ANαliZA

časopis za kritično misel

Letnik 10, številka 1-2, maj 2006 · ISSN 1408-2969

RAZPRAVE

Rudi Kotnik

Kurikularne dileme problemskega pouka filozofije

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Citiranje: Rudi Kotnik, »Kurikularne dileme problemskega pouka filozofije«, *Analiza: časopis za kritično misel* 10, št. 1-2 (2006): 3–18.

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 izvirnih stavnih datotek in preverjena s tiskano izdajo. Številke strani ustrezajo tiskani izdaji; prelomi strani znotraj prispevka se lahko nekoliko razlikujejo.

Rudi Kotnik
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

KURIKULARNE DILEME PROBLEMSKEGA POUKA FILOZOFIJE

Prispevek je poskus razrešitev dilem, ki zadeva kurikularno načrtovanje in spremembe v srednješolski filozofiji. Kot podlago išče možen teoretski konceptualni okvir, ki najprej obravnava splošna načela kurikularnega načrtovanja, postavi to v širši kontekst učenja in poučevanja in slednjič išče specifične didaktične predpostavke za ta okvir. Avtorjeva teza je, da je za rešitev problema potreben konsenz o problemskem pouku filozofije, kjer sta (vsaj) dve legitimni tendenci, in nujno je, da kurikularne spremembe upoštevajo obe. Poskus celostne ponazoritve razmerja med posameznimi koncepti poučevanja filozofije je avtorjeva shema, ki nakazuje možnosti za umeščanje posameznih praks in konceptov poučevanja ter njihove kompatibilnosti.

Ključne besede: didaktika filozofije, kurikulum, problemsko poučevanje.

Uvod

Če se lotevamo kakršnihkoli kurikularnih sprememb, se kaže kot smiselno, da si odgovorimo na nekaj temeljnih vprašanj oziroma da o njih dosežemo tudi minimalno stopnjo konsenza. Najprej gre za samo kurikularno načrtovanje, ki v svojem temelju terja opredelitev za model izobraževanja, tehniko načrtovanja in vrsto kurikuluma. Ob tem se nadalje sprožijo širša vprašanja učenja in poučevanja ter s tem potreba po vključitvi vseh tistih vidikov, ki jih strokovna in znanstvena literatura v tem kontekstu navaja kot relevantne. In slednjič so tu specifična vprašanja samega poučevanja filozofije, predvsem praks poučevanja in konceptualnih zasnov. Če je v vseh teh sklopih vprašanj minimalna stopnja soglasja, se lahko izognemo marsikateremu nesporazumu. Če torej želimo učinkovite spremembe v poučevanju filozofije in seveda rezultatih, so kurikularne spremembe sicer pomemben, a le en vidik.

Kurikularno načrtovanje

Ko omenjamo besedo kurikulum, imamo ponavadi v mislih ožji pojem, ki se

nanaša na predmetnik, uporablja pa se tudi v številnih pomenih v širšem smislu, ko gre za celotno in celostno učno situacijo. In vendar številni avtorji pridejo do soglasja o običajni vsebini kurikuluma: *cilji in rezultati, preverjanje, metode in organizacija ter vsebina* (Jarvis, 1995: 192; Kroflič, 2002: 169; Ross, 2000: 8). Ko torej govorimo o kurikularnem načrtovanju ali kurikularnih spremembah, ki se nanašajo na srednješolsko filozofijo, imamo pred sabo to celoto. Najsi gre za spremembe, kakršne so se pri nas zgodile v letu 1996 *(Izhodišča*, 1996), ali pa tekoče spremembe izvedbenih aktov, kot so katalogi, vse zahtevajo konceptualni okvir. Kroflič (2002) prikaže za naše razmere podlago konceptualnega okvira kurikuluma, ki ga po Kellyju razume kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa (str. 168). Glede na stopnjo strukturiranosti kurikuluma razlikuje med *odprtim in zaprtim* kurikulumom, ki se razlikujeta po stopnji učiteljeve pristojnosti. Glede na tehniko načrtovanja razlikuje med *učno-snovnim* načrtovanjem, kjer je izhodišče in poudarek na vsebini, *učno-ciljnim* načrtovanjem, kjer je izhodišče in poudarek na ciljih, ter *procesno-razvojnim* načrtovanjem, kjer ima prednost tisto, kar prispeva k razvoju osebnostnih potencialov učenca (str. 170). Posebno pozornost pa posveti tudi skritemu kurikulumu. Glede na cilje načrtovanja kurikuluma ugotavlja, da je v končni instanci cilj odvisen od "osnovne filozofije oziroma modela vzgoje in izobraževanja", kjer uvede razlikovanje med *kulturno-transmisijskim* in *procesno-razvojnim* modelom (več o tem glej Kroflič, 2002: 172). Na podlagi težav klasičnega učno-snovnega in behavioristično naravnanega učno-ciljnega pristopa ter sodobnih pristopov Kroflič za našo kurikularno prenovo predlaga sodobno kombinacijo učno-ciljnega in procesnega načrtovanja. Iz tega izpelje nekaj načel, ki jih potem do določene mere najdemo tudi v dokumentih, kot so *Izhodišča kurikularne prenove* (1996). V Izhodiščih tako najdemo načela kot podlago za sodobno kurikularno prenovo, temelječo na procesno-razvojnem modelu.

Glede na to je najprej potrebna odločitev med dvema modeloma izobraževanja ob hkratnem zavedanju razlik, predvsem pa realne situacije, pogojene s kulturo in tradicijo. Če se odločimo za procesno-razvojni model (do določene mere določen s splošnimi dokumenti), smo še vedno soočeni z dejstvom, da ga uvajamo v razmere, v katerih ima kulturno-transmisijski model pomembno vlogo. Transformacija pa je proces, ki zahteva svoj čas in ustrezno strategijo. Druga odločitev, ki je vezana na prvo, je odločitev za tehniko načrtovanja pa tudi za strukturiranost: zahteva razmislek o implikacijah odločitve za posamezni model (ali kombinacije dveh ali več modelov) ali pa, nasprotno, o predpostavkah že izdelanih rešitev. To pomeni zavedanje, kaj smo s posameznimi rešitvami privzeli oziroma v kateri model se z rešitvami umeščamo.

Na splošno so naši dokumenti v določeni meri sicer zasnovani na načelih učno-ciljnega in učno-procesnega kurikularnega načrtovanja, sodeč po raziskavah (Kramar, 2001; Marentič-Požarnik, 2001) pa je tisto, kar prevladuje, bolj učno-snovna zasnova pouka. To je sicer razumljiv pojav tranzicijskega obdobja, ki nas

postavlja pred dilemo, kako ravnati v taki situaciji. To zadeva tudi situacijo na področju poučevanja filozofije. Se pravi, kaj je mogoče storiti in predvsem kako, da bi dosegli rezultate, ki bi bili v skladu z zastavljenimi cilji. Če upoštevamo dejavnike, ki so pri tem udeleženi, je jasno, da v kompleksnosti situacije ni mogoče iskati niti razlage niti rešitve v enem samem dejavniku. Potreben pa je tudi skrben razmislek o tem, kakšen potencialni učinek imajo posamezni ukrepi ali ravnanja na celotno polje.

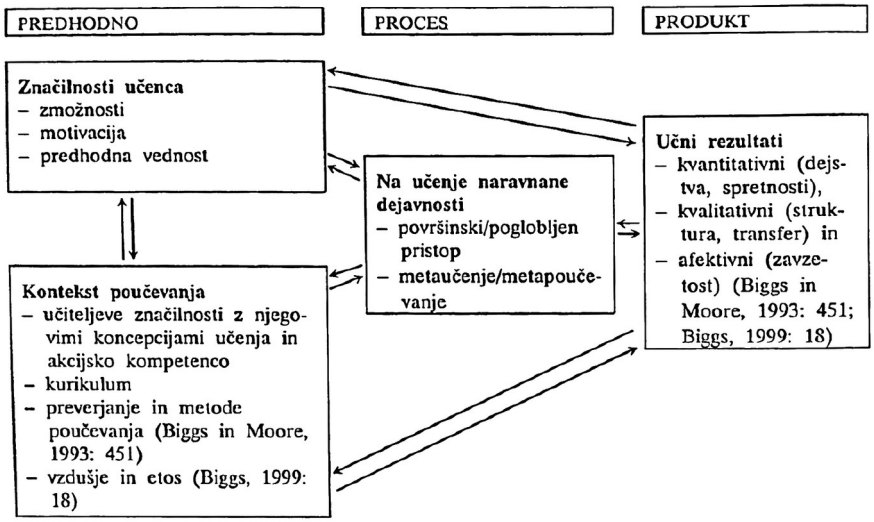
Vpogled v dosežke stroke sugerira naslednje: kolikor bolj sta praksa poučevanja in subjektivne teorije učiteljev (še) naravnani na kulturno-transmisijski model in temu odgovarjajoč zaprti kurikulum in učno-snovno kurikularno načrtovanje, toliko bolj je smiselno zavestno holistično učno-ciljno in procesno kurikularno načrtovanje. Seveda to velja v primeru, da se opredelimo za procesno-razvojni model izobraževanja. V končni instanci je to vrednostna opredelitev. Seveda pa samo kurikularno načrtovanje ni dovolj za dosego želenih sprememb. Potreben je tudi vpogled v širši vidik učenja in poučevanja.

Širši vidik učenja in poučevanja

Tudi tu je visoka stopnja soglasja o treh vidikih celote: tisto, kar je predhodno procesu učenja in poučevanja, sam ta proces učenja in poučevanja ter produkt. Biggs in Moore (1993) za ponazoritev te trojnosti celote uporabita sicer znan model 3P *(presage, process* in *product*)[1].

1. *"Predhodno"* obsega: značilnosti učenca, kot so zmožnosti, motivacija in predhodna vednost ter kontekst poučevanja, kjer nastopajo: učiteljeve značilnosti z njegovimi koncepcijami učenja in akcijsko kompetenco, kurikulum, preverjanje in metode poučevanja (Biggs in Moore, 1993: 451), dodaja pa še vzdušje in etos (Biggs, 1999: 18).
2. *Proces* obsega dejavnosti, ki so naravnane na učenje in razlikuje med površinskim in poglobljenim pristopom, kjer nastopajo tudi procesi metaučenja, ki se nanašajo na učenca in kot metapoučevanje na učitelja.
3. *Produkt* so rezultati učenja: kvantitativni (dejstva, spretnosti), kvalitativni (struktura, transfer) in afektivni (zavzetost). (Biggs in Moore, 1993: 451; Biggs, 1999: 18)

[1] To je le kot primer eden možnih modelov. Tudi če uporabimo druge, bomo dobili podobno sliko kompleksnosti celote dejavnikov poučevanja in učenja. (glej npr. Jarvis, 1998)



SLIKA 1 – Biggsov 3P model poučevanja in učenja

Biggs pri tem posebej poudarja, da je za učinkovito učenje potrebna povezanost in uravnoteženost *vseh treh* komponent, kar sam imenuje "constructive alignment". Ta, v strokovni in znanstveni literaturi že dokaj razširjen in uveljavljen izraz, razlaga kot "tesno zvezo med konstruktivistično teorijo narave učenja in povezanega načrtovanja poučevanja" (1999: 26). Ta sistem po njegovem mnenju deluje zaradi konsistentnosti oziroma ne deluje zaradi nekonsistentnosti:

> "Kurikulum je formuliran v obliki jasnih ciljev (*objectives*), ki bolj kot seznam tem poudarjajo raven zahtevanega razumevanja. Metode poučevanja so zasnovane tako, da omogočajo doseči zastavljene cilje oziroma, da učence napotimo, da delajo tisto, kar vodi k tem ciljem. In končno, preverjanje se nanaša na cilje, da ugotovimo, če so jih učenci dosegli." (ravno tam).

Ker je v literaturi tudi v tej točki visoka stopnja soglasja (Curzon, 1997; Jarvis, 1995; Gosling in Moon, 2001 itn.), verjetno ni problematično privzeti povezanost teh treh elementov in ugotoviti, kaj s kurikularnimi spremembami želimo doseči oziroma preveriti, kje bi lahko bil problem, če rezultati niso v skladu z zastavljenimi cilji. Če je, na primer, problem v akcijskih kompetencah učiteljev, potem je precejšnja verjetnost, da ga zgolj s kurikularnimi spremembami ne bomo rešili.

V omenjenem 3P modelu imajo dejavnosti v procesu poučevanja svojo pomembno vlogo, kar Biggsa vodi v njihovo podrobnejšo razdelavo, rezultat pa je njegova znana in uveljavljena SOLO taksonomija, sicer ena od mnogih alternativ diskreditirani behavioristični Bloomovi taksonomiji (Curzon, 1997: 177-178; Kroflič, 2002: 150-151). Na splošni ravni nam ponuja dejavnosti za dosego odgovarjajočih ciljev, se pravi kognitivnih ravni učnih dejavnosti v

razponu od najnižje do najvišje:

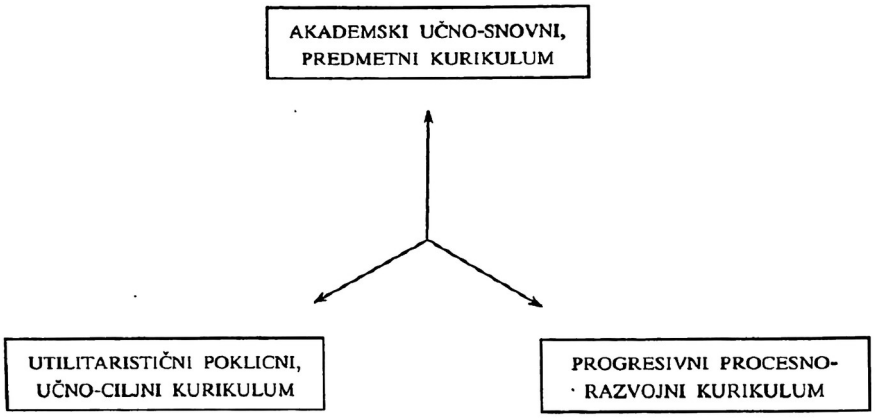
> Predstrukturno (zgreši smisel).
>
> Enostrukturno (identificirati, izvesti preprost postopek).
>
> Multistrukturno (prešteti, opisati, našteti, združiti, izvesti postopek).
>
> Relacijsko (primerjati/razločiti, pojasniti vzroke, analizirati, povezati, uporabiti).
>
> Širše abstraktno (teoretizirati, posplošiti, postaviti hipotezo, reflektirati). (Biggs, 1997: 47)

Prve tri ravni obravnava kot kvantitativne faze, ostali dva pa kot kvalitativni. Ta kognitivno-konstruktivistična taksonomija (ki mi osebno sicer ni blizu) bi zaradi svoje narave kot ideja lahko bila zanimiva tudi za razmislek o zasnovi pouka filozofije. Že kot taka ponuja dovolj jasen vpogled v možne dejavnosti v samem procesu poučevanja, ki naj prinese ustrezen rezultat, toliko bolj pa sama problemska zasnovanost pouka filozofije (seveda, če problemski pouk vzamemo resno), ki ima te dejavnosti v svojem bistvu pristopa. Gre za to, da sodobne transformacije v izobraževanju niso mogoče brez ustreznih naravnanosti in dejavnosti v procesu poučevanja in učenja.

Rossov model

Za nazornejši vpogled v našo situacijo si poglejmo še zanimiv vidik oziroma prikaz, ki ga ponuja Ross (2000). V temelju je njegovo razlikovanje med učno-snovnim, učno-ciljnim in procesno-razvojnim načrtovanjem skladno s Krofličevim (2002), kar je precej razširjeno razlikovanje, saj ga uporabljajo tudi drugi avtorji. Ross pri tem omenja avtorje, kot so Blyth, Skilbeck, Lawton, Goodson in Golby. Ross na podlagi historične in empirične analize vsako od teh kurikularnih strategij postavi v vsakokratni zgodovinski, politični, ideološki in izobraževalni kontekst (vezan sicer na britanske razmere), pri čemer ga zanimajo tudi medsebojni odnosi teh strategij pa tudi načelne predpostavke.

Za nas je zanimiv model, s katerim poskuša v tridimenzionalnem grafičnem prikazu umestiti obstoječe politične pozicije v izobraževanju v odnos do treh kurikularnih strategij. Izkaže se, namreč, da imajo posamezne rešitve znotraj ene kurikularne strategije tudi elemente drugih dveh, kar pomeni, da v prostorskem prikazu lahko zavzemajo tudi nek vmesni prostor. Tako je, na primer, novoliberalizem nove desnice umeščen v prostor med utilitaristično učno-ciljno in akademsko učno-snovno kurikularno strategijo. Stara levica, ki v učno-snovni strategiji vidi možnost razredne mobilnosti, pa se s tem umešča v vmesni prostor učno-snovne in procesno-razvojne strategije. Za nas je zanimiva grafična ponazoritev.



SLIKA 2 – Rossov model odnosa med kurikuli (Ross, 2000: 147)

Na podlagi doslej omenjenega se lahko osredotočimo na specifična vprašanja filozofije.

Kurikulum in pouk filozofije

Ob dilemah, ki zadevajo poučevanje filozofije, se zaradi specifike predmeta vedno znova pokaže potreba po vračanju k njegovim temeljnim predpostavkam in po konsenzu o temeljnih načelih. Ker se odpirajo nova vprašanja, je potrebna tudi vpeljava novih teoretskih vidikov. Eno takih vprašanj se je pojavilo ob izidu novega učbenika in zaradi nerazrešenosti polemike se postavlja vprašanje, ali je izhajala iz temeljnih načelnih predpostavk. V ta namen je nastal prispevek (Kotnik, 2001b) kot pobuda za diskusijo o konceptualni zasnovi pouka filozofije in o vprašanjih, ki se na to navezujejo. Temeljil je na predhodnih' ugotovitvah (Kotnik; 2001a, 1996a, 1996b), da se v sistemih z razvito metodologijo vprašanja vsebine in metode poučevanja praviloma izpeljana iz okvira, ki ga določajo splošna in specifična didaktična načela, splošni in specifični didaktični cilji ter pojem filozofije kot šolskega predmeta. To pomeni, da se v tranzicijskem obdobju sprememb, ki imajo že kar paradigmatsko razsežnost, le-teh nikakor ne moremo uspešno lotevati brez konsenza in teoretskega razmisleka o temeljnih postavkah. Jasno artikulirana konceptualna zasnova pouka filozofije ima tako lahko več funkcij:

1. Študentom filozofije je pri didaktiki filozofije lahko v pomoč pri oblikovanju njihove lastne konceptualne zasnove poučevanja filozofije.
2. Sestavljavcem učnih načrtov kot referenčni okvir lahko olajša pot do konsenza.
3. Piscem učbenikov lahko olajša uresničenje ciljev iz učnega načrta.
4. Učiteljem filozofije omogoči reflektiran odnos do lastne dejavnosti.
5. Vsem skupaj pomaga vzpostaviti dialog, predvsem pa prepreči nesporazume. (Kotnik, 2001b: 73)

Ali imamo konsenz o razumevanju filozofije kot šolskega predmeta?

Filozofija kot šolski predmet (srednješolski ali v uvodnih kurzih na univerzi) se od akademske filozofije razlikuje ravno po drugačnih ciljih in temelji na drugačnih načelih. Eno od mogočih razumevanj bi lahko bilo, da je refleksija vsakdanjega življenja, ki vodi v filozofsko problematizacijo, iskanje predpostavk in implikacij, analizo in argumentacijo. Poudarek pri tem pa je na ustreznem sorazmerju med procesom in vsebino in ne zgolj na vsebini, saj je sposobnosti mogoče razvijati predvsem v procesu. Kakšne so implikacije? Če želimo doseči zastavljene cilje in hkrati ostati zvesti svojim načelom, ima v poučevanju *metoda* prednost pred *vsebino*, kar pomeni osredotočanje na proces v dialogu s študentkami in študenti oziroma dijakinjami in dijaki (Annis, 1998; Davis, 2001). Čeprav je to razumevanje skladno z opredelitvami filozofije v učnem načrtu in katalogu, je več razlogov, na podlagi katerih lahko upravičeno domnevamo, da imajo tako učitelji filozofije kot snovalci učnega načrta in kataloga kot tudi pisci učbenikov za podlago svojega dela med seboj razlikujoča se pojmovanja filozofije in filozofije kot šolskega predmeta. Le-ta so lahko vir nesporazumov, če so privzeta na samoumeven, nereflektiran način. Verjetno ni potrebno utemeljevati trditve, da je vprašanje, kaj je filozofija, že samo na sebi filozofsko vprašanje, kar upošteva tudi učni načrt[2]:

> "Nanj je možnih več odgovorov, ki izhajajo iz različnih filozofskih tradicij in vsi so upravičeni in veljavni, zato ni mogoče predpisati, kateri je pravi niti kako se prav lotiti filozofije. Vendar cilj gimnazijskega izobraževanja in mesto filozofije v gimnazijskem kurikulu narekujejo poudarek nekaterih njenih značilnosti; namreč, da je kritična refleksija izkustva, vednosti in delovanja ter poskuša opredeliti načela vednosti in vrednote, ki usmerjajo delovanje, a hkrati dopušča, da so ta načela in vrednote ter njihove upravičitve omejeni. Pri tem razvija metodo, ki temelji na pojmovni analizi in argumentaciji." (str. 2)

Ta navidez rutinski uvod v učni načrt se zaradi svoje splošnosti izkaže kot pomemben, ko gre za vprašanje, kako naj učni načrt, izvedbeni akti in proces preverjanja upoštevajo dejstvo, da imajo učitelji svojo osebno nagnjenost, kar je v širšem smislu nagnjenost k določeni filozofski tradiciji, v ožjem smislu pa v določeno orientacijo znotraj širše usmeritve. Drugo, še pomembnejše vprašanje je učiteljeva avtonomija glede na orientacijo poučevanja: kako naj dokumenti in proces preverjanja upošteva v ožjem smislu metode poučevanja, v širšem smislu pa dejstvo, da imajo učitelji lahko različne konceptualne zasnove pouka filozofije. Na videz problema ni, če je to skladno z omenjeno uvodno formulacijo in drugimi formulacijami v dokumentih. Pojavi se vprašanje, kako to formulacijo razumejo učitelji, dijaki in ocenjevalci oziroma ali je njihovo razumevanje skladno. Pojavi se tudi vprašanje, do kakšne mere dokumenti, zlasti izvedbeni akti, lahko artikulirajo vsebino učnega načrta, ne da bi posegli v načelna

[2] http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/pdf/Fil_01.pdf

izhodišča učnega načrta.

In ne nazadnje: Če slišimo sodbe o tem, da je dijaški (ali študentski) esej zdravorazumski, da torej ni ali ni dovolj filozofski, se nam postavlja vprašanje kriterija filozofskosti. Najtežje je seveda presojati filozofsko mišljenje, če nimamo ustreznih kriterijev[3]. Kaže pa se možnost vsaj dveh skrajnosti, znotraj katerih bi se bilo mogoče odločati. Poenostavljeno povedano, gre za naslednjo dilemo. Po eni strani lahko presojamo filozofsko mišljenje po tem, koliko dijak, študent izvaja določene "filozofske" operacije, kot so pojmovna analiza, argumentacija itn. – kar bi lahko imenovali tudi obvladovanje filozofske obrti in je do določene mere na podlagi ustreznih kriterijev tudi preverljivo. Veliko težje pa je preverjati subtilnost za relevantne filozofske ideje, probleme itn. (Lipman, 2001: 5; Annis, 1998; Lugenbehl, 2003) Slednje v eseju ponavadi dosti lažje prepoznamo intuitivno kot pa po kriterijih; problem nastane, ko se ocenjevalci v tem med seboj razlikujejo, za kar lahko razloge iščemo tudi v vrednostnih izhodiščih. Na drugi strani vzamemo za merilo sklicevanje na relevantne filozofske avtorje oziroma filozofske teorije, pojme, pojmovne analize, argumente itn. Vsekakor ta dilema vabi k diskusiji in konsenzu, pa čeprav bi bil rezultat le zavedanje kontroverznosti.

Kaj lahko ugotovimo? Splošnost omenjene formulacije o filozofiji lahko razumemo bodisi kot širino ali toleranco do različnih pristopov, kar ima seveda ustrezne implikacije, ali pa nekaj, kar predstavlja težavo načrtovalcem izvedbenih aktov in ocenjevalcem.

Tako za ta vprašanja kot tudi za zgoraj omenjeno vprašanje konsenza o razumevanju filozofije kot šolskega predmeta je videti koristna analiza z dveh vidikov: splošnejšega, ki zadeva naravo in podlago kurikularnega načrtovanja, in bolj specifičnega, ki zadeva prakse poučevanja filozofije in njihovih konceptualnih zasnov.

Prakse poučevanja filozofije in koncepti poučevanja

Čeprav sintagme "problemski pristop" učni načrt ne omenja, bi za cilje učnega načrta tako v splošnem kot v maturitetnem kurzu lahko rekli, da so problemsko orientirani, saj cilji omenjajo, da se dijaki učijo "odkrivati in raziskovati filozofske probleme" (str. 3) ali da "poznajo in razumejo izbrani problem, ga znajo analizirati" (str. 5) itn. V prejšnjem obdobju, do začetka devetdesetih let, je učni načrt izrecno predpisoval pouk filozofije kot zgodovino filozofije, kar je pri vseh tistih, ki smo v tem obdobju študirali in tudi poučevali, pustilo določene posledice. Zato se nam sedanje tranzicijsko obdobje kaže kot prehod iz historičnega v problemski pristop poučevanja, z vidika modela vzgoje in

[3] Spominjam se primerov v mednarodni maturi, ko sta dva ocenjevalca ocenila isti esej: eden z najvišjo in drugi z najnižjo pozitivno oceno. V končni instanci je bil ponavadi problem v različnosti "filozofskih kultur", se pravi vrednot o tem, kaj je filozofija in kaj je filozofsko. Seveda pa se to lahko zgodi tudi znotraj iste "kulture".

izobraževanja pa kot prehod iz kulturno-transmisijskega v procesno-razvojni model. Kako se kaže tranzicija? Za primer naj navedem težavo, s katero se kot učitelj srečujem tudi sam: da izhajam sicer iz vsebine, vendar jo želim obravnavati kot problem (za več o tem glej Kotnik, 2001: 339-344).

Toda če govorimo o teh dveh pristopih kot konceptih poučevanja, potem lahko kaj hitro ugotovimo problematičnost tako postavljenega nasprotja, na kar je opozoril že Šimenc, ki zato dilemo preoblikuje v vprašanje: "Ali gre za pouk o filozofiji ali pa za pouk filozofije." (Šimenc, 1996: 29) Po eni strani se nam nasprotje historični – problemski pristop kaže kot neustrezno, po drugi strani pa moramo priznati vsaj tendenco ali orientacijo v eno ali drugo smer. Ob tem lahko ugotavljamo, da se pouk filozofije kot zgodovina filozofije v smislu pouka o filozofiji do določene mere še vedno ohranja. Slednje sproža vprašanje, ali je s takimi sredstvi mogoče doseči predpisane cilje. Vsekakor problematika zahteva drugačen pristop. Oglejmo si, kako bi bilo problem mogoče formulirati drugače.

Najprej je glede omenjenega nasprotja smiselno uvesti razlikovanje med konceptom poučevanja in prakso poučevanja oziroma didaktičnim in metodičnim vidikom. Če je problematičen koncept oziroma didaktična utemeljitev prakse poučevanja, pa izraza problemski in historični pristop imata smisel, ko gre za prakso poučevanja, ki ima tendenco, prevladujoč poudarek ali orientacijo v eno ali drugo smer. Oglejmo si situacijo v Nemčiji, kjer znotraj problemske orientacije dejansko lahko ugotavljamo sočasno navzočnost dveh praks poučevanja filozofije, ki imata v svojem ozadju vsaka svoja načela oziroma koncept. Ko jih Martens (1985 [1996]) omenja, jih obravnava tudi kot koncepta poučevanja. Pravi, da je v novejših razpravah moč v grobem zaslediti dve tendenci:

> "Prva pojmuje filozofijo kot izobraževalno dobrino z lastno vrednostjo: z velikimi misleci in deli, glavnimi tokovi, temeljnimi problemi, osrednjimi pojmi in načini mišljenja. Z bolj ali manj celostnim proučevanjem svoje tradicije prispeva filozofija k oblikovanju nazorov, h graditvi identitete, k pomoči pri orientaciji ali k osvetlitvi biti. V nekaterih esejih, učbenikih in novih učnih načrtih se temu pridružuje filozofija kot šola mišljenja." (Martens, 1985 [1996]: 551 [39-40])

> "Druga poglavitna tendenca se zavzema za filozofiranje, naravnano k problemom in učencem, na učenčevo raven naj ne bi posredovali le ene filozofije, še manj dokončno oblikovane filozofije, temveč naj bi učence, tudi ob pomoči tradicionalnih filozofskih dialoških prispevkov, spodbudili in usposobili za filozofiranje." (Martens, 1985 [1996]: 552 [40])

Če nas zanimata ti tendenci kot praksi poučevanja, lahko ugotovimo, da učitelji sicer lahko uporabljajo isti vir (učbenik, ki je zgolj zbirka filozofskih besedil klasičnih ali sodobnih avtorjev, toda brez komentarjev), vendar (v grobem) na dva različna načina. Za prvo tendenco je značilno, da je v ospredju (ponavadi tudi časovno) filozofsko besedilo in njegovo preučevanje. To pomeni, da se dijak

seznanja s filozofskim problemom preko besedila (iz tradicije ali sodobnosti), diskusija in aplikacija pa temu šele sledi. V drugi tendenci je izhodišče razgovor o vsakdanjih vprašanjih, ki pripelje do filozofsko relevantnega problema in do potrebe po filozofski rešitvi problema, kar narekuje uvajanje filozofskih besedil in pomeni uvajanje drugih partnerjev v dialog.

To sta dva legitimna pristopa k poučevanju filozofije, ki temeljita na dveh (vrednostnih) predpostavkah: prva, da je filozofija v samih klasičnih in sodobnih tekstih, ki jih dijaki lahko razumejo, interpretirajo, in so jim podlaga za lasten razmislek o sebi in svetu. Ta predpostavka pogosto implicitno ali tudi eksplicitno poudarja, da dijak svojega lastnega razmisleka ni zmožen brez predhodne vednosti oziroma vpogleda v temeljne tekste filozofske tradicije in sodobnosti. Drugi pristop izhaja iz prepričanja, da dijaki so sposobni lastnega filozofskega razmisleka, če jim učitelj v njihovem razmisleku pomaga razvijati temeljne filozofske sposobnosti oziroma elemente filozofskega mišljenja, medtem ko so filozofska besedila (tradicije in sodobnosti) partnerji v dialogu (Martens). Pouk filozofije je tako osredotočen na filozofijo samo oziroma sistematično razvijanje elementov filozofskega mišljenja, kot so refleksija, problematizacija, pojmovna analiza, argumentacija, iskanje predpostavk in implikacij itn. (prim. Annis, 1998: 98) Pomislek bi lahko bil, da so tudi ti elementi proizvod tradicije, česar nihče ne zanika. Razlika je v didaktičnem pristopu, v temelju različnih didaktičnih načelih in v različnih izhodiščih pedagoške psihologije. Tudi v drugem pristopu ima vednost pomembno funkcijo, vendar je sredstvo in ne cilj sam na sebi (Trinks, 1996: 93).

Dejstvo je, da do teh razlik prihaja tudi pri nas, zato je smiselno na to opozoriti tudi na konceptualni ravni. V Nemčiji učni načrt zavestno to upošteva (glej *Richtlinien*). To pomeni, da mora biti zastavljen tako splošno, da ne predpisuje, implicira ali prejudicira ene ali druge orientacije. Najbolj izrazit (in skrajni) primer tega je učni načrt Hamburga (Trinks, 1996: 77-78): tolerantnost kot vrednota, učiteljeva avtonomija, vendar ob hkratni predpostavki njegove sposobnosti. Videti je, da bi bil za naše razmere koristen ponovni razmislek o problemskem pouku filozofije, predvsem pa konsenz o tem, kaj je skupni temelj in kaj so možne orientacije znotraj tega pristopa. Za ilustracijo naj navedem članek, objavljen v FNM, ki se dotika te skupne podlage, posredno pa tudi nakazuje eno od orientacij.

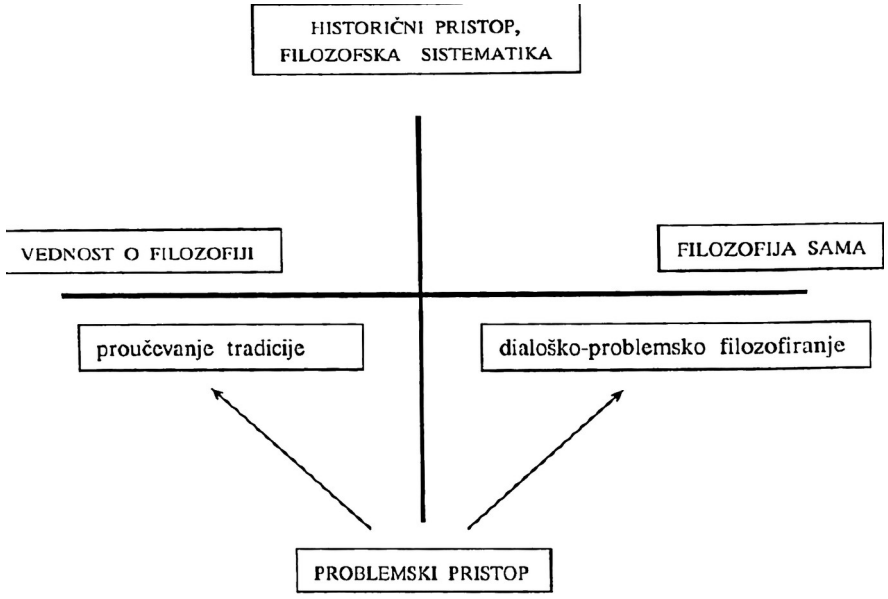
Šuster v tekstu “Filozofija za ‘začetnike’” predstavi “predlog za vstop v filozofijo, ki temelji na nekaterih osnovnih tehnikah filozofskega in kritičnega razmišljanja” (Šuster, 1996: 37). Z jasno in pregledno shemo za lotevanje filozofskih tekstov nakaže okvir, v katerem bralec z razumevanjem sledi avtorju. Možnosti za “začetek samostojnega razmišljanja” pa vidi v tem, da postavi “teze v prostor alternativ” (ravno tam: 40). Hkrati pa se loti za didaktiko filozofije izjemno pomembnega vprašanja prepoznavanja in razumevanja problema kot filozofskega problema:

> "Začetek filozofije in prvo vprašanje ob branju nekega besedila je zato vedno: v čem je sploh problem, s katerim se avtor ukvarja?" (ravno tam: 38)

Za dijake, učitelje in študente kot bodoče učitelje je to zelo pomembno vprašanje, ki mu je vredno posvetiti posebno pozornost. Ta članek se mi je zdel tako pomemben, da sem ga uvrstil kot del obvezne literature za didaktiko filozofije, saj se loteva ključne problematike za problemski pouk filozofije. Iz teksta pa je razvidna tudi predpostavka: filozofija je v tekstu, dijak jo spoznava, razumeva prek teksta in pouk v šoli poteka prek obravnave tekstov ali učiteljeve predstavitve le-teh, potem pa se odpirajo možnosti za samostojno razmišljanje.

To bi bil primer prve izmed dveh tendenc poučevanja filozofije. V drugi tendenci, ki jo Martens imenuje dialoško problemsko filozofiranje, pa bi "branje besedila" v gornjem stavku zamenjali z "refleksijo vsakdanje življenjske situacije", z izkušnjo, s katero se ali bi se lahko soočal tudi dijak. Razmislek o problemu in poskus samostojnega reševanja problema torej predhodi temu, čemur bi Martens rekel uvajanje drugih partnerjev v dialog, kjer vednost iz filozofske tradicije služi kot sredstvo za reševanje prej omenjenega problema. Zaporedje njegovega dialoškega gibanja je: pogovor – tekst – argumentacija. (Martens, 1985 [1996]: 570-573 [58-61]), kjer ima lastno soočenje s filozofskimi problemi prednost pred rešitvami avtorjev iz tradicije. Do zdaj smo omenjali dva modela, ki sta videti kot polarnosti, vendar pa je ob jasnem zavedanju predpostavk mogoča tudi kombinacija obeh modelov, kar je včasih razvidno tudi iz nastopov nekaterih kreativnih študentov (Cvelbar, 2004: 95-98).

Na tem mestu bi bilo smiselno narediti poskus shematskega povzetka (slika 3), ki ga lahko gledamo kot shemo praks ali pa kot shemo konceptov poučevanja filozofije.



SLIKA 3 – **Poskus celostne ponazoritve razmerja med posameznimi koncepti poučevanja filozofije**

Na dveh oseh imamo torej opravka z dvema polarizacijama: historično – problemsko in pouk o filozofiji (vednost o) – pouk filozofije (filozofija sama). Že izraz polarizacija nakazuje, da so to skrajnosti in da je tudi vmesno področje kot kontinuum, ki ga zapolni ustrezno sorazmerni pristop. Ce pa ti dve osi združimo v celoto, pa se posamezni pristopi kažejo tudi kot kombinacije. Če si z malo domišljije poskušamo po zgledu zgoraj omenjene Rossove sheme predstavljati shemo na prostorski način v tridimenzionalni obliki, potem posamezne pristope lahko umestimo v ustrezen vmesni prostor, ki "gravitira" bolj ali manj proti eni ali drugi osi in je bolj ali manj oddaljen od polarnih skrajnosti. Tako bi bilo zanimivo umeščanje francoskega modela, temelječega na pojmih.

Tako omenjeni dve orientaciji oziroma tendenci kot tudi celoten članek je torej iniciativa za nadaljevanje diskusije o omenjenih vprašanjih, ki so s v našem prostoru neizogibno pojavila po pionirskem uvajanju pomembnih sprememb v zadnjem desetletju in pol.

Sklep

Če se problemov na področju poučevanja filozofije lotimo z zgoraj omenjenih vidikov, se rešitve kažejo v nujnosti diskusije in soglasju o naslednjih vprašanjih:

1. Za kakšen vzgojno-izobraževalni model se odločamo?
2. Za kakšno tehniko načrtovanja kurikuluma se opredeljujemo?
3. Ali imamo soglasje o dejavnikih širšega konteksta poučevanja in učenja?

4. Kakšen je vrsti red (prioriteta) vrednot v poučevanju filozofije?
5. Kakšno je lahko soglasje o pojmu filozofije kot šolskega predmeta?
6. Ali soglašamo o problemski zasnovi pouka filozofije in legitimnosti obeh orientacij?
7. Ali soglašamo glede ciljev in sredstev oziroma njunega razmerja?

Ugotovimo lahko, da rešitev ni tako preprosta. Na eni strani smo soočeni z dejstvom, da upoštevanje sodobnih trendov terja procesno-razvojno naravnan odprt kurikulum, ki mora biti zelo skop, če naj upošteva in spoštuje soobstoj dveh orientacij znotraj problemskega pristopa v poučevanju filozofije. Sedanji učni načrt to omogoča, poseben izziv pa ostaja vprašanje, kako naj bodo formulirani izvedbeni akti, da bi omogočali ti dve legitimni orientaciji. Po drugi strani pa se postavlja resno vprašanje ustreznih akcijskih kompetenc učiteljev, pa tudi do kakšne mere subjektivne teorije učiteljev lahko sledijo tem trendom. In vendar je rešitev mogoča, če se zadeve lotimo kompleksno in celostno ter temu ustrezno usmerimo pozornost. In še tale misel:

> "True power in education rests with expertise in assisting learning, not in controlling content." (Barratt-Pugh, 1995: 14-15)

dr. Rudi Kotnik je docent za didaktiko filozofije na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru

rudi.kotnik@guest.arnes.si

DILEMMAS OF CURRICULUM DESIGN IN PROBLEM BASED TEACHING OF PHILOSOPHY

The article is an attempt to solve dilemmas in curriculum design and current changes in philosophy teaching. It is a search for a conceptual framework which begins with general principles of curriculum design, setting them into a wider context of learning and teaching, and finally looking for specific didactic presuppositions of this framework. The basic idea is that the problem can be solved by consensus within problem centered teaching of philosophy. There are at least two legitimate approaches within this framework and it is necessary that curriculum does not exclude one or another. A holistic schematic representation

between particular teaching approaches is offered which indicates possibilities for their identifications and compatibility among them.

Keywords: didactics, curriculum, problem centered teaching.

Literatura

Annis, D. B. (1998). "The Philosopher as Teacher: Fostering Creativity in Philosophy". *Metaphilosophy*, 29. zv., št. 1-2 (January/April), str. 95-106.

Barratt-Pugh, L. (1995). "The competence approach: Constricting development or the freedom to learn?" V Summers, L. (ur.), *A Focus on Learning, Proceedings of the dih Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February 1995*, Perth: Edith Cowan University, str. 13-19. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/barratt-pugh.html>

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/publikacije/ministrstvo/bela/>

Biggs, J. B. in Moore, P. J. (1993). *The Process of Learning.* Sydney: Prentice Hall.

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University.* Buckingham: Open University Press.

Curzon, L. B. (1997). *Teaching in Further Education: An Outline of Principles and Practice.* 5. izd. London: Cassell.

Cvelbar, U. (2004). "Vsebina v roki s problemom". *Filozofija na maturi*, št. 3-4, str. 95-98.

Davis, M. (2001). "Na kratko o prednostih in spodbujanju diskusije pri pouku filozofije". *Filozofija na maturi*, št. 1-2, str. 41-44.

Filozofija: predmetni izpitni katalog za maturo 2003 (2003). Ljubljana: Državni izpitni center.

Glatzel, M. in Martens E. (1982). *Philosophieren im Unterricht: 5-10.* München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Gosling, D. in Moon, J. (2001). *How To Use Learning Outcomes and Assessment Criteria.* London: SEEC.

Hladnik, A. in Verovnik, A. (ur.) (2001). *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: theory and practice.* 2. izd.

London: Routledge.

Jarvis et al (1998). *Theory and Practice of Learning.* London: Kogan Page.

Kotnik, R. (1996a). "Učiti filozofijo ali učiti filozofirati". V Šimenc, M. in Kotnik, R. (ur.) *Filozofija v šoli: Prispevki k didaktiki filozofije,* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5-20.

Kotnik, R. (1996b). "Kaj in kako poučevati pri pouku filozofije". *Znanstvena revija,* 8, (2), str. 163-171.

Kotnik, R. (2001a). "Dileme poučevanja filozofije z vidika sodobne didaktike". *Pedagoška obzorja,* 16, št. 1-2, str. 53-60.

Kotnik, R. (2001b). "O konceptualni zasnovi pouka filozofije". *Filozofija na maturi,* št. 3-4, str. 73-81.

Kotnik, R. (2001c). "Paradigmatska prenova pouka filozofije". V Kramar, M., Duh, M. (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja,* Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 339-344.

Kotnik, R. (2003). *Pouk filozofije kot osebno doživljanje.* Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.

Kramar, M. (2001). "Spreminjanje didaktične paradigme in prenova izobraževalnega procesa". V Kramar, M., Duh, M. (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja,* Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 21-30.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije.* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Lipman, M. (2001). "On Children's Philosophical Style". *Thinking,* 14:2, str. 2-7.

Lugenbehl, D. (2003). "Learning at the Deeper Level". *Teaching Philosophy,* 26:4, str. 351-359.

Marentič Požarnik, B. (2001). "Ali učiteljeva avtonomija v izbiri metod že zagotavlja aktivno učenje, potrebno za doseganje pomembnih ciljev prenove?" V Kramar, M., Duh, M. (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja,* Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 9-19.

Martens, E., in Schnädelbach, H. (1985). *Philosophie, Ein Grundkurs,* Rowohlt: Reinbek

Philosophy Guide (1994). Geneva: International Baccalaureate Organization.

Philosophy Guide 2000 (2000). International Baccalaureate Office.

Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Philosophie, Heft 4716, str. 14-15, 27-30.

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

Falmer.

Šimenc, M. (1996). “Mesto vednosti v gimnazijskem pouku filozofije”. V Šimenc, M. in Kotnik, R. (ur.), *Filozofija v šoli*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 21-30.

Šuster, D. (1996). “Filozofija za ‘začetnike’”. *Filozofija na maturi*, št. 2, str. 37-44.

Trinks, J. (1996). “Pouk filozofije v nekdanjih deželah Zvezne republike Nemčije”. V Šimenc, M. in Kotnik, R. (ur.), *Filozofija* v *šoli*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 67-98.