta in podobni primeri jasno kažejo, kaj pomeni, da vemo več, kot lahko povemo.

Temeljna struktura *tacitne* vednosti je sestavljena iz dveh stvari, ki ju Polanyi imenuje dva termina *tacitne* vednosti. V eksperimentu je zlog, ki ga spremlja šok prvi termin, sam šok, ki nato sledi, pa drugi termin. Ko se je oseba naučila povezati oba termina, je pogled na zvok izzval pričakovanje šoka, toda ubeseditev te asociacije, povezane s šokom, je bila potlačena. Vednost je ostala *tacitna* (prav tam: 9). Toda ta *tacitna* vednost je vzpostavila pomen oziroma pomensko relacijo med terminoma in še več, to pomensko relacijo lahko identificiramo kot razumevanje doumljive (splošne) entitete, ki jo termina skupaj vzpostavljata (konstituirata) (prav tam: 13).

Po Polanyiju je *tacitna* vednost v vsakem znanju že predpostavljena, mu že predhodi. Celo konstrukcija matematične teorije je namreč mogoča le, če se zanaša na predhodno *tacitno* vednost itd. (prav tam: 21). Enako velja tudi za spoznanje neke teorije in samo prepoznavanje njenih problemov. To je mogoče šele po tem, ko je bila ta teorija ponotranjena in velikokrat uporabljena pri interpretaciji izkustva (prav tam: 20-21).

Skratka, kot pravi Lakatos, če ne gre le za to, kako se nečesa naučiti (denimo smučanja), temveč tudi za to, da znamo oceniti, kdo je boljši (denimo smučar), se moramo za desetletja usesti k nogam velikega učitelja (Lakatos, 1999: 29).

Povsem enako velja tudi za druga področja, vključno z znanostjo, filozofijo, izobraževanjem. Znanje – na katerem koli področju – mora biti ponotranjeno (vanj se moramo vživeti) in velikokrat uporabljeno pri interpretaciji izkustva. Brez vživljanja in razumevanja, kot omenja tudi Kerže v svojih premisah, ne moremo govoriti o pravem pouku, stvar nas ne bo primerno, dovolj globoko zadevala.

IV. D.

Na osnovi rečenega potemtakem lahko sklepamo, da Keržetov argument predpostavlja oziroma implicira domnevo o *tacitni* vednosti. To lahko zapišemo:

B: Z vživljanjem, ki je pogoj razumevanja, si pridobimo *tacitno* vednost.

Na tej osnovi lahko njegov argument zapišemo takole:

$$\frac{1+2+A}{\downarrow}$$
$$\frac{3+4+B+5+6}{\downarrow}$$
$$7$$

Po naši interpretaciji Keržetovega argumenta imamo potemtakem opravka z logiko avtoritarnega elitizma, ki predpostavlja uvid na temelju *tacitnega* vedenja, v kolikor je slednje tista sila, ki oblikuje izkustvo in zaradi česar brez vživljanja v dano tradicijo izoblikovanja izkustva (ali kontekst) nimamo pravega razumevanja, temveč le nek obžalovanja vreden približek. To implicitno predpostavljanje v Keržetovem argumentu lahko dodatno utemeljimo z drugimi navedki iz njegovega teksta. Omenimo zgolj dva. V prvem Kerže prepozna kot svojemu nasproten pristop Palmerjev učbenik *Ali središče drži?* (Palmer, 1995), o katerem zapiše:

»Palmer natančno prikaže logično sestavo dokaza 'ontološkega dokaza za božji obstoj; op. A. A.', kakršno so zasnovali avtorji (zlasti sv. Anzelm in Descates) in njihove zgodovinske kritike (Hume, Kant). Vendar (in to je *1. očitek*) s tem, ko dokaza ne vpne v zgodovinski kontinuum celotne filozofije, ne more posredovati dijaku uvida v to, kako ta dokaz sooblikuje dijakov bivanjski/zgodovinski položaj. Zato se dijak ne more počutiti temeljito izzvan k razumevanju dokaza. Edina motivacija, ki se v njem lahko porodi, je nekakšna igriva radovednost o tem, kako neki logični algoritmi delujejo oziroma ne delujejo. V najboljšem se bo iz tega porodil nekakšen logicistični ludizem, '…'.« (Kerže, 2006: 80)

O vlogi in moči zgodovinskega oblikovanja izkustva pa nemara priča naslednji odlomek:

»Kako naj npr. dijak razume ključno Descartesovo podmeno tega dokaza, da je bit realnost ali popolnost, kar je glavni predmet Kantove kritike? Ali je sploh mogoče razumeti to Descartesovo tezo, ne upoštevajoč dediščino srednjeveškega aristotelizma, zlasti tomizma, pri katerem je bit razumljena kot *actus* in torej kot *perfectio* ali, kakor bi rekel Aristotel, kot *entelecheia*?« (prav tam)

Skratka, po tej logiki je filozofija brez izpostavitve dijaka tradiciji »nezavezujoče govoričenje« (prav tam: 81).

Brez izpostavitve kontekstu in njegovi zgodovini, v kateri se je oblikoval, in – nemara bi lahko rekli – vzpostavil določen gestalt tistih, ki mu pripadajo, ne bomo pridobili *tacitne* vednosti in preprosto ne bomo kompetentni.

V.

Zgoraj je bilo govora o umikanju pred kritikami racionalnosti v smislu univerzalnih meril razumne presoje ipd. Zato naj takoj poudarimo, da naša kritika *tacitnosti* in s tem celotnega argumenta ne bo temeljila na zanikanju vsakršne vloge kontekstualnosti in vživljanja. Upoštevanje konteksta je gotovo pomembno, še več, njegovo neupoštevanje bi bilo preprosto nerazumno in nekritično. O tem govorijo tako Popper v predavanju »Mit o okvirju« (Popper, 1997) kot drugi številni filozofi in filozofi izobraževanja. Matthew Lipman, denimo, v kontekstu razprave o kritičnem mišljenju predlaga naslednjo definicijo tega pojma: kritično mišljenje je »*vešče, odgovorno mišljenje, ki spodbuja dobro presojo, ker 1) temelji na kriterijih, 2) je samokorigirajoče, 3) je občutljivo na kontekst*« (Lipman, 2006: 211-212).[6]

Tudi Marjan Šimenc priznava, da lahko za filozofijo »tako rečemo: da bi jo poznali, moramo tja odpotovati. In s tem zagovarjamo njen močnejši pojem, čeprav gre le za to, da jo spoznamo. Podobno je z matematiko: da bi jo poznali, ne zadošča informacija, da se ukvarja s števili. Potrebna je neka minimalna matematična praksa. S tem seveda še ne postanemo profesionalni matematiki, dobimo pa neko osnovno izkustvo tega, kaj matematika je. Pravzaprav bi bilo zelo nespametno, če bi nekomu poskušali samo opisovati, kaj matematiki delajo, če mu področje lahko približamo tako, da sam za hip vstopi vanj in se ukvarja z njim. […] Podobno je s filozofijo. Najlažje dobimo občutek zanjo, če vidimo, kako je vpeta v vsakdanje življenje ljudi, in če smo sami vključeni v filozofsko prakso.« (Šimenc, 2006: 15)

Takšna vključenost je ne nazadnje ena izmed pomembnih metodoloških postavk poučevanja filozofije v slovenskih gimnazijah. Zelo jasno jo izreka tudi Kant. Pouk, ki poteka predvsem kot posredovanje specifičnih informacij ali znanj, privede do tega, da si »šolar nagrabi neko vrsto uma, še preden se v njem izoblikuje razum, in si pridobi sposojeno znanost, ki je tako rekoč le pripeta nanj in ne vrasla vanj, pri čemer ostanejo zmožnosti njegovega duha enako neplodne kot prej, le da zaradi utvare modrosti postanejo bolj sprevržene« (Kant, 1996: 35).

[6] Prevod je naveden po: Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare, Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2006, str. 17.

Seveda pa je pri Kantu, v kolikor lahko govorimo o vživljanju in vključevanju v filozofijo, govora zlasti o razvijanju umskih zmožnosti. Rečeno drugače, »učenec se ne sme učiti *misli*, temveč *misliti*; ne smemo ga *nositi*, temveč *voditi*, če hočemo, da bo kdaj zmožen *hoditi* sam« (prav tam). Po tej logiki ni več »mogoče pokazati kako knjigo in reči: glejte, tu je modrost in zanesljivo znanje; naučite se ga razumeti in dojeti, gradite v bodoče na njem, […]« (prav tam: 36). Vživljanje pri Kantu ima torej vlogo razširjanja razumskih zmožnosti mladine, pri čemer je prava metoda preiskujoča, kritična.

Kantovo poanto nemara lepo zaokroži tudi Peter Caldwell v tekstu »Filozofiranje in poučevanje filozofije«, ki je dostopen tudi slovenskemu učitelju:

»Prvič, tako kot verjamem, da je treba *delati* filozofijo, se pravi sam filozofirati, da bi lahko razumeli dela prejšnjih 'ustvarjalnih' in 'izvirnih' filozofov in da bi lahko sledili njihovim argumentom in se ukvarjali z njihovimi idejami, tako sem tudi prepričan, da je treba aktivno filozofirati, da bi resnično razumeli zgodovino filozofije. Tako lahko koristno kontrastiramo dve vrsti pristopa k poučevanju zgodovine filozofije.« (Caldwell, 1995: 31-32)

Skratka, tudi če ločimo problemski in zgodovinski pristop, prvemu ne moremo pripisati zanemarjanja kontekstualnosti (na to ne pristaja niti sam) in prav tako ne vživljanja (v pomenu *vaja dela mojstra* oziroma dejanja filozofije). V resnici je ravno nasprotno: samo delanje filozofije (v kontekstu problemskega pristopa) se pokaže kot pogoj resničnega razumevanja filozofije.

VI.

Vprašanje, ki se potemtakem postavlja, je vprašanje omejitve vloge ali vpliva konteksta. Danes se večina teoretikov *razumnosti* in *kritičnega mišljenja* strinja, da je formalistično pojmovanje racionalnosti preozko. Kritike formalističnega pojmovanja racionalnosti potemtakem najdemo tako pri relativistih, kontekstualistih kot kritičnih racionalistih. Na področju filozofije izobraževanja soglasje ob tem vprašanju druži avtorje, kot so na eni strani John E. McPeck, Burbules idr., na drugi strani pa Siegel, Lipman itd.

Na primer, za McPecka je kritično mišljenje »tako kot vse nujno povezano s posameznimi predmeti razmišljanja, in ker so lahko predmeti zelo raznoliki – zaradi področja, kvalitete in vrste –, trdim, da ne obstaja ena sama splošna veščina ali omejen niz veščin (vključno s formalno logiko), ki bi jamčile za to veliko raznolikost predmetov. To je tudi razlog, zaradi katerega ne obstaja popolnoma splošna garnitura miselnih veščin.« (McPeck, 1990: 202)

Burbules pravi zelo podobno:

»Racionalnost je substantiven dosežek; oblikuje se v dejavnostih, odločitvah in presojah oseb, ki posedujejo veščine in formalno poznavanje racionalnosti, ki pa vse to uporabljajo v resničnih kontekstih prepričanj in delovanja.« (Burbules, 1991a: 249)

Toda ob teh zavrnitvah racionalnosti kot golega formalizma in uvajanju konteksta (vsebine, substance) se vendarle zastavlja vprašanje, ali to pomeni tudi, da

racionalnosti (in kritičnega mišljenja) sploh ni mogoče posplošiti (kot meni McPeck) in da lahko oblikovanje racionalnosti v danem kontekstu v temelju razumemo kot njeno konstitucijo, kar je po Sieglu (Siegel, 1997: 105) Burbulesova poanta.

Menimo, da Siegel podobne ideje zavrača zaradi istih razlogov kot zavrača Lakatos avtoritarne elitiste (Polanyija, Kuhna, Toulmina) ob vprašanju demarkacije. Sieglov argument je naslednji: če gre pri oblikovanju racionalnosti (razumnosti) za samo njeno konstitucijo, tako da je racionalno določeno z dejanskimi aktivnostmi, odločitvami in presojami (v danem kontekstu), potem nobena aktivnost, odločitev ali presoja ne more biti neracionalna. Na ta način merila, s pomočjo katerih ocenjujemo posamezne aktivnosti, odločitve in presoje kot racionalne, enostavno izgubijo svojo vlogo (Siegel, prav tam). Vidimo torej, da smo, tako kot pri avtoritarnih elitistih, postavljeni v svet, v katerem je sicer še vedno mogoče ločevati med posameznimi aktivnostmi, odločitvami in presojami v danih kontekstih, toda tega ne delamo na podlagi neodvisnih, posplošljivih meril razumnosti, saj so ta – kot bi bržčas dejal tudi Kerže – že zgodovinsko posredovana. Vse, kar nam po tej logiki preostane, je, da se vanje vživimo in jih – na osnovi tradicije, ki ji pripadamo in ki nas je konstituirala – privzamemo za svoja.

Konstitutivni pogled na racionalnost (ali zgodovinski, kot bi nemara dejal Kerže) je torej močno kontekstualen, v smislu, da dopušča demarkacijo (tukaj bi lahko rekli tudi kritiko), izgubi pa merila demarkacije (kritike).

Sklep

Sklenimo z aplikacijo Popprove kritike Kuhnove *Strukture znanstvenih revolucij* (Kuhn, 1998) na področje izobraževanja, kar lahko opravimo s pomočjo njegovega teksta »Normalna znanost in njene nevarnosti« (Popper, 1970/1999: 53).

Ločevanje med normalno in revolucionarno znanostjo, ki ga zastopa Thomas Kuhn in katerega težavnost je v številnih odzivih in z Lipmanovim ločevanjem med normalno in refleksivno (kritično) akademsko prakso odjeknila tudi na področju filozofije izobraževanja (Lipman, 2003: 14-18), je za nas pomembno, ker lahko z njegovo pomočjo identificiramo konkretne kurikularne cilje, ki izhajajo iz posameznega (avtoritarno elitističnega in kritično racionalističnega) pojmovanja racionalnosti (razumnosti).

Po Poppru je normalen znanstvenik nekdo, ob katerem bi morali občutiti obžalovanje, oziroma nekdo, ki je bil deležen slabega pouka. Popper namreč pravi, da on in mnogi drugi verjamejo, »da bi moral ves pouk na univerzitetni ravni (in po možnosti tudi na nižjih ravneh) biti izobraževanje za kritično mišljenje« (Popper, 1970/1999: 53). Kuhnov »normalen znanstvenik« pa »je bil izobraževan v dogmatičnem duhu: je žrtev indoktrinacije. Naučil se je tehnik, ki jih je mogoče uporabiti, ne da bi se vprašal po razlogu zakaj […]. Zadovoljen je, kot pravi Kuhn, z reševanjem 'ugank'. Izbira tega termina – tako se zdi – kaže na to, da je Kuhn želel poudariti, da se 'normalen' znanstvenik ni zares

pripravljen spoprijeti s temeljnimi problemi: kar se je posameznik naučil, je prej rutinsko vprašanje, vprašanje uporabe naučenega. Kuhn to opiše kot vprašanje, v katerem gre za uporabo prevladujoče teorije (ki jo sam poimenuje 'paradigma').« (prav tam)

Točka, na kateri se »normalen« znanstvenik in, če gremo širše, »normalen« pripadnik neke družbe, odpove vpraševanju, zakaj je nekaj uporabno, utemeljeno itd., se odraža tudi na področju izobraževanja. Po Lipmanu označuje pristanek na šolanje, v kolikor se to razlikuje od izobraževanja v imenu ideala razumnosti oziroma kritičnega mišljenja. Zavračanje poskusov razvoja na področju izobraževanja in s tem pristajanje na standardno paradigmo šolanja, ki jo s poudarjanjem zgodovinskosti – kar je bilo nekoč tudi pri nas temeljno načelo poučevanja filozofije – izraža tudi sklep Keržetovega argumenta, temelji (po Lipmanu) na naslednjih samoumevnih domnevah:

- bistvo izobraževanja je prenos znanja od tistih, ki vedo, k tistim, ki ne vedo;
- spoznanje se nanaša na svet in naše spoznanje sveta je jasno, nedvoumno in prav nič skrivnostno;
- spoznanje je porazdeljeno na posamezne discipline, ki se ne prekrivajo in skupaj izčrpno podajajo spoznanja o svetu;
- učitelji imajo avtoritativno vlogo v izobraževalnem procesu, kajti le, če učitelji vedo, se lahko učenci naučijo, kar vedo;
- učenci pridobijo znanje z vsrkavanjem informacij, to je podatkov o posameznostih, in dobro izobražen um je dobro založen um. (Lipman, 2003: 18)

V nasprotju s tem so poglavitne predpostavke refleksivne (kritične) paradigme naslednje:

- izobrazba je rezultat soudeležbe v raziskovalni skupnosti, ki jo vodi učitelj in ki ima za cilj doseči razumevanje in dobro presojanje;
- učenci so spodbujeni k razmisleku o svetu, ko se za naše znanje izkaže, da je dvoumno, nejasno in *skrivnostno*;
- za discipline, v katerih se raziskovanje odvija, se domneva, da se prekrivajo in da niso izčrpne; zato je njihov odnos do njihovih predmetov raziskav problematičen;
- učiteljeva drža je falibilistična (učitelj je pripravljen priznati zmoto) in ne avtoritarna;
- od učencev se pričakuje, da bodo razmišljajoči in pripravljeni na refleksijo; da bodo napredovali v razumnosti in presojanju;
- v središču izobraževalnega procesa ni pridobivanje informacij, temveč razumevanje odnosov v okviru nekega predmetnega področja in odnosov med področji. (prav tam: 18-19).

Za vse, ki bi vendarle menili (tako kot Kerže), da takšno poučevanje vodi v nekakšen logični ludizem ali nekaj lahkotnega in neobveznega zaključujemo s citatom iz članka R. S. Petersa »Upravičenje izobraževanja«, v katerem zagovarja vrednote ideala razumnosti:

»Omeniti velja tri poudarke in tako nadalje razložiti ta ideal. Prvič, predpostavljena ni nobena dokončnost in se je niti ne poskuša doseči. Spoštuje se, da je pomota vselej mogoča. […] Drugič, predpostavljen ni nikakršen pozitivističen pogled na resnico, ki trdi, da je mogoče resnične izjave formulirati le v okviru empirične znanosti, logike in matematike. Namesto tega je termin uporabljen široko, tako da pokriva področja, kot so morala in razumevanje drugih ljudi, kjer je mogoča neka vrsta objektivnosti in kjer je mogoče podati razloge za ali proti neki sodbi. Tretjič, obstaja skupina vrlin, ki so neločljivo povezane s slehernim poskusom tovrstnega odločanja o vprašanjih. To so vrline govorjenja resnice in iskrenosti, svobode mišljenja, jasnosti, nesamovoljnosti, nepristranskosti, smiselnosti za tehtno, doslednosti, spoštovanja evidence in ljudi kot njenega vira – če omenimo le poglavitne.« (Peters, 1998: 217)

Rationality – the ideal of education

The article deals with rationality as the ideal of education which we identify, following the tradition of critical rationalism, with critical thinking. First, we emphasize the extreme importance of theoretical considerations of this ideal for a teacher-practician. Because we believe that the confrontation with criticism is the best way of such a consideration we subject it to criticism. Recently we had here, in Slovenia, the opportunity to follow the hot debate concerning the question how is to be oriented the teaching of philosophy: along problematic or along historical lines. We proceed with representing one of criticisms which makes a heavy bet on historicity. We analyze this criticism, try to put it on the right place against the background of discussion in the domain of critical rationalism and show the difficulties which arise especially about the extent of meaning to be attributed to contextuality. At the same time we are aware of our conceptual »narrowness«, that is, our liability to the tradition of critical rationalism for which we believe that can offer suitable tools for defence of aforementioned ideal.

Keywords: rationality, education, critical rationalism, teaching of philosophy

Literatura

Burbules, N. C. (1991). »Rationality and Reasonables: A Discussion of Harvey Siegel´s *Relativism Refuted* and *Educating Reason*.« *Educational Theory*, 41. letnik, str. 235-252.

Burbules, N. C. (1995). »Reasonable doubt: toward a postmodern defense of reason as an educational aim.« V Kohli, W. (ur), *Critical Conversations in Education*. http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/reasonable.html

Caldwell, P. (1995). »Filozofiranje in poučevanje filozofije: problemi. Teorija in praksa poučevanja filozofije.« *Filozofija na maturi*, št. 2-3, str. 30-37.

Feyerabend, P. (1999). *Proti metodi*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Hatcher, D. (1997). »Three Theories of Rationality: Some Pedagogical Consequences for Critical Thinkers.« *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, zima 1997, letnik 17, št. 2, str. 4-19.

Kant, I. (1996). »Napoved magistra Immanuela Kanta o poteku njegovih predavanj v zimskem semestru 1765-1766.« *Filozofija na maturi*, 2, str. 35-36.

Kerže, I. (2006). »Vprašanje problemskega in zgodovinskega načina poučevanja filozofije.« *Filozofija na maturi*, 12. letnik, št. 31, str. 77-81.

Kompare, A. & Vec, T. R. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Klun, B. (1999). »Poskus primerjave anglosaškega in kontinentalnega filozofskega sloga.« FNM, št. 1-2, str. 67-74.

Kuhn, T. S. (1998). *Struktura znanstvenih revolucij*. Ljubljana: Krtina.

Lakatos, I. (1970). »Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes.« V Lakatos, I, & Musgrave, A., *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 91-196 (popravljen ponatis 1999).

Lakatos, I. (1978). »History of science and its rational reconstructions.« V Lakatos, I., *The methodology of scientific research programmes; Philosophical Papers Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 102-138.

Lakatos, I. (1984). »Zgodovina znanosti in njene racionalne rekonstrukcije.« *Časopis za kritiko znanosti*, št. 64/65, str. 17-51.

Lakatos, I. (1999). »Lectures on Scientific Method.« V Lakatos, I., *For and against method: including Lakatos´s lectures on scientific method and the Lakatos-Feyerabend correspondence*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakatos, I. (1978). »The problem od appraising scientific theories: three approaches.« V Lakatos, I., *Mathematicst, science and epistemology; Philosophical Papers Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 107-120.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2. izd. Cambridge: Cambridge University Press.

Martens, E. (1996). »Didaktika filozofije.« V *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 31-65.

McPeck, J. E. (1990). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*. Routledge, Champan and Hall, Inc.

Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education*, 2. izd. Westview Press.

Palmer, D. (1995). *Ali Središče drži? Uvod v zahodno filozofijo*. Ljubljana: DZS.

Peters, R. S.(1998). »The Justification od Education.« V Hirst, P. H in White, P. (ur.), Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Volume I: Philosphy and Education. London: Routledge, str. 207-230.

Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.

Popper, K. (2002). *Conjectures and Refutations – The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge.

Popper, K. (1998). *Logika znanstvenega odkritja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Popper, K. (1997). »The Myth of the Framework.« V Popper, K., *The Myth of the Framework: In defence of science and rationality*. London: Routledge, str. 33-64.

Popper, K. (1970). »Normal Science and its Dangers.« V Lakatos, I. in Musgrave, A. (ur.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 51-58.

Popper, K. (1972). »Appendix 1. The Bucket and the Searchlight: Two Theories of Knowledge.« V Popper, K., *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Claredon Press, str. 341-362.

Popper, K. (1997). »Posoda in žaromet: Dve teoriji vednosti.« FNM, 4. letnik, št. 13, str. 45-56.

Reale, G. (2002). *Zgodovina antične filozofije I: Od izvirov do Sokrata*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Rutar, D, (2007). »Kratka zgodovina kritične pedagogike in njen pomen za današnji čas.« *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXVIII, št. 4.

Siegel, H. (2003). »Cultivating Reason.« V Curren, R. (ur.), *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing, str. 305-319.

Siegel, H. (1997). *Rationality Reedemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. London: Routledge.

Siegel, H. (2007). »Epistemologija, kritično mišljenje in pedagogika kritičnega mišljenja.« FNM, št 1-2.

Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Šimenc, M. (2006). »Kako dijaka uvesti v filozofsko mišljenje?« *Filozofija na maturi*, 12. letnik, št. 31, str. 81-88.