

Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti

časopis za kritično misel

ANαliZA

03

2018 letnik 22.

AN_αliZA

, časopis za kritično misel, številka 3, leto XXII., 2018

Izdajatelj in založnik: Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
<http://www.drustvo-daf.si/analiza/>
e-naslov: analiza@drustvo-daf.si

Naročila sprejemamo na zgornji naslov.

Na leto izidejo trije zvezki Analize (dve enojni in ena dvojna številka).
Cena zvezka v prosti prodaji je 6,00 EUR, za naročnike 4,00 EUR oz. letna
naročnina 12,00 EUR (z vključenim DDV).

Izdajateljski svet:

Bojan Borstner, David Owens, Matjaž Potrč, Marko Uršič, Matthias Varga von
Kibéd, Elizabeth Valentine, Bojan Žalec

Glavna in odgovorna urednica: Smiljana Gartner (v. d.)

Uredniški odbor:

Maja Malec, Božidar Kante, Vojko Strahovnik, Toma Strle, Borut Trpin,
Sebastjan Vörös

Lektor: Borut Cerkovnik

Oblikovanje: K.reg@

Tisk: Demat, d.o.o., Stegne 3, 1000 Ljubljana

Naklada: 200 izvodov

Izid te revije je sofinancirala

JAVNA AGENCIJA ZA KNJIGO REPUBLIKE SLOVENIJE.

Revija Analiza je indeksirana v THE PHILOSOPHER'S INDEX.

ISSN 1408-2969

Kazalo

Filozofija med znanostjo in kulturo

Boris Vezjak

Znanost in logično mišljenje: razumevanje logičnih zmot pri otrocih 5

Smiljana Gartner

Spoštovanje individuuma in preseganje individualizma s feministično etiko
in s filozofijo za otroke 19

Marjan Šimenc

Potenciali filozofije za otroke kot preventive proti nasilju 33

Rudi Kotnik

Dileme strukture v poučevanju filozofije za otroke 45

Ena Bissachi

Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke 57

Eva Marsal in Takara Dobashi

»Komu bi pomagal v življenjsko nevarnem položaju?« 69

Umetnine med etiko in estetiko

Neja Kaiser

Tone Kralj v treh možnih svetovih: zagovor eticizma 85

Med sebstvom in identiteto

Adnan Sivić

Sebstvo in identiteta: Problem diahrone identitete minimalnega sebstva 103

Identiteta med duševnostjo in možgani

Terence Horgan in John Tienson

Dekonstrukcija novovalovskega materializma 123

Boris Vezjak

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Znanost in logično mišljenje: razumevanje logičnih zmot pri otrocih

V prispevku se osredotočam na vprašanje, ali je mogoče znotraj razprave o kognitivnih sposobnostih otrok in njihove zmožnosti razlikovanja, sklepanja, logičnega sledenja, povezanih s posploševanjem, abstrahiranjem in sklepanjem po analogiji, smiselno predpostaviti otrokovo razumevanje logičnih zmot. Omenjene dileme analiziram predvsem na podlagi osebne izkušnje ob slikanici za otroke z naslovom »Ali je to zmota?« (2015), ki predstavlja poskus uvedbe razprave o najbolj značilnih neformalnih logičnih zmotah mišljenja za vse, ki so starejši od osem let.

Ključne besede: filozofija za otroke, logika, logične napake, mišljenje, logično sledenje, kognitivni razvoj

Uvod

Razprave o logičnih zmotah in njihovem razumevanju pri otrocih v zgodnejših fazah njihove formacije so zelo neraziskano področje. V tem prispevku se osredotočam na vprašanje, ali je mogoče znotraj razprave o kognitivnih sposobnostih otrok in njihove zmožnosti razlikovanja, sklepanja, logičnega sledenja in razumevanja vprašanj, tako ali drugače povezanih s posploševanjem, abstrahiranjem in sklepanjem po analogiji, smiselno predpostaviti otrokovo razumevanje logičnih zmot. Izhodišče je deloma prvoosebno in obarvano z osebno izkušnjo, omenjene dileme analiziram predvsem na podlagi ugotovitev ob izdaji slikanice za otroke z naslovom »Ali je to zmota?« (2015). Namen te knjige za otroke je bil deloma eksperimentalen in zadeva poskus preverbe, ali je razprava o najbolj značilnih neformalnih logičnih zmotah mišljenja za otroke, ki so starejši od osem let, sploh možna in ali besedila, ki so s tem povezana, vsebujejo pa nekatera bolj kompleksna spoznanja iz logike, dejansko že razumejo. Moja pričakovanja ob tem niso bila razvita sistematično, zato na morebitno izkušnjo in celovitejša spoznanja, kako se obravnava logičnih zmot pri delu z otroki dejansko obnese, še čakam. V pričujočem zapisu je zato osnovna raziskovalna poanta usmerjena predvsem v splošni

premislek o pomenu in vlogi neformalnega logičnega mišljenja znotraj filozofije za otroke v kontekstu njihovega kognitivnega razvoja.

Logika in kritično mišljenje za otroke

V kateri starostni ali kognitivni fazi otroci že smiselno razumejo tisto, čemur pravimo logična zmota, prepuščam v izziv razvojnim psihologom – presenetljivo na to temo skoraj ne obstajajo znanstvene raziskave. Kot filozofa me zanima predvsem, ali bi lahko znotraj filozofije za otroke razprava o njih postala sestavni del vzgojno-izobraževalnih vsebin in bila uporabna pri pedagoškem delu: v katerem starostnem obdobju in s koliko leti se to zgodi, sodi nesporno med odločilne dileme, vendar še vedno nebistvene za izhodiščno tezo. V filozofiji za otroke si želimo doseči cilje, znotraj katerih se zrealijo tudi nekateri splošni motivi in cilji vzgoje kot takšne. Vprašanje je, v kakšni meri se ti podvajajo in v čem so cilji filozofije za otroke bolj specifični od teh. Eden splošnih ciljev vzgoje je formacija človekove racionalnosti in mišljenjskosti. Jean Piaget je nekoč te ocenil kot naloge, da človeka naredimo sposobnega ustvarjati nove reči in ne zgolj ponavljati vse, kar so dosegle pretekle generacije (Labinowicz, 1989: 36). Težko si je predstavljati, da lahko kritičnost dosegamo skozi kaj drugega kot formacijo »kritičnega mišljenja«, kar pri filozofiji za otroke največkrat pomeni uvedbo načinov, ko bodo ti sposobni vrednotiti ponujeno znanje ali informacije in jih ne le potrjevati, temveč tudi zavračati, kot ugotavlja Fisher (2005: 23).

Pri kritičnem mišljenju kot ustrezni naravnosti se že soočimo s temeljno težavo, kajti razprave o otrokovih spoznavnih in kognitivnih zmožnostih znotraj filozofije za otroke največkrat trčijo ravno ob naslednje koncepte in njihovo ustrezno rabo: mišljenje, kritičnost, argumentacija kot izmenjava stališč. Jih lahko res dosežemo s takšno lahkoto že pri otrocih in kakšni pogoji morajo biti zanje izpolnjeni? Vstopa otroka v filozofsko mišljenje si ne znamo predstavljati brez kognitivnih procesov, mišljenja pa ne brez tehtanja in preverjanja izrečenih mnenj in trditev, kar končno, vsaj na ravni elementarnosti postavljanja začetnih vprašanj in intuicij, spominja tudi na znanstveno mišljenje: na podoben način, kot se v samih začetkih evropske in zahodne tradicije filozofske misli, gledano zgodovinsko, težko pogovarjamo o temeljni diferenci med filozofskimi in znanstvenimi naprežanji, ker so videti znotraj tako imenovane filozofije narave jonskih fiziologov dovolj enovita in komplementarna, se znanstvenost in filozofičnost nediferencirano mešata tudi v radovednem pogledu otrok na svet in družbe ter pojave v njih. Zato velja, da je procese mišljenja, še zlasti tedaj, ko jih opremimo z epitetom »kritično«, neizogibno mogoče vpeljati le skozi pogovor, ki je nujno zasnovan kot argument.

Pogovornost v filozofiji za otroke ni težava, je naravno stanje tudi zunaj nje, vendar vsakega pogovora še ne moremo označiti za filozofskega. Da je *dia-logos* kot pogovor neka oblika izmenjave ne samo besede, temveč tudi argumentov, velja za

eno temeljnih spoznanj in kanon v zgodovini od »dialektične« utemeljitve filozofije kot večine argumentacije vse od Sokrata dalje. Lipman, Sharp in Oscanyan (1980: XI) se zato ne nepričakovano sklicujejo že na antične filozofe, ki so ugotovili, da mišljenje v svoji procesualnosti vodi v filozofijo kot najbolj zgoščeno obliko mišljenja ravno zaradi argumentirane razprave in tehtanja trditev o nečem kot orodja pri doseganju takšnih ciljev, obenem pa je ravno filozofiji tudi najbolj imeniten instrument za izpopolnjevanje njenih procesov. Končno tudi G. Mathews v kulturni knjigi »Dialogi z otroki« (1984) poroča o filozofski dejavnosti v eksplisicnem dialogu z otroki v starosti od osem do enajst let na glasbeni šoli na Škotskem.

Halpern (2003: 6) ugotavlja, da je kritično mišljenje vobče uporaba kognitivnih veščin in strategija, ki krepi možnost želenega uspešnega mišljenja – zato je podobno razmišljanju, ki je zavestno, »premišljeno« in vključuje reševanje problemov, formuliranje sklepov, projekcijo možnosti in sprejemanje odločitev. Pri njem v čisto določenem kontekstu premisleka, kot pravi Beyer (1988: 35), pozorno in učinkovito »uporabljamo« večino mišljenja na način kritičnosti.

Posredno definira kritičnost skozi primerjavo med ustvarjalnim in kritičnim mišljenjem; pri prvem je vsebina nedoločena, drugo pa se nanaša na že znano in razumljivo vsebino. Pri prvem je poudarek na ustvarjanju česa novega, drugo se osredotoča na obstoječe in poskuša oceniti veljavnost in pravilnost tega, kar »že« obstaja. Ustvarjalno mišljenje želi preseči že sprejeta načela in principe, kritično pa ostaja v sferi in jih ne želi preseči – kar želi početi, če se izrazimo fenomenološko, je predvsem razlikovanje in razločevanje, če izhajamo iz grškega izraza *krisis* in njemu ustrezajočega pridevnika *kritikos*.

Kaj ima to opraviti z logičnimi zmotami? Mišljenjskost kot predmet analize v filozofiji za otroke, pri čemer si je res težko predstavljati, da slednja ne bi bila neka oblika razvijanja mišljenja, še zlasti pa njegova konceptualizacija skozi »kritično mišljenje«, nas zato hitro pripeljeta do ugotovitve, da slednje ne more steči brez elementa logičnega in končno sledenja pravilom smiselne, veljavne in dobre argumentacije. Naj navedem banalen primer. Če otroci želijo tuhtati o tem, zakaj je nebo modro, kar bi bil primer bolj znanstvenega tipa uvedbe spraševanja, ki sproži misel in razpravo v razredu, ali morda o tem, ali bo jutri nov dan, kar bi bil primer bolj abstraktnega izhodišča in v filozofijo uperjenega spraševanja, potem bodo v običajni dialoški situaciji spodbujeni k »razmišljanju« o možnih implikacijah trditev – svojih ali drugih, s tem pa bodo napoteni k njihovemu vrednotenju, tehtanju in ocenjevanju.

Razmišljati o tem, zakaj je nebo modro, predpostavlja navajanje razlag, pojasnitev, morda celo dokazov. Kadar je razmislek usmerjen v določeno obliko sklepanja, kjer iz premis prehajamo k sklepom, bodo otroci morali razmišljati logično v bolj formalnem smislu. V stavku »Vsi otroci v našem razredu so klepetavi« in »Miha je otrok iz razreda«, bodo verjetno znali izluščiti silogizem s sklepom:

»Miha je klepetav«. Manj vemo o tem, kako steče temu komplementaren proces, tj. je prepoznavanje njihove »negativne« ali nasprotne plati, v tem primeru slabih argumentov in načinov dokazovanja: kdaj torej vedo, da nekaj ni veljaven argument in ga je nekdo uporabil napačno. S tem v filozofiji za otroke pridemo do polja argumentacijskih sposobnosti, veščin in »kompetenc«, se pravi raziskav o tem, na kakšen način otroci znajo in zmorejo argumentirati ter v čem so tudi zmote kot »figure mišljenja« tiste, ki jih moramo prepoznati kot takšne, da bi se mu izognili. Razprava o argumentacijski sposobnosti pri otrocih bi zato morala neizogibno vključevati tudi področje zmot, kolikor se strinjamo, da argumentacija po sebi že vključuje tehtanje dobrih in slabih argumentov – in slednji v resnici veljajo ravno za zmote.

K vprašanju logičnih zmot

Začetna hipoteza, ki smo jo predpostavili, je torej, da mora filozofija za otroke, kolikor je njena usmerjenost neizogibno namenjena promociji kritičnega mišljenja, tako ali drugače vpeljati dimenzijo logičnega: da bi lahko vzpostavili povezavo med otrokovo dovtetnostjo za logično mišljenje in posledično dojemanje logičnih zmot, je treba poseči po njihovem ustroju. Ker je logično mišljenje širše od polja filozofije in logike, nujno zadeva tudi »znanstvenost«, dimenzijo in metodologijo, uporabljeno npr. tudi v naravoslovju, zato spoznanja o tem nikakor ne bi smela biti vezana zgolj na iskanje implikacij s strogo filozofsko relevantco.

Toda kdaj in kako so otroci dovolj intelektualno in kognitivno zreli za logično analizo dogajanja ali zgodb, s katerimi se srečujejo? Ob empiričnih razpravah se tukaj največkrat opiramo na Piagetova spoznanja o kognitivnem razvoju, še zlasti na posamezne stadije v njem. Nastop logičnega mišljenja je nedvomno povezan s številnimi miselnimi operacijami (npr. ireverzibilnost, konzervacija, seriacija in egocentričnost), v njegovi teoriji opisa stopenj formalnih operacij pa je značilno, da se formalno mišljenje manifestira v prevladi abstraktnega mišljenja in so otroci, tedaj že tudi mladostniki, sposobni razumeti tudi nekonkretno pojavnost. Znano je, da se stopnja formalnih operacij povezuje predvsem s starostnim obdobjem od 11. do 15. leta (Labinowicz, 2010: 80). Marentič Požarnik v svoji »Psihologiji učenja in pouka« (2012: 142) navaja štiri glavne in splošno znane Piagetove stopnje, ki jim sledijo še določene podstopnje. Prva je senzomotorična (od 0 do 2 let), faza sprejemanja in predelave zaznavnih vtisov ter usklajevanja fizičnih (gibalnih) aktivnosti. V njej otrok postopoma ugotovi, da so predmeti stalni, četudi izginejo iz njegovega vidnega polja, vendar še ni sposoben predstavljanja. Probleme, s katerimi se srečuje, rešuje na osnovi praktičnega poskušanja, denimo če želi doseči oddaljen predmet na mizi, bo potegnil za prt. Mišljenje je še pretežno neverbalno, ker se govor šele razvija. Druga je stopnja predoperativnega mišljenja (od 2 do 7 let), obdobje še zlasti predstavne in predlogičnega mišljenja. Tu se otroku že razvijejo predstave, oblike notranjega predstavljanja v tej dobi se kažejo

v posnemanju, simbolični igri, domišljiji in jeziku. Hiter razvoj govora mu pomaga pri reševanju problemov, ni pa sposoben miselnega obrata zunanje akcije, kar imenujemo ireverzibilnost mišljenja; v zavesti ne more obdržati spremembe dveh dimenzij hkrati (centracija). V mišljenju je še pretežno egocentričen, saj presoja z lastnega stališča, ne more se postaviti v gledišče druge osebe.

Tretja je stopnja konkretnih operacij ali konkretno logičnega mišljenja (od 7 do 12 let). V njej se razvije miselna operacija reverzibilnosti, tj. sposobnost, da v mislih obrne neko dejavnost, zato vse pravilneje rešuje naloge v zvezi s prelivanjem tekočine, razvrščanjem kroglic in podobno. Tudi v mislih je sposoben obdržati dve ali več značilnosti hkrati, obenem raste tudi njegova sposobnost konservacije ali ohranitve mase, prostornine, števila ter klasifikacije in razporejanja predmetov po določeni značilnosti, npr. najprej po eni (po barvi), nato tudi po dveh (po barvi in obliki). Po Piagetu je s tem v tej fazi že utemeljena osnova za razumevanje matematičnih in naravoslovnih pojmov ter zakonitosti. Mišljenje je vezano na konkretne predmete in pojave, ki jih zaznava, ali o katerih si je pridobil žive predstave na osnovi prejšnjih izkušenj. (Prav tam)

Tej sledi stopnja formalnih operacij ali obdobje abstraktno-logičnega mišljenja (od 12 let dalje). Na tej stopnji mišljenje ni več vezano le na predmete in konkretne izkušnje, mladostnik lahko razmišlja tudi o odnosih med besednimi in drugimi simboli. Razvije se zmožnost hipotetičnega mišljenja in sklepanja na osnovi formalne logike (npr. vsi A so B; M je A, torej je M tudi B). Najprej se ta zmožnost razvije na naravoslovnem, nato tudi na družboslovnem področju: kar se kaže v vse boljšem razumevanju filozofskih, etičnih in drugih abstraktnih pojmov, zakonitosti ipd. Otrok je postopoma sposoben razmišljati tudi o svojem lastnem mišljenju (metakognicija). Pojme lahko pridobiva tudi na osnovi definicij, po deduktivni poti, ne več le na osnovi primerov, seveda če razume sestavine definicije. (Prav tam)

Logične zmote vsekakor predpostavljajo, da otroci razumejo, kaj šteje za veljaven argument – tudi če tega ne znajo opisati. Kot pravi Šuster (2015: 162), je argument veljaven, kadar je njegova logična oblika veljavna in je logično nemogoče, da bi bile premise resnične, sklep pa neresničen. Toda kdaj in kako bodo otroci neko zapleteno argumentacijsko izjavo prepoznali kot napačno, kot takšno, da je v njej sklepanje nerazumno in neprepričljivo? Pri logičnih zmotah gre največkrat za napako ali namerno popačenje v sklepanju – nekaj je videti dober argument, pa to ni. Govorimo o navideznih argumentih, ki preprosto nimajo logične moči (Šuster, 2015: 55), zaradi česar so zmote velikokrat psihološko prepričljive, a nič več kot to. Dejansko so lahko logične zmote zavestne in nehotene, zato jih smemo razumeti bodisi kot napake in zmote (Bregant in Vežjak, 2007: 30).

Seznami zmot so različno dolgi, nekateri avtorji naštevajo sezname, ki so izrazito dolgi. Anthony Weston taksativno navaja 30 pravil, ki naj olajšajo naš logični premislek, oziroma podaja »preprosta pravila, da sestavimo dobre argumente«

(Weston, 1987: ix). Prva ločnica, na katero bi naleteli pri prezentaciji logičnih zmot in ugibanju, v kakšni meri otroci že zmorejo prepoznati logične zmote kot zmote, je tradicionalna in zadeva delitev med jezikovnimi in nejezikovnimi – uvedel jo je že Aristotel. Če so raziskave o logični »kompetenci« otrok razmeroma številne, je polje logičnih zmot skoraj povsem nepopisano. Ob opredelitvi, na kaj merimo pri otrokovem razumevanju tega področja, se nujno srečamo z njihovo definicijo. S tem pa neizbežno tudi z vprašanjem »taksonomije« zmot. Povedano drugače: na kaj merimo, ko nečemu pravimo logična zmota? Ali je morda tako, da so otroci sposobni razumeti enostavnejše med njimi, ne pa tudi vseh?

Taksonomija logičnih zmot je lahko zelo različna in ponujene rešitve variirajo vse od Aristotela, J. S. Milla vse do sodobnih interpretov. Prva in še vedno široko uporabljana delitev je gotovo tista, ki razločuje med formalnimi in neformalnimi zmotami (Bregant in Vezjak, 2007: 35–36). Formalne zmote so v bistvu deduktivne zmote, medtem ko so neformalne induktivne. Z vidika otroškega razumevanja je zato mogoče graditi na obeh možnostih, prezentaciji deduktivnih argumentov in induktivnih, posledično pa nato analizi razumevanja obeh na načelih otrokovega kognitivnega razvoja. Pri prvih so premise po definiciji resnične, sklep pa napačen, zato je argument veljaven. Če bi takšen argument ne zadostil temu kriteriju, bi bil v tehničnem smislu zmoten. To bi veljalo tudi za argumente, ki jih običajno razumemo kot dobre, pa izpeljava sklepov iz resničnih premis ni gotova. Tovrstni argumenti, ki zgrešijo veljavnost, načeloma zapadejo v kategorijo tako imenovanih »formalnih zmot«.

Ob delitvi na formalne in neformalne zmote omenimo še naslednjo tipologijo. Večina uporablja tisto, v kateri jih delimo v tri kategorije: (1) vsebinske (ali materialne) zmote, ki se ukvarjajo z dejstvi in vsebino. Med vsebinskimi zmotami najdemo dve podvrsti: (a) zmote evidence, ki se nanašajo na argumente, ki ne priskrbijo dovolj faktične podpore (razlogov ali evidence) za svoje sklepe in (b) zmote nerelevance (ali relevance), pri katerih v argumentu premise niso relevantne za sklep, ki ga izpeljujejo, zaradi česar ta ni resničen. Druga kategorija so (2) jezikovne zmote, ki se nanašajo na napake in pomanjkljivosti, skrite v jeziku (recimo dvoumnost, ki povzroči, da premik v pomenu povzroči napačen sklep). Tretja kategorija so (3) zmote sklicevanja na čustva, ki želijo vplivati na naše obnašanje, odzive in stališča. Argumenti so predstavljeni na takšen način, da podžigajo našo pristranost, predsodke, strah, krivdo in podobno. Tej podobna je klasifikacija zmot na zmote (1) relevance, (2) dvoumnosti in (3) predpostavke. Prve ponujajo nerelevantne premise za sklep (primera te zmote sta recimo »argument proti človeku« in »argument iz posledic«). Zmote iz dvoumnosti so jezikovne zmote (primera sta denimo »ekvivokacija« in »poudarek«). Zmote iz predpostavke so tiste, ki izhajajo iz napačne ali neupravičene domneve, ki ne vodi do sklepa (primeri so »napačna dilema«, »kompleksno vprašanje« in »krožno sklepanje«).

Uvedba logičnih zmot v slikanici

Zdi se utemeljeno verjeti, da bo razumevanje logičnih zmot povezano z abstraktno-logičnimi in že bistveno bolj kompleksnimi in s tem zahtevnimi formami mišljenja. Ne zdi pa se verjetno, da bi vse zapletene in močno abstraktne načine logičnega mišljenja smeli pričakovati od otrok na stopnji osnovnošolske triletke. Moj izbor v knjigi »Ali je to zmot?«, katere namen je bil otrokom na karseda razumljivi ravni skozi zgodbo in kratek opis predstaviti izbor nekaterih logičnih zmot, so spremljale nekatere pričakovane in že omenjene »oteževalne« okoliščine. Prva je ta, da mi niso znane nobene raziskave o kognitivnih sposobnostih dojemanja logičnih zmot kot takšnih. Druga je, da je tudi sama knjiga v procesu nastajanja izhajala iz odsotne primerjalne izkušnje: nesporno gre za prvo tovrstno knjigo v Sloveniji sploh. Tretja omejitev je znanstvena: razprava o kognitivnem dojetanju logičnih zmot pri otrocih je lahko nujno le interdisciplinarna in posega na vsaj tri področja: psihologije, kognitivnih znanosti in filozofije.

Po drugi strani velja, da bi, če izhajamo iz osnovnih načel v poučevanju filozofije za otroke, otroške vsebine, posvečene seznanjanju z zmotami, lahko bile ali celo morale biti sestavni del izobraževalnih vsebin. A. M. Sharp (1993: 337) med drugim, ob opisu vloge filozofije za otroke v kontekstu vzgoje za demokracijo, navede določena 'kognitivna ravnanja', ki jih tudi našteje: dajanje dobrih razlogov, vzpostavljane razlik in povezav, izpeljevanje veljavnih sklepov, postavljanje hipotez, posploševanje, dajanje protiprimerov, odkrivanje predpostavk, uporaba in prepoznavanje meril, zastavljanje dobrih vprašanj, razkrivanje posledic, odkrivanje logičnih napak, vztrajanje na relevantnosti, opredeljevanje pojmov, iskanje pojasnitev ...» Ni dvoma, da bi kompetenčnost, povezana z logičnimi napakami, morala tvoriti enega od stebrov v njenem poučevanju. Na nižji stopnji so to: sposobnost razlikovanja, opažanja, kaj se privzema, sklepanja, postavljanja vprašanj s hipotetičnim sklepanjem, posploševanja in sklepanja po analogiji. Na srednji stopnji je poudarek na formalni in neformalni logiki, na višji stopnji pa je aplikacija teh sposobnosti na področju etike, estetike ter socialne in politične misli. Uporabnost in smiselnost programa Filozofije za otroke je tudi zapisana in razberljiva iz splošnih ciljev v učnem načrtu za izbirni predmet Filozofija za otroke (Hladnik in Šimenc 2006: 6): razumevanje osnov logike, »analiziranje, sintetiziranje, primerjanje, klasificiranje, postavljanje vprašanj, iskanje hipotez, izpeljevanje, odkrivanje predpostavk in posledic, reševanje problemov« so konstitutivni del matematične pismenosti ter naravoslovnih in tehničnih kompetenc. Vse to pa ne zveni prepričljivo, če upoštevamo lestvico Piagetovih kognitivnih stopenj razvoja. Temu pa ne sledijo vsi. Po mnenju nekaterih, najbolj odmevno že pri Margaret Donaldson (1985: 25), je bila otrokova sposobnost mišljenja dolgo časa podcenjena, nasprotno pa je bilo otrokovo razumevanje jezika precenjeno. Razloge za tako stališče vidi v močnem vplivu Piagetove teorije, ki mu oporeka in po kateri imajo otroci najmanj do 7. leta starosti omejene sposobnosti logičnega miš-

ljenja, razlika glede na stopnjo konkretnih operacij pa se bo kazala v zamišljanju hipotetičnih problemov in situacij.

Glede na povedano sem od deduktivnih argumentov in iz njih izpeljanih zmot zato v knjigi izbral tiste, za katere sem domneval, da so otrokom v tej starostni skupini dovolj inteligibilne in jih bo lahko smiselno predstavil na otrokom razumljivi ravni. Večjo težavo povzročajo induktivni argumenti, ki jim ni potrebno izpolniti tako ostrih pogojev, da bi veljali za dobre: ob resničnih premisah sklep namreč ne rabi biti povsem, torej 100-odstotno resničen. Za dobre induktivne argumente velja, da so premise resnične, sklep pa zgolj zelo verjeten, kar pomeni, da nas lahko tudi dober induktivni argument pripelje do napačnega sklepa. Vsi induktivni argumenti so, tudi če so dobri, neveljavni in v tem smislu (v strogem pomenu te besede) »zmotni«. V tehničnem smislu so torej vedno neveljavni, ločimo pa »močne« in »šibke«.

Z vidika otroške psihologije razprava o induktivnih zmotah predpostavlja uvedbo kategorije verjetnosti in njenega zaznavanja – ta pa temelji na otrokovem predhodnem znanju naključnosti in naključja. Otroci pogosto razmišljajo zelo racionalno o verjetnosti in naključju, pri preučitvi dokazov pa nekateri avtorji govorijo o kognitivnih zahtevah, ki jih otroci pri učenju o verjetnosti morajo izpolniti, in sicer naključnosti, prostorskem vzorcu, primerjanju, kvantificiranju verjetnosti in korelaciji. Razumevanje induktivnih zmot pri otrocih ni raziskano, naključnost in njene posledice pa največkrat res niso tako hitro dojemljive otrokom kot odraslim. Razen tega je nekatere vidike naključnosti lažje razumeti kot druge, dodatno vprašanje je povezava med negotovostjo in naključnostjo. Ena od študij je pokazala, da otroci prepoznajo odločitve drugih kot naključne, kadar ne morejo vedeti, kaj se bo zgodilo, hkrati pa tudi verjetne, če lahko zaznajo vzorec, pri katerem bodo dejanja ljudi pripeljala do zelenega rezultata. Piaget in Inhelder (1975) sta med prvimi raziskovala otrokovo razumevanje naključnosti. V klasičnem eksperimentu sta uporabila frnikole dveh različnih barv, na začetku razporejene po barvi na enem koncu pladnja, potem sta pladenj nagibala in pustila, da se frnikole zvalijo na drugo stran in v obe smeri. Otroci nato niso znali napovedati mešanja obeh barv.

Zmota napačnega vzroka

V slikanici (Vezjak: 2015) zaradi vseh naštetih omejitev obravnavam izbor devetih logičnih zmot skozi devet, z ilustracijami opremljenih zgodb: v prvi z naslovom »Kača pred šolo« ilustriram, kaj točno je zmota. Vsaki od zgodb sledi poskus kratke definicije, pri prvi zgodbi zato podajam primer naslednje, otroškemu razumevanju prilagojene preproste definicije: »Zmota je napaka, ki jo delamo v pogovoru ali ko o čem razmišljamo. Pri njej napačno povezujemo misli in stavke:

včasih se motimo hote, včasih nehote. Obstaja več vrst takih napak. Z njihovim raziskovanjem se ukvarja logika.«

Devet zgodb, ki se nato zvrstijo, nosi naslednje naslove: Poredni Luka (Posplošitev), Muhamed (Napad na človeka), Petelin kikirika (Napačen vzrok), Lizika je lizika (Dokazovanje v krogu), Žoga je dobila noge (Tudi ti), Kadilka Sara (Sklicevanje na priljubljeno), Grdi in dobri ljudje (Črno-belo slikanje), Kako se hranijo opice (Zamenjava teme pogovora) in Kenguru iz Afrike (Sklicevanje na tistega, ki ve). V oklepaju sem navedel opis zmote, kakršnega srečamo v običajnih učbenikih neformalne logike.

Da bi pojasnil, na kakšen način sem nastopal pri oblikovanju besedila, ki uprizarja zmote, bom v nadaljevanju natančneje navedel eno med njimi. Primer »napačnega vzroka«, ki sem ga izbral za obravnavo v tej predstavitvi, se nanaša na tako imenovane zmote iz vzročnosti. Zgodba, ki ilustrira primer, nosi naslov »Petelin kikirika« (Vezjak, 2015: 15–17) in se glasi:

V šoli je Luka pred sošolkami in sošolci pripovedoval zanimivo zgodbo. Vsi so mu prisluhnili: »Vsako jutro pojem za zajtrk kosmiče. Najraje jih imam z mlekom. Toda prejšnji mesec sem za spremembo nekega dne pojedel kruhek z lešnikovim namazom. V tistem hipu sem skozi okno zagledal požar v naši ulici! Strah me je bilo, komaj so ga pogasili.«

Učiteljica Anja je bila presenečena: »Misliš, da je to dvoje povezano?«

Luka je prikimal: »Od takrat naprej nikoli več ne jem lešnikovega namaza za zajtrk. Kaj če pride do požara?«

»Po moje si pa samo domišljaš, da je tvoj slastni zajtrk povzročil požar. Med njim in požarom ni nobene povezave. Včasih verjamemo, da nekaj povzroči nekaj drugega, ampak v resnici se motimo.«

Takrat se je oglasil še Žan: »Res moraš paziti, kaj ješ za zajtrk!« Sošolke in sošolci so se na glas zasmeli.

»Včasih se zgodi, da se dve stvari pripetita hkrati. Pa ena ni povzročila druge,« je nadaljevala učiteljica. Pomislite, dragi otroci, kako petelin vsako jutro zakikirika. In potem vedno vzide sonce. Je sončni vzhod zato posledica njegovega kikirikanja?«

»Zdaj pa razumem,« je dejal Luka. »Sonce se zjutraj ne prikaže zaradi petelinovega kikirikanja. Mogoče petelini le pozdravijo nov dan, ko se začne daniti.«

»Lepo si povedal,« mu je prikimala učiteljica. »Petelini ne priklčejo sonca.«

»Torej se motimo, če verjamemo, da sonce vzhaja zaradi njih?« je še vprašal.

»Res se motimo.«

Kakšen je namen zgodbe? Ilustrirana logična zmota se naslanja na razumevanje vzročnosti pri otrocih in, gledano tehnično, navaja primer logičnih zmot vzročnosti. Raziskovanje vzročnih pojavov velikokrat zadeva znanost in poznamo več njenih tipov, osnovna je fizikalna vzročnost: učinkovanje med različnimi fizičnimi telesi, premikajočimi se predmeti, gibanje, npr. stik dveh krogel pri biljardu. Psihološka vzročnost je tista, kjer je obnašanje posameznika povezano z mentalnimi stanji. Kot ugotavljajo Reed, Hurks, Kirschner in Jolles (2015, 367–389), se npr. smejemo preprosto zato, ker smo srečni. Situacijska vzročnost pogosto zadeva mentalne predstavitve opisanih situacij, ki vključujejo vzročne povezave med različnimi elementi zgodbe. Vedenje in mentalna stanja otrok poveže v vzročno verigo, npr. nekdo postane prestrašen, ker se je znašel v pasti ali se je izgubil v gozdu, ali lahko poveže dogodek iz več delov iste zgodbe: nekdo pade zato, ker mu je bil nastavljen bananin olupek. Sem sodijo dogodki, ki imajo lahko več vzrokov, npr. velik požar je povzročilo dolgo sušno obdobje, lahko pa tudi odvržena cigareta ali vžigalica in podobno.

V ilustrirani zgodbi iz knjige sem izhajal iz želje, da opišem situacijo, v kateri bo vzročnost figurirala kot logična napaka. Strogo vzeto navedena zgodba o kikirikajočem petelinu ilustrira zmoto, imenovano »Cum hoc, ergo propter hoc« oziroma »Skupaj s tem, torej zaradi tega« (Bregant in Vezjak, 2007: 213–214). Ta zmota je inačica zmote »Post hoc, ergo propter hoc« (»Po tem, torej zaradi tega«), kjer napačno sklepamo, da če je neko dejanje ali dogodek B sledil dejanju ali dogodku A, med njima mora obstajati neka vzročna povezava in se je B zgodil zaradi A. Pri »Cum hoc, ergo propter hoc« sklepamo na povezavo že zato, ker sta se dva dogodka zgodila istočasno. Primer s petelinovim kikirikanjem je povezan še s tako imenovano »Zmoto magičnega mišljenja. Pri njej steče povezovanje dveh vzročno nepovezanih dogodkov mimo logične podlage in evidence, zgolj na podlagi praznoverja. Magično mišljenje povzroča neracionalno vero, strah in prepričanja – prav na podlagi napačno pripisane korelacije med različnim dogodki in dejanji.

V analizirani zgodbici je vzpostavljena vzročna povezava očitno situacijska. Naša se na prvi dogodek (»zaužitje kruhka z lešnikovim namazom«) in njegovo vzročno navezavo na drugi dogodek (»požar v ulici«). Predpostavili smo, da bodo otroci prepoznali »napačno sklepanje«, da torej prvi dogodek ni povezan z drugim na način, da ga je povzročil, torej da je uživanje kruhka z lešnikovim namazom povzročilo, da je prišlo do požara. Takšno sklepanje je utemeljeno na vzročnosti. Nas bi moralo zanimati, ali ga otroci že zmorejo razumeti. Če ga opišemo v obliki argumenta, bi vzročno sklepanje lahko bilo takšno:

- (1) Če za zajtrk pojem kosmiče, ne sledi nič posebnega.
- (2) Če za zajtrk jem lešnikov namaz, sledi požar v ulici.
- (3) Torej sta dogodka z uživanjem lešnikovega namaza in požara v ulici vzročno povezana na način, da je prvi povzročil drugega.

Zgodba želi kakopak pojasniti, zakaj je takšen premislek zgrešen in s tem sklep (3) neveljaven. Navedeni protiprimer iz zgodbe sledi tej »pedagoški« intenci: pokazati, da obstajajo zgledi, kjer prehitro sklepamo na navzočo vzročno povezavo in zato tak razmislek ni utemeljen. Temu namenu služi uvedba razprave o petelinovem kikirikanju. Na kar sem želel z uvedbo protiprimera opozoriti, bi lahko formuliral v naslednje sklepanje:

- (1) Zdi se, da sta dogodka z uživanjem lešnikovega namaza in požara v ulici vzročno povezana.
- (2) Toda ni res, da so dogodki v svetu vedno vzročno povezani. Včasih se dve stvari (dogodka) pripetita (istočasno), a med njima zaradi tega ni takšne povezanosti.
- (3) Primer: petelin vsako jutro zakikirika, kasneje (ali istočasno) sledi sončni vzhod, a kikirikanje ni povzročilo sončnega vzhoda.
- (4) Torej morda velja podobno pri Luki in ni nujno res, da lešnikov namaz za zajtrk povzroča požar v ulici.

Navedeni zgled razprave z otroki odpira prostor za širša znanstvena spraševanja, povezana z vzročnostjo in razlagami. Na kaj merim? Največkrat bi v pogovoru lahko navedli, da sonce vzhaja iz drugega razloga (torej podali znanstveno razlago) in ne zaradi kikirikanja petelinov, a tega običajno, zaradi prešibke znanstvene vednosti, seveda v odvisnosti od starostnega obdobja otrok, ne počnemo. Kaj torej navesti kot prepričljivo razlago, da lešnikov namaz ne povzroča požara v ulici, če nas otrok po tem sprašuje? Navajam nekaj možnih odgovorov, ki sem jih prejel v komunikaciji z otrokoma, starima deset let; ti so podani v ilustrativen namen. Na vprašanje, kako bi opredelili »vzrok« v opisani zgodbi, sem prejel naslednja opisa: »Da se nekaj zgodi, npr. ker je jedel lešnikov namaz, se je naredil požar.« in »Nekaj se zgodi v ulici in on je verjel, da se to zgodi zaradi namaza.« Opazimo lahko, da poskusa ne zajameta opredelitve vzroka, temveč merita na opis situacije, dogodka kot dogodka. Na vprašanje, zakaj se Luka moti, ko ocenjuje vzroke požara, sem prejel odgovora: »Ker je nemogoče, da se je to zgodilo zaradi namaza.« in »Ker si on to samo domišlja, ker ima privide.« Na vprašanje, zakaj namaz ne more povzročiti požara, je bil odgovor: »Ker nima v sebi kemikalij, da lahko povzroči ogenj.« in »Ker v sebi nima take snovi, ki bi povzročila požar«. V tem lahko vidimo poskus znanstvene utemeljitve na podlagi šolskega znanja. Na zadnje vprašanje iz protiprimera, zakaj sončni vzhod ni posledica kikirikanja, pa sem prejel pojasnili: »Ker se Zemlja vrti okoli svoje osi« in »Zaradi kroženja Zemlje.« Torej navedbo natančnejše znanstvene razlage, ki ovrže napačno in zgrešeno.

Na kakšen način bi lahko učitelje v delavnicah filozofije za otroke pripravili na pogovor z otroki, sta med drugim tudi na primeru te zmote opisala Pihlar in Petrovič (2017). Na začetek sta postavila definicijo posamične zmote, ki je prisotna

že v knjigi. Pod zgodbo »Petelin kikirika« sta jo zapisala: »Včasih napačno mislimo, da sta dve stvari povezani tako, da ena povzroča drugo. Nekaj se lahko zgodi hkrati, ob istem času, po čistem naključju, mi pa smo prepričani, da je eno povzročilo drugo. Pa ni. Kikirikanje ni povzročilo sončnega vzhoda. Napaki ali zmoti, ko nečemu pripišemo tak vzrok, pravimo napačen vzrok. Kikirikanje ni pravi vzrok, da je sonce vzhlo.« Temu sta dodala natančnejšo, učitelju uporabnejšo definicijo: »Gre za napačno sklepanje po načelu: A se je zgodil pred B, torej je A povzročil B. Sklepamo torej na vzročno-posledično povezavo med dogodkoma zgolj na podlagi tega, da se je eden izmed dogodkov zgodil za drugim. Dejanske povezave med njima pa ni bilo.«

Primernost gradiva sta uvrstila v »drugo triado osnovne šole«, temo sta opisala kot »Ob prebiranju kratke zgodbe Petelin kikirika se učenci seznanijo in poučijo o nekaj osnovnih značilnostih logičnih zmot.«, cilje pa sta opredelila s temi besedami: »Učenci ločijo resnične od neresničnih sodb, poskušajo odkriti pomen resnice. Skozi to temo spoznajo praznoverja, stereotipe, predsodke. Spoznajo utemeljevanje kot proces iskanja razlogov, uvidijo, da je racionalna misel takšna, da se jo da utemeljiti, pri čemer se utemeljuje z logičnimi razlogi ali izkustvom; prav tako iz stališč izpeljujejo posledice.« (Prav tam)

Med možnimi medpredmetnimi povezavami sta navedla še slovenščino, etiko, psihologijo, zgodovino in logiko. Nato sta si v svojem delovnem gradivu za delo z učitelji pri predmetu Filozofija za otroke zamislila potek ure z navodili za učence, poslušanjem vprašanj, razmišljanjem in razpravo. Po skupnem branju zgodbe z otroki sta predlagala naslednja vprašanja: »Kaj se je nekega jutra zgodilo Luki?«; »Sta bila zajtrk in požar na kak način povezana?«; »Zakaj je bilo njegovo sklepanje ali mišljenje napačno?«; »Kaj je vzrok in kaj posledica?«; »Lahko navedete še kak primer napačnega vzroka?«; »Razdelajte navedene primere ali uporabite: 'Priateljica mi je včeraj podarila kamen, ki prinaša srečo. Pisali smo test in dobil sem petico. Kamen v žepu je povzročil, da sem tako odlično opravil test.'«. K temu sta dodala še dodatne predloge in vprašanja za razpravo z otroki, ki posegajo v materijo širše: »Kaj je to zmota? Navedite kakšen primer.«; »Kako ugotovimo, da se nekdo moti?«; »Zakaj se motimo? Ali to počnemo namenoma?«; »Ali obstaja več vrst zmot? Navedite kak primer.«; »Ali se tudi vi kdaj motite? Zakaj?/Zakaj ne?«; »Kako je, če se motimo? Je zmota podobna laži? Zakaj?/Zakaj ne?«; »Kako vemo, da je nekaj resnično? Navedite kakšen primer.«; »Ali moramo vedno govoriti resnico? Zakaj?/Zakaj ne?«; »Ali moramo govoriti resnico, tudi če koga s tem prizadenemo? Zakaj?/Zakaj ne?« in »Ali je koristno, če se kdaj zlažemo? Zakaj?/Zakaj ne?«

Sklepna beseda

Velikokrat učitelji v razredu poročajo, da je odločitev za predmet Filozofija za otroke dejansko izšla iz spoznanja o šolskem sistemu, ki navaja mlade predvsem na učenje dejstev, zelo malo pa na samostojno, logično in kritično razmišljanje, debatiranje in argumentiranje (Štiglic in Žumer, 2008: 60). Pomembno je razumevanje, da je filozofija za otroke danes nepogrešljivo polje filozofskega udejstvovanja, pri katerem lahko ustrezno vzgajamo za tiste veščine, ki jih običajno prepoznavamo kot pomembne za kritično mišljenje. Področje logičnega mišljenja se zdi njegov sestavni del: ker si danes velikokrat napak predstavljamo, da bi morala filozofija za otroke kultivirati tiste, ki želijo nekoč postati filozofsko radovedni in jih s tem usmeriti v svetovnonazorske ali celo poklicne izbire, se prav v tem segmentu kaže, da je smisel takšnih programov bistveno širši: tako kot sta dobra argumentacija in logika potrebni v celi paleti družboslovnih znanj in končno v participativni demokraciji sestavni del naše obče kulture in aktivnega državljanstva, bo tudi za pedagoško delo v polju logičnih zmot veljalo, da so sestavni del prakse jasnega mišljenja in da je potrebno za razvoj boljših kognitivnih zmožnosti v odrasli dobi začeti že v otroštvu.

Science and logical thinking: understanding logical fallacies in children

Is it possible to assume the child's understanding of logical fallacies within the discussion on the cognitive abilities of children and their ability to distinguish, reason, and logically follow questions related to generalization, abstraction and concluding by analogy? In the paper I analyze this dilemma mainly on the basis of personal experience with writing the children's picture book entitled "Is this a fallacy?" (2015), which represents an attempt to introduce a discussion on the most significant informal logical errors of thinking for children aged eight years or more. In this regard, the basic research point is focused on reflection on the importance and role of informal logical thinking within philosophy for children in the context of their cognitive development.

Key words: Philosophy for children, logic, fallacies, thinking, inference, cognitive development

Literatura

- Beyer, Barry K. (1988). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Bregant, J. in Vezjak, B. (2007). *Zmote in napake v argumentaciji: vodič po slabi argumentaciji v družbenem vsakdanu*. Maribor: Subkulturni azil.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana/Collins.

- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hladnik, A., Šimenc, M. (2006). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lipman, M., Sharp, A. M. in Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mathews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J., in Inhelder, B. (1975). *The Origin of the Idea of Chance in Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pihlar, T. in Petrovič R. (2017): *Petelin kikirika*. Študijsko gradivo.
<http://ucilnica.zofijini.net/2017/08/22/petelin-kikirika/>; dostopno na dan 6. 10. 2018.
- Reed, H.C, Hurks, P.P.M, Kirschner, P. A. in Jolles, J. (2015). »Preschoolers' Causal Reasoning During Shared Picture Book Storytelling: A Cross-Case Comparison Descriptive Study«, *Journal of Research in Childhood Education*, 29:3, 367–389.
- Sharp, A.M. (1993). »The Community of Inquiry: Education for Democracy«, v Lipman, M. (ur.): *Thinking Children and Education*. Montclair: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Štiglic, M. in Žumer M. (2008). »Filozofija za otroke kot izbirni predmet v zadnjem triletju«, v Hladnik, A. in Šimenc, M. (ur.): *Šola, mišljenje in filozofija. Filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šuster, D. (2015). *Moč argumenta: neformalna logika v teoriji in praksi*. Maribor: Aristej.
- Vezjak, B. (2015). *Ali je to zmota?* Maribor: Aristej.
- Weston, A. (1987). *A Rulebook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Smiljana Gartner

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Spoštovanje individuuma in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke

V sodobnem liberalizmu zahodnega sveta sta individuum in individualizem osrednja koncepta. V duhu Aristotelove teorije vrlin sta pretiravanje oziroma pomanjkanje hibi, kar bi pomenilo, da je pretiran individualizem nezaželen pojav v skupnosti, saj lahko ima ob dovolj številčnih primerkih rušilno moč. V prvem delu članka tako premišljujemo o pojmih skupina in skupnost v povezavi s filozofskim problemom del – celota, v drugem delu si zastavimo vprašanje, ali obstaja pot, kako ohraniti spoštovanje individuuma in se hkrati izogniti pretiranemu individualizmu ter tako ohraniti skupnost. Rešitev smo našli v preseku filozofije za otroke in feministične etike.

Ključne besede: individualizem, raziskovanje s sodelovanjem, skupnost, skrb, feministična filozofija

Uvod

V Amsterdamu so decembra po štirinajstih letih odstranili umetniško instalacijo (ogromen napis *I Amsterdam*, ki je bil priljubljena turistična točka) pred Rijksmuseumom v središču mesta. Razlog za umaknitev je bila pritožba politične stranke, da zapis (prevedeno 'Jaz sem Amsterdam') izraža pretiran individualizem in zavrača duh skupnosti. Razpravo o tem, ali je pritožba in umik instalacije upravičena ali ne, bomo pustili ob strani. Tisto, kar je filozofsko zanimivo, je upravičitev sama. Glede na to, da je individuum osrednji koncept zahodnega sveta, in da je individualizem del tega, kaj naj bi torej "pretiran individualizem, ki je v nasprotju z duhom skupnosti" pomenil. V nadaljevanju se bomo tako najprej lotili premišljevanja o pojmih skupina in skupnost v povezavi s filozofskim problemom del – celota, v drugem delu pa si bomo zastavili vprašanje, ali obstaja pot, kako ohraniti spoštovanje individuuma in se hkrati izogniti pretiranemu individualizmu. Rešitev

bomo iskali v preseku filozofije za otroke in feministične etike, tako da bomo postavili ključna stališča, ki si jih delita feministična etika in ekofeminizem, s poudarkom na pojmom 'skrb', nato bomo taisti pojem iskali pri filozofiji za otroke. V primeru da imamo isti ali v bistvenih značilnostih podoben smoter, bo to predlagana rešitev za izpostavljeni problem.

1. Skupina in skupnost

Etimološki slovar nas tako pri skupini kot pri skupnosti napoti na besedo 'skupaj', kjer je navedeno: skupen, skupnost, skupina, skupščina, skupek. Izhodiščni pomen je "v kupu, ne posamezno". (Snoj, 2015) Izhajajoč iz omenjenega lahko izpeljemo, da etimološke razlike med pojmom ni, saj je izhodišče v tem, da imamo v enem kozarcu trideset zrn in ne v enem ali tridesetih kozarcih (po) eno zrno. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je razlika že opazna. Skupina je namreč opredeljena kot več ljudi, ki jih kaj (značilnost, interes) v določenem času povezuje.¹ Pri skupnosti se opis sicer ponovi, vendar pa so dodane oziroma poudarjene besede: tvorjenje celote, sodelovanje in enakovrednost.² Z že omenjeno prispodobo bi dejali, da lahko imamo skupino tridesetih zrn, ne moremo pa imeti skupnosti tridesetih zrn. Pri skupnosti se namreč pojavljajo vrednostni oz. vrednotni pojmi, pri skupini pa ne (vsaj ne primarno). Ali je ključna razlika med skupino in skupnostjo tvorjenje celote pri slednji? Ali predstavlja ta 'celota' dodatno vrednost? Razmerje med delom in celoto oziroma filozofsko vprašanje, ali je vrednost celote identična seštevku vrednosti njenih delov ali je identična seštevkom prispevajočih delov, nam lahko morda pomaga odgovoriti na zastavljeni vprašanji.

Dejali smo, da sta tako skupina kot skupnost skupek posameznikov. Je torej vrednost celote seštevke vrednosti njenih delov? Vzemimo naslednji primer: sestav, na primer ogrlica, sestavljena iz 27 biserov, katere posamezni del ima neko lastno vrednost (ovrednotimo ga na primer s 4 enotami), ne bo nujno vredna 108 enot. Ogrlica namreč ni zgolj "vrečka biserov", ki je vredna sto osem enot, temveč je sestav oziroma celota, ki s svojo celostnostjo oziroma z dodatno lastnostjo 'biti celota' poseduje dodatno oziroma lastno vrednost. Torej, ne glede na to, ali govorimo o nujni relaciji med delom in celoto ali vzročni relaciji, vrednost celote ni nikoli v pravilnem sorazmerju z vsoto vrednosti njenih delov. Celota namreč, s tem ko postane celota, pridobi dodatno lastnost 'celostnost'. Pri tem je potrebno

¹ Skupina: 1. več ljudi, stvari, ki so v določenem času skupaj; 2. Več ljudi, ki jih kaj povezuje; 3. Kar ima v okviru kake razporeditve, razdelitve enake, podobne značilnosti. (SSKJ, 2014)

² Skupnost: 1. kar je sestavljeno iz več ljudi, ki jih družijo, povezujejo skupne lastnosti, potrebe, cilji, in tvori celoto; kar je sestavljeno iz več medsebojno povezanih enakovrednih enot, ki tvorijo celoto; 2. skupina ljudi, organizirana za zadovoljevanje določenih splošnih družbenih potreb; 3. organizirana skupina med seboj sodelujočih ustanov, delovnih organizacij, ki opravljajo podobne, sorodne dejavnosti in 4. lastnost skupnega. (SSKJ, 2014)

opozoriti, da dodatna lastnost še ne pomeni nujno večje vrednosti, saj če sprejmemo partikularistovo shemo omogočajočih oziroma onemogočajočih pogojev, potem bi lahko govorili tudi o tem, da ima določena skupnost manjšo vrednost kot je skupek vrednosti njenih članov. V zgoraj omenjenem primeru z biseri je skupek vrednosti biserov 108 enot. Sedaj, ob omogočajočem pogoju 'biti ogrlica', se vrednost sestava poveča na $(108 + x)$ enot, v primeru pa, da je sestav 'desnosučna svastika', se vrednost sestava zmanjša na $(108 - x)$ enot.³ Tako je vrednost elementov sestava, njihovi intrinzičnosti navkljub, variabilna, kar pa je v nasprotju z Moorovo trditvijo. Odgovor na zgoraj zastavljeno vprašanje se torej glasi: vrednost celote ni nujno seštevek vrednosti njenih delov, temveč je seštevek vrednosti prispevajočih delov. Pri analogiji z ljudmi in na začetku predstavljeni grobi opredelitvi 'skupine' in 'skupnosti', bi lahko sklenili, da je skupina vrečka ogrlic, kjer je vrednost skupine enaka seštevku vrednosti njenih delov, pri skupnosti pa ne pomeni, da skupnost ni seštevek posameznikov, pomeni zgolj to, da skupnost nima iste vrednosti, kot je seštevek vrednosti njenih delov. Tvorjenje celote je namreč ključna značilnost opredelitve in kot takšna dodatna lastnost.⁴

Sobivanje oz. samo življenje v skupnosti ni dovolj, pomembna so, tako Aristotel, lepa dejanja, vrline, kot so pravičnost in druge politične vrline in zaradi le-teh politična skupnost obstaja. (Aristotel, Polit., 1281a5). Samo življenje v skupnosti bi namreč pomenilo, da govorimo o skupini, o vrečki biserov, če želimo ogrlico, če želimo imeti skupnost, če želimo dobro, delujočo skupnost, moramo imeti in ustvarjati še nekaj drugega. V Sartrovih Izbranih filozofskih spisih (oziroma v *Eksistencializem je zvrst humanizma*) preberemo "...vsakdo izmed nas [se] izbira, toda reči hočemo tudi to, da s svojo izbiro izbira tudi vse druge ljudi. (Sartre, 1968, 189) Izbira samega sebe, podoba, ki smo si jo izbrali zase, je podoba, ki smo si jo izbrali za človeštvo, za skupino. Če torej želita preživeti tako posameznik kot skupina, to ne more pomeniti kateregakoli izbora, temveč je potreben izbor, ki vodi v dobro, v družbeno kohezijo, v skupnost, v Življenje.

³ Glede na to, da govorimo o ogrlici in izdelku v obliki svastike, bi lahko primer premaknili na področje estetike, saj bi lahko ogrlici pridodali lastnost, a ne zgolj zaradi samega dejstva, da je ogrlica, temveč zaradi tega, ker je 'lepa, elegantna itn.'. S tem pa bi se izpostavili vprašanju o razmerju med etičnimi in estetskimi elementi nekega dela oz. vprašanju, ali lahko etiški manko vpliva na zmanjšanje estetske vrednosti. Glede na to, da predstavljamo svastiko kot nekaj, kar pomeni minus x , se naše dojemanje dileme nagiba k trditvi, da etiški manko predstavlja estetski manko, a ker je to predmet zelo obsežne razprave, bo ostalo zgolj pri omembi dileme. Več o eticizmu tudi v tej številki Analize: članek Neje Kaiser, Tone Kralj v treh možnih svetovih.

⁴ To pa še nujno ne pomeni, če se selimo na polje teorij vrednosti, da mora del imeti (intrinzično) vrednost. Dejstvo, da ima nek del (intrinzično) vrednost 0, še namreč ne pomeni, da je vseeno, ali je prisoten ali ne, saj lahko predstavlja nujen pogoj za obstoj celote. Torej lahko deli prispevajo celoti več ali manj vrednosti, kot je imajo oziroma so v nekaterih okoliščinah veliko bolj zaželeni kot v drugih.

2. Od skupine do skupnosti z etiko skrbi

Do sedaj smo ugotovili, da se pri skupnosti pojavljajo vrednostni oz. vrednotni pojmi, pri skupini pa ne oz. vsaj ne primarno. Torej, (i) kaj je tisto, kar spremeni skupino v skupnost in (ii) kako to ustvariti. Odgovor na prvo vprašanje smo že imenovali, in sicer (intrinzično) enakovredne enote in pa tvorjenje celote. Sedaj se bomo lotili drugega problema, in sicer poskušali bomo poiskati pot k uresničitvi ustvarjanja skupnosti, kohezije.

Nevarnost, občutek ogroženosti, nelagodnosti, neznana, nova področja in situacije povzročijo pri vsakem živem bitju, tako pri rastlinah (presaditev, ogrožanje življenjskega prostora zaradi druge agresivne vrste, košenje) kot pri živalih in ljudjih stres, reakcijo in posledično negativne fizične ali psihične posledice (anksioznost, nerazvijanje, odmiranje, smrt). Cilj človeka je tako izognitev življenja po načelu "homo homini lupus", izognitev življenja v nenehnem strahu, v Hobbesovem naravnem, ne-varnem, stanju. Cilj človeka je torej doseči (občutek) varnost(i). Za varnost pa potrebujemo medsebojno zaupanje in spoštovanje, potrebujemo dostojno življenje, potrebujemo sodelovanje in vzajemnost. Je morda to tisto, kar tvori celoto, kar naredi skupnost? In če, kako to doseči?

Če je ključ res v tvorjenju celote, v kohezivnosti enakovrednih delov, potem sta pravičnost in skrb kot osrednji vrlini rešitvi. Shema, ki vključuje oboje, pri tem pa daje poudarek na drugo imenovanem konceptu, imenujemo etika skrbi.⁵ Le-ta daje skrb, ljubezni, povezanosti, empatiji in vzajemnosti v relacijah osrednji pomen. Bila je razvita z namenom, da bi razumeli, ovrednotili in spodbujali povezanost človeških bitij. (Held, 2009: 109) Vendar, če želimo povezanost, potem moramo vstran z abstraktnim individualizmom, ki lahko kaj hitro preraste v pretiran individualizem oziroma v konkretni egoizem ter (dandanes v t. i. v neoliberalizmu) v koristoljublje. V skupini s takšnimi posamezniki se ne bomo nujno počutili varne, še več, kaj hitro lahko vodi v nesoglasja in razpad skupine. Nel Nodings trdi, da je kognitivni vidik obnašanja osebe, ki skrbi, ki je skrbna, ki ji je mar, prej sprejemajoče intuitiven kot objektivno analitičen. To ne pomeni, da slednjega ni, pomeni, da je spodbujanje vrline "skrb(nost)" in dela "skrbeti" del poti, po kateri moramo iti, če želimo tvoriti uspešno skupnost. Skrb in skrbeti lahko razumemo na različne načine, lahko pomeni delo (skrbeti za nekoga), lahko pomeni delovanje, s katerim ohranjamo, nadaljujemo in popravljamo naš svet (J. Tronto), lahko razumemo kot delovanje zadovoljevanja potreb iz oči v oči, kjer je ena stran nemočna oziroma teh potreb ne more zadovoljiti sama (D. Bubeck), lahko razumemo kot intrinzično relacijo (S. Ruddick), lahko jo razumemo kot motivacijo (M. Sloate), lahko pa je vse to in še več. Je delovanje/praksa in vrednota hkrati. (Held, 2009: 110–120) To ne pomeni, da etika skrbi opredeljuje relacije, temveč da izha-

⁵ Etiko skrbi tukaj namerno imenujemo shema, saj se ne želimo zaplesti v razpravo o tem, ali jo lahko upravičeno imenujemo (samostojna) teorija ali ne.

ja iz razumevanja odnosov, v katerih je posameznik, in ki posameznika določajo. Z etiko skrbi bi tako lahko omejili číslan ideal "biti objektivni, nepristranski" abstrakten individuom, saj le-ta pomeni v praksi neenakovredno ali neenakopravno obravnavo ali oboje. Meje in pravila namreč vedno pišejo tisti, ki so "nad" (v različnih pomenih te besede). Omenjeno dejstvo samo po sebi še ne pomeni nujno nekaj slabega, vrednostni dualizem lahko postane nekaj slabega (Warren, 2009), če z logiko dominacije upravičujemo podrejanje, kar pomeni, da prvi, tj. tisti, ki so "zgoraj", upravičujejo podrejanje tistih, ki so "spodaj".

"Modalnost je tista, ki se ji zdi *takšen odnos* [op. avt. biti v relaciji z] *pomemben* in je tako v nasprotju z izključno redukcioniistično modalnostjo. Slednja dojema takšne relacije kot pomembne zgolj ali predvsem zaradi narave *relatorjev* oziroma članov v tej relaciji (npr. relator, kot je moralni akter, nosilec pravic, interesov, zavedajoče se bitje)." (Warren, 2009: 96)

Zato je za ekofeminizem osrednjega pomena, *na kakšen* način je moralni akter v relaciji z drugim in ne zgolj, *da je* v relaciji, *da je* moralni akter ali *da je* s pravicami, dolžnostmi, vrlinami zavezan, da deluje na določen način. To bi lahko opisali kot 'skrb do drugih'. 'Skrb do' nekoga je v slovenskem jeziku redko uporabljen izraz. Če že, se pojavlja v kontekstu okoljevarstva ali kmetijstva. Največkrat zasledimo 'skrb za' nekoga ali nekaj (otroke, živali, okolje). Pri tem pa pridemo do pomembne razlike, saj 'skrb do' zajema veliko več, zajema 'skrb za' in še odnos do nekoga, do nekaj. Na primer, za kokoš lahko skrbimo tako, da jo zgolj hranimo, skrb do kokoši pa pomeni, da imam pozitivno naravnost do te živali in njene dobrobiti. Tako lahko sklenemo, da etika skrbi, s svojo naravnostjo do drugih, v središče ne postavlja dejanja, prav tako ne akterja, ki presoja, temveč določeno relacijo.

Omenjeno opredelitev lahko razširimo in trdimo, da sta ekofeminizem in etika skrbi *pozorna do Drugih* (kar zajema tako človeški kot nečloveški svet) in imata *skrb do tega*.⁶ S tem se zaznava in izkazuje spoštovanje in zavedanje enkratnosti vsakega individuuma, tj. posameznega bitja ali stvari, s tem se zaznava in izkazuje zavedanje in spoštovanje različnosti, neodvisnosti, pravic, tudi (liberalnega) individualizma, a hkrati preprečuje pretiravanje v le-tem.⁷ Želimo torej doseči, ne da bi nas skrbelo za druge (ljudi, stvari), da bi nam bilo *mar* za druge in da bi drugim bilo *mar* za nas, saj nam to prinaša občutek varnosti in zaupanja. Varno okolje, kjer delujemo, se izražamo, spoštujemo, vrednotimo, si zaupamo, nam je *mar* za dobrobit članov in širšega okolja, pa pomeni, da se je iz skupine posameznikov ustvarila skupnost.

⁶ Za problematiziranje etike skrbi kot samostojne teorije glej v Gartner S. (2009). »Družbeni spol in povezovalne vrline«. *Analiza*, 13, 3, 69–85.

⁷ S to trditvijo zavračamo stališče, da je vsaka interpretacija etike skrbi v močnem nasprotju z liberalnim individualizmom, ki pa prav tako zajema več interpretacij.

3. Od raziskovalne skupine do raziskovalne skupnosti s filozofijo za otroke

Do sedaj smo govorili o preoblikovanju skupine v skupnost, sedaj pa bomo predstavili, kako bi lahko to dosegli, pri čemer bo osrednji razmislek namenjen raziskovalni skupini in raziskovalni skupnosti, začenši pri otrocih. Razloga za ta pristop sta dva. Prvi, da vsak posameznik (v skupini ali skupnosti) razmišlja in deluje znotraj t.i. konceptualnega okvirja, ki je "množica osnovnih prepričanj, vrednot, drž in predpostavk, ki oblikujejo in odražajo, kako posameznik vidi sebe in svoj svet." (Warren, 2009: 89) Gre za spoznavanje Jaz – Ti, Jaz – Drugi. Če je temu tako, je filozofija z otroki/za otroke eden izmed načinov oblikovanja koščka t. i. družbeno oblikovane leče, skozi katero dojemamo sebe in druge in na katero vplivajo različni dejavniki: spol, rasa, nacionalnost, vera, vzgoja, interesne skupine. Drugi razlog je, da v vzgojno-izobraževalnih zavodih govorimo zgolj in samo o skupinah, v osnovni šoli kot izobraževalni instituciji imamo razrede in znotraj njih skupine, skupinsko delo, raziskovalno delo ipd., mi pa bi želeli ustvariti raziskovalno skupnost. Rešitev, ki jo ponujamo je filozofija za otroke, ki vsebuje najboljše iz tiste analitične filozofije, ki vključuje tudi feministično filozofijo, in sicer: kreativnost, kritično mišljenje in skrb.

To je pristop, ki oblikuje in omogoča otrokom spodbudno okolje, da se izražajo in razmišljajo, zaupajo, spoštujejo in vrednotijo svoje ideje in ideje drugih. Za to pa je potreben, kot smo razložili v zgornjem delu pri etiki skrbi in ekofeminizmu, občutek varnosti. Nekdo lahko reče, to ni res pri otrocih, saj so le-ti že sami po sebi neposredni, radovedni, vedoželjni, kreativni, zraven tega so si med seboj zelo različni. Oblikovanje in izražanje idej, stališč, mnenj in občutkov je morda pri nekatereh otrocih res enostavno, a to so lahko otroci, ki so dominantni (značajsko (močno) individualizirani), ki pa jim manjka rahločutnosti in obzirnosti. Spet drugi so zelo obzirni, rahločutni, tretji introvertirani, četrti podrejeni, odrinjeni in jim manjka spodbuda, da izrazijo svoje misli, ideje, pomisleke, da se zavzamejo za "svoj glas". Prvi so "zelo močan glas", spet drugi ob "premočnem glasu" utihnejo. Etika skrbi nam lahko omogoči varno okolje, ki da otroku občutek, da je eden izmed, da je enakovreden, to pa pomeni, da spodbudi otroke, da se izražajo in razmišljajo, vrednotijo svoje ideje in ideje drugih. A vrednotenje, korekcija in samokorekcija ne izhaja iz izključevanja, temveč obratno, nujni pogoj je vključevanje. Slednje pa daje občutek varnosti. Metode in pristopi, ki jih pri filozofiji za otroke uporabljamo, spodbujamo in omogočajo vzpostavljanje okolja, kjer razvijajo (Lipman, 1980) kreativno razmišljanje, kritično razmišljanje, skrbnostno in (Maughn Gregory, 2007) sodelovalno razmišljanje⁸, so med drugim tudi: facilitiranje, zastavljanje vprašanj, oblikovanje in zastavljanje relevantnih vprašanj; razmišljanje o izrečenem in iskanje protargumentov, prvoosebno pripovedništvo

⁸ Avtor pojasnjuje vključevanje t. i. sodelovalnega razmišljanja s primeri skupin, kjer razvijajo kritično, kreativno in skrbnostno, pa vendar so disfunkcionalne in kaotične. Če sprejmemo dvojni pomen skrbnostnega razmišljanja kot ga razlaga Lipman, potem morda sodelovalno kot ločeno sploh ni potrebno.

in t. i. obiskovanje. V nadaljevanju bomo najprej na kratko predstavili kritiško mišljenje, nato pa se bomo posvetili skrbnostnemu mišljenju.

Kritiško mišljenje

Obstaja več metod, da negujemo, spodbujamo in izboljšujemo raziskovanje oziroma kritično razmišljanje. Ena metoda je učenje tehnik kritičnega mišljenja (npr. logičnih pravil), ki je lahko, če imamo opravka s formalno logiko, za nekatere ljudi precej dolgočasna in neuporabna. Druga metoda je iskanje, oblikovanje in zastavljanje vprašanj, s katerimi pri posamezniku spodbujamo dvom, iskanje odgovorov, ugovorov, pretresanje in razvijanje lastnih idej in stališč drugih. Pri tem bi poudarili, da ni vsako zastavljanje vprašanj razvijanje kritičnega mišljenja in spodbujanje raziskovanja, temveč so to relevantna vprašanja.⁹ Kritično razmišljanje nam omogoča: natančno razmišljanje, presojanje in izražanje ob reševanju dilem; prepoznavanje posameznih situacij (skupaj s prepoznavanjem (lastnih in tujih) stališč, stereotipov in predsodkov, ki lahko vplivajo na presojo); poglobitev posameznikovega razumevanja lastnega izkustva (presoje, čustev, delovanja) in pa sposobnost jasnega in natančnega izražanja le-tega in tudi sposobnost različnega reagiranja na zastavljen problem. Če bi morali z eno besedo opisati vse zgoraj naštet, bi nam to morda uspelo z besedo raziskovanje. (Gartner, 2012) Torej, mišljenje, kamor umeščamo tudi kritično mišljenje, je raziskovanje.

Kritično razmišljanje tudi ne pomeni učenje kritizerstva. Ne pomeni, da kritično vrednotimo osebo in njen značaj, ne pomeni, da spodbujamo dvom v vsakogar in v vse, kritiziranje vsakogar in vsega, saj to vodi prej v destrukcijo skupine in niti slučajno v konstrukcijo skupnosti. Kritično razmišljanje pomeni najprej znati zelo dobro poslušati/brati in slišati/prebrati, saj šele potem lahko presojamo slišano in prebrano; šele potem lahko poiščemo verodostojne razloge za potrditev in za zavrnitev nečesa drugega in šele potem lahko prepoznamo napačno sklepanje in zmote. Pomeni dvomiti z željo, da (se) razvijamo in (se) izboljšujemo (družbo), pri tem pa se tudi povezujemo. (Gartner, 2012; Gartner, Krašna, 2014)

Glede na to, da je cilj razvijanje in spodbujanje svojega in njihovega razmišljanja, nas poslušanje svojih in njihovih odgovorov ter vprašanj pripelje do spoznavanja sebe in svojega sveta ter njih samih oziroma njihovega sveta. Pogoji za to pa je, da ustvarimo okolje, ki to omogoča. Delujoča skupina mora biti okolje, katero spodbuja udeležence, da se izražajo, da pretresajo lastne argumente in argumente drug drugega, da se dopolnjujejo, si nasprotujejo, a vendar sprejemajo in spoštujejo. Takšno okolje nudi varnost in vzpodbudo (saj je eden med mnogimi), da si upa tvegati. Tvegati s tem, da izreče (brez strahu pred zasmehovanjem) svoje, tudi ne-navadne ideje, da nasprotuje (brez strahu pred kaznovanjem) drugim, tudi facilita-

⁹ Več o relevantnih filozofskih vprašanjih se nahaja v pričujoči številki: E. Bissachi: »Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke«. *Analiza*, 22, 3, str. 57–67.

torju/povezovalcu/učitelju/moderatorju/olajševalcu, in da javno prizna zmoto in spremeni mišljenje (Maughn Gregory, 2007).¹⁰ Torej, pomembni so motivacija, odnos do raziskovanja in pa etiško okolje. V nadaljevanju bomo predstavili, kako ustvariti slednja dva elementa.

Skrbnostno razmišljanje

Kako torej iz raziskovalne skupine preiti v skupnost? Delni odgovor se skriva v tretji vrsti razmišljanja, ki je v Lipmanovi *Philosophy in the Classroom* zgolj omenjena oz. analizira Harryja in Liso ter trdi, da se skrb pojavlja v dveh oblikah. Prva oblika je, da poskušamo s filozofijo za otroke doseči, da bo otrokom *mar za resnico*, kar pomeni, da bodo čez čas filozofsko raziskovanje vzeli resno, da se bodo znebili cinizma, "ven metanja", igranja, neresnosti. Da bodo vzpostavili pozitiven odnos do raziskovanja oziroma da bodo vzpostavili skrb do raziskovanja oz. da jim bo *mar za raziskovanje*. Druga oblika je, da poskušamo s filozofijo za otroke doseči, da bo otrokom *mar za druge*. To je 'skrb do', ki je le implicitno zajeta pri dialogu, poslušanju ipd. oziroma je nekaj, kar otroci predvsem izkusijo in se ne toliko pogovarjajo o tem. Udeleženci so spodbujeni k razpravi, k poslušanju in k ohranjanju spoštovanja do idej, stališč, mnenj, izkušenj drugih. (Lipman, 1980: 199) Udeleženci na takšen način počasi gradijo zaupanje vase, v druge in drugih do njih samih, pridobivajo občutek varnosti ter gradijo skupnost.

Na začetku tega poglavja smo namenoma dejali, da gre za delni odgovor, saj je ključ do uspeha dobrega delovanja skupnosti vzpostavitev oziroma razvijanje občutka varnosti. Le-ta namreč tvori podlago, na kateri lahko uspešno gradimo vse ostalo. Etika skrbi nam to omogoča, a je vse prevečkrat pozabljena ali pa skrita. Skrita morda tudi za pojmom 'skrbnostno razmišljanje', katerega uporaba lahko pomeni zgolj dvoje: ali je mišljen zgolj prvi nivo razumevanja 'skrbi do', to je skrb do raziskovanja ali pa želimo pojmu 'skrb' pridodati objektivnost, nepristranskost, hladnost, analitičnost in razumskost napram subjektivno-intuitivnemu, toploti, ljubezni, čustvom. To pa pomeni vrednostni dualizem, oziroma "vzpostavitev disjunktivnih parov, pri katerih je disjunkcija razumljena kot nasprotje (raje kot dopolnjevanje) in izključevanje (raje kot vključevanje) ter značilnost, ki pripisuje večjo vrednost (položaj, prestiž) enemu elementu disjunkcije (to je dualizem, ki daje večjo vrednost in položaj elementom, ki so bili zgodovinsko opredeljeni kot "duh", "razum", "moško" ter manjšo tistim, ki so bili zgodovinsko opredeljeni

¹⁰ Facilitiranje oziroma facilitator (*ang.* facilitating, facilitator) pomeni vzpostavljanje, vzpodbujanje, omogočanje, sodelovanje in moderiranje raziskovanja in povezovanja (oseba je partner, vodja, usmerjevalec, načrtovalec, manager, motivator in omogočavalec), zato nekateri filozofi, kot Kotnik R. (2018: 45–56), omenjena izraza prevajajo kot olajševanje dialoškega raziskovanja oz. oseba je olajševalec dialoškega raziskovanja. Pomislek tega prevoda se nanaša zgolj na to, da olajševanje ne zajema pomembnega vidika, in sicer aktivnega vključevanja v celoten proces ter omogočanje, vpostavljanje etiškega okolja, zato bi morda bilo smiselno uporabiti, če že, besedno zvezo aktivno olajševanje dialoškega raziskovanja.

kot "telo", "čustva" in "žensko")." (Warren, 2009: 90) Takšno polariziranje je odvečno, saj samo z njima kot enakovrednima elementoma lahko dosežemo najboljši možni izhod, hkrati pa je enako odvečen poskus združevanja tega dvojega v eno enoto.

Pa vendar, da ne bi naredili Zmote slamnatega moža in Lipmanu pripisali nekaj, česar ni, navedimo da v *Thinking about Education* (2003: 264–271) podaja razlago izraza skrbnostno mišljenje, pri čemer je, ker ni mogel podati definicije, navedel različice skrbnostnega mišljenja, in sicer kot vredno(s)tno, afektirano, aktivno, empatično in normativno mišljenje. Toda Lipman kljub vsemu označi, da je skrb mišljenje takrat, ko so vključene kognitivne operacije, npr. iskanje alternativ, opazovanje, spoznavanje in odkrivanje relacij ipd. Je mišljenje, saj se tisti, ki jim je 'mar do', ves čas borijo z uravnoteženjem ontološke dvojnosti: na eni strani imamo dojemanje, da moramo, ker nam je mar za druge in ker želimo biti pravičniki, vse ljudi obravnavati kot moralno enakovredne "vsaj tako dolgo, dokler v njihovih neenakih potrebah, interesih, sposobnostih, zaslugah ali krivdi ne najde zadostne moralne podlage za to, da jih prične obravnavati različno" (Klampfer, 2003: 69), na drugi strani pa imamo osebne prioritete, ker nam je mar za bližnje, kar lahko vodi do diskriminiranja oziroma do krivičnosti. V obeh primerih, tako v pravkar navedeni opredelitvi kot v različicah razumevanja oziroma pojavljanja skrbnostnega mišljenja, lahko izpeljemo, da so pozitivna 'naravnost do', vrednotenje, čustva, želje, sočustvovanje, artikuliranje le-teh, prijaznost, subjektivna intuitivnost, bistvo 'skrbi do' in bistvo etike skrbi ter ekofeminizma. Zato je, kot smo že povedali, tako neenakovredna obravnava kot nasilno združevanje disjunktivnih parov v en element nesmiselno in nepotrebno dejanje. Filozofija za otroke omogoča sodelovanje ter enako(vredno) obravnavo obojega, govoriti o kritičnem mišljenju, kreativnosti in "marjenju" (skrbi do) pa ničesar ne odvzema, kvečjemu dodaja oziroma omogoča lažje razumevanje grajenja raziskovalne skupnosti.

Metodi, ki sta pri etiki skrbi prisotni in v uporabi, s katerima lahko poskusimo tudi pri filozofiji za otroke (in tako ustvarimo raziskovalno skupnost iz skupine), sta: a. naracija oz. prvoosebno pripovedništvo in b. pozitivno, ljubeznivo zaznavanje (napram arogantnemu, zavojevskemu), metaforično rečeno – obiskovanje. Obe metodi sta dve plati istega kovanca, za uspešen izid, tj. za oblikovanje delujoče raziskovalne skupnosti, pa je njuno prepletanje, nujno.¹¹

a. Naracija oz. prvoosebno pripovedništvo je v filozofiji največkrat zapostavljena, drugorazredna, feministična metoda, katere osrednja značilnost je, da (prvoosebni) pripovedovalec vzpostavlja posredno in neposredno "relacijo z": posredno z vpletenimi v naraciji, neposredno pa s poslušalci le-te. Metoda omogoča, da se sliši glas vsakega v skupini, in da dodamo etične odnose ter obnašanja, ki so pre-

¹¹ Zaradi močnega prepletanja, če želimo uspešnost metode, bi lahko govorili tudi o eni metodi, tj. o aktivni naraciji oz. o aktivnem prvoosebnem pripovedništvu.

zrta (npr. zavojevalski ali ljubeč, srbenost odnos do okolja).¹² Prvoosebno pripovedovanje, tako Warrenova, ponuja nov način dojemanja etike oziroma etični pomen, ki "izhaja iz porajajoče se partikularne situacije in ni predeterminirano z abstraktnimi načeli in pravili." (Warren, 2009: 97) Z naracijo kot metodo lahko izrazimo celo vrsto odnosov, hkrati pa nam omogoča, da smo pozorni na historično, materialno in družbeno realnost, v kateri se je posameznik znašel. Nujni pogoj za učinkovitost metode pa je poslušanje, to pomeni, da smo sposobni slišati sebe in druge. Prvoosebno pripovedništvo kot metoda pri etiki skrbi tako ne pomeni zgolj govoriti, temveč pomeni spodbudo za spoznavanje doživljanja sebe in drugih ob svojem dogodku in hkrati spodbudo za doživljanje sebe in drugih ob poslušanju dogodka drugega. Omogoča, da postanemo občutljivi na etiške dimenzije izkušnje in na sam proces raziskovanja, da spoznavamo, oblikujemo, ponotranjimo socialne, kognitivne in emocionalne navade, ali kot je dejala H. Arendt (povz. po Sharp, 2007b), da pridemo do dobre presoje, moramo postati aktivni.

b. Postati aktiven zanjo pomeni, da moramo biti sposobni "iti se obiskovanja", moramo biti sposobni namenskega vstopanja v svet ljudi z različnimi pogledi, preteklostjo, zgodovino, pomeni pozorno poslušati zgodbe teh ljudi, poskušati razumeti njihov pogled na svet oziroma poskušati razumeti in videti, od kod njihovo razumevanje sveta izhaja, ugotoviti, kako bi lahko oni videli tebe in ali tvojo pozicijo ter razumevanje sveta dojemajo kot tuje. A. M. Sharp trdi, da je "iti se obiskovanja" nekaj, kar počnejo otroci v raziskovalnih skupnostih, ko delijo svoje poglede na izbrano temo (problem, dogodek) in poskušajo "zgraditi mostove med različnimi razumevanji situacije". (prav tam) Človečni svet lahko ustvarimo zgolj z razpravo, ki je dialoška, empatična in vsebuje dobro pripovedovanje.

Veščine, ki jih pridobimo z etiko skrbi in s filozofijo za otroke, ki vključujeta naracijo in obiskovanje, so tako poslušanje, spoznavanja različnih perspektiv, empatija in simpatija z ljudmi različnih kultur in ozadij. Vendar, pri tem ne smemo pozabiti, da pa moramo hkrati imeti enako možnost in spodbudo za kreativnost ter se moramo naučiti dobro kritično razmišljati. S tem se namreč izognemo kritiki, da sta provoosebno pripovedovanje in aktivno obiskovanje metodi, ki poskušata vpeljati pretiran kolektivizem, saj z njima ne želimo poenotiti mišljenja, ne želimo priti do univerzalnega koncepta, ki izključuje, temveč želimo doseči vključevanje oziroma "multi-perspektivno razumevanje". (Arendt, povz. po Sharp, 2007b) Želimo spodbuditi razmišljanje in navade, da bi spoznali, da smo/je/so samostojna entiteta, pa vendar nenehno v relaciji in soodvisnosti. Kontekstualna etika, katere del je tudi etika skrbi, nam to omogoča. Na takšen način lahko vzpostavimo kognitivno in etiško (socialno in emotivno) okolje, ki je "kot mozaik, kolaž, kot tapiserija glasov, ki izhajajo iz občutenih izkušenj. Je pluralistična, saj ni enega glasu, ni redukcije in tudi ni enosti." (Warren, 2009: 101)

¹² Frye, povz. po Warren, 2009: 98.

Tako vzpostavljena raziskovalna skupnost je “samokorekcijski *način življenja*, ki vsebuje izpopolnjevanje kognitivnih in emocionalnih navad ter navad obnašanja”. (Sharp, 2007a) Gre za navade, ki oblikujejo in vzpostavljajo otrokov odnos do sveta v najširšem pomenu besede, hkrati pa oblikujejo njegovo delovanje v letem.

Zaključek

Individualizem napram kolektivizmu sta koncepta razlikovanja posameznik – družba. Ker ne želimo ne ene in ne druge skrajnosti, smo v pričujočem članku iskali rešitev za izogib pretiranemu individualizmu, a hkrati za ohranitev spoštovanja individuuma, v preseku feministične filozofije in filozofije za otroke. Individuum namreč ne more biti ločen od časa in prostora, v katerem se nahaja, je kognitivno in emocionalno vpleten, prav tako se ne more ločiti od drugih, saj je z njimi del historičnega konteksta. Je torej znotraj, predvsem pa znotraj skupnosti.

Preden smo v drugem delu predstavili rešitev, smo izpostavili razmerje med delom in celoto oziroma filozofsko vprašanje, ali je vrednost celote identična seštevku vrednosti njenih delov, ali je identična seštevkom prispevajajočih delov. Ugotovili smo, da je vrednost skupine enaka seštevku vrednosti njenih delov, pri skupnosti pa ne pomeni, da skupnost ni seštevka posameznikov, pomeni zgolj to, da skupnost nima iste vrednosti, kot je seštevka vrednosti njenih delov. Tvorjenje celote je namreč ključna značilnost opredelitve in kot takšna dodatna lastnost.

Kako torej tvoriti celoto? Presek feministične filozofije in filozofije za otroke nam omogoča natančno razmišljanje, presojanje in izražanje ob reševanju filozofskih dilem; prepoznavanje posameznih situacij (skupaj s prepoznavanjem (lastnih in tujih) stališč, stereotipov in predsodkov, ki lahko vplivajo na presojo); poglobitev posameznikovega razumevanja lastnega moralnega izkustva (presoje, čustev, delovanja) in pa sposobnost jasnega in natančnega izražanja le-tega; razvijanje sposobnosti iskanja dobrega razmerja med empatijo in nepristranskostjo in tudi sposobnost različnega reagiranja na zastavljen problem. Hkrati nam daje občutek varnosti, kjer lahko izražamo, komentiramo, raziskujemo ideje, stališča, sebe in druge, s tem pa oblikujemo kognitivne, socialne in emocionalne navade. Če sprejmemo, da je cilj filozofije za otroke razvijanje kritiške, kreativne in skrbne (ter sodelovalne) skupnosti, kjer so pomembni motivacija, odnos do raziskovanja in pa etiško okolje, potem je etika skrbi z metodo aktivnega prvoosebnega pripovedništva pot, po kateri moramo iti. Je relacijska in kontekstualna ter vključujoča. To pa nam omogoča, da tradicionalno skupino spremenimo v dobro delujočo raziskovalno skupnost, ki se izogne pretiranemu individualizmu, a hkrati spoštuje individuum.

Respecting individuum and going over individualism with the feminist philosophy and philosophy for children

In the modern, western world, liberalism, individuum and individualism are central concepts. In the spirit of Aristotle's theory of virtue, exaggeration or lack are vices that would mean that excessive individualism is an unwanted phenomenon in the community, as it can act in a devastating way. In the first part of this article, we are contemplating the concepts of 'group' and 'community' in connection with the philosophical "part-whole" problem. In the second part, we wonder whether there is a way of maintain respect for the individual, as well as how to avoid excessive individualism, and thus preserve the community. The solution has been found in the intersection of philosophy for children and feminist ethics.

Ključne besede: individualism, community, care, feminist philosophy, children

Literatura

- Aristotel (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Aristotel (2010). *Politika*. Ljubljana: GV Založba.
- Bissachi, E. (2018). »Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke«. *Analiza*, 22, 3, str. 57–67.
- Gartner, S. (2009). »Družbeni spol in povezovalne vrline«. *Analiza*, 13, 3, 69–85.
- Gartner, S. (2012). »Pripovedke kot motivacijsko sredstvo za filozofičnost z otroki«. *Pedagoška obzorja*, 27, 1/2, str. 86–98.
- Gartner, S., Krašna M., (2016).). »Lomljenje orehov s filozofskim raziskovanjem in povezovanjem«. *Kakovost visokošolskega učenja in poučevanja. (Mednarodna konferenca)*. Zbornik conference, str. 98-106. Dostopno na <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/1-ZBORNIK-OBLIKOVANJE-final-5.pdf>
- Gregory, M. (2007). »A Framework for Facilitating Classroom Dialogue«. *Teaching Philosophy*, 30 (1), str. 59–84.
- Held, V. (2009). »Skrb kot praksa in kot vrednota«. *Analiza*, 13, št. 3, str. 109–121.
- Kaiser, N. (2018). »Tone Kralj v treh možnih svetovih«. *Analiza*, 22, 3, str. 85–100.
- Klampfer, F. (2003). *Etiški pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.
- Kotnik, R. (2018). »Dileme strukture v poučevanju filozofije za otroke«. *Analiza*, 22, 3, str. 45–56.
- Lipman, M., Sharp, A. M. in Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

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

Moore, G. E. (2000). *Principia Ethica*. Ljubljana: Študentska založba.

Sartre, J. P. (1968). *Izbrani filozofski spis*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Sharp, A. M. (2007a). »Caring Thinking and Education of Emotions«. *Gifted Education International*, 22, 2–3, str. 248–257.

Sharp, A. M. (2007b). »Let's Go Visiting: Judgement-making in a Classroom Community of Inquiry«. *Gifted Education International*, 23, 3, str. 301–312.

Snoj, M. (2015). *Slovenski etimološki slovar*. Pridobljeno 18. 9. 2018, s <https://fran.si/193/marko-snoj-slovenski-etimoloski-slovar>

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014). Pridobljeno 18. 9. 2018, s www.fran.si

Warren, K. J. (2009). »Moč in obeti ekološkega feminizma«. *Analiza*, 3, str. 87–108.

Marjan Šimenc

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Potenciali filozofije za otroke kot preventive proti nasilju

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

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

Uvod

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

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

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

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

Tematika nasilja

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

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

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

Pristop Michela Tozzija k obravnavi nasilja

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

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

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

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

Govor kot suspenz delovanja

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

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

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

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

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

Diskurzivna etika in epistemologija spraševanja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konstitutivnost pravil in delitev vlog

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

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

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

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

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

Vsebinski vidik razprave: pojmovna razlikovanja in figure nasilja

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

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

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

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

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

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

Sklep

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

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

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

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

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

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

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

Potentials of Philosophy for Children as Prevention against Violence

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

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

Literatura

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

Rudi Kotnik

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Dileme strukture v poučevanju filozofije za otroke

Prispevek se loteva vprašanja, kako k filozofski vsebini pripomore struktura in dileme strukture v poučevanju filozofije za otroke. Ugotavlja, da je okvir za olajševanje filozofske diskusije, ki ga ponuja Maughn Gregory, sicer primerne strukture, ki nastaja v tem procesu, vendar je le ena od možnosti. Na drugo vprašanje, ali je struktura za učitelja in učence omejujoča, pa odgovarja, da je v izobraževanju učiteljev še kako pomembna za začetnika, da se v navideznem kaosu filozofske diskusije sploh znajdejo in se učijo prepoznavati, kaj in kako je v diskusiji nastalo in kaj se je dogajalo v procesu. To omogoča lažjo orientacijo in ustrezno odzivanje v procesu. Seveda pod pogojem, da se olajševalec diskusije v to strukturo ne ujame (kar je izziv) in mu tako ne bi postala shema.

Ključne besede: vsebina, struktura, proces, skupnost raziskovanja

Uvod

Čeprav skepsa, ali je filozofija za otroke (odslej FzO) sploh lahko filozofija ali pa so to zgolj posamezne veščine kritičnega mišljenja, običajno izhaja iz nepoznavanja FzO, jo lahko vzamemo kot resen izziv. Izziv se nanaša na razlikovanje med filozofsko vsebino, procesom in strukturo. Čeprav se lahko strinjamo, da je filozofija v sami vsebini, pa z didaktičnega vidika, posebej v izobraževanju učiteljev, lahko pozornost na procesu in strukturi tudentom kot didaktično sredstvo olajša prve korake v poskusih olajševanja filozofskega dialoga z otroki. Medtem ko je bil pri tem Lipman kot začetnik FzO bolj pozoren na proces poučevanja, pa se njegov naslednik Maughn Gregory posveča tudi strukturi filozofskega dialoga. Zato je namen pričujočega prispevka pokazati na možnosti, ki jih v izobraževanju učiteljev prinaša vključevanje strukture filozofskega dialoga in pri tem opozoriti na njeno omejeno specifično vlogo. V ta namen bom prikaz Gregoryjevega teoretskega okvira ilustriral s primerom iz prakse v izobraževanju učiteljev. Teza, ki jo bom pri tem zagovarjal, je naslednja: če želimo, da študentke v učenju olajše-

vanja¹ filozofske diskusije z otroki pridejo do filozofsko relevantne diskusije in s tem filozofske vsebine, je pomembno, da vedo, kaj se v procesu dogaja in kako iz tega procesa postopno nastaja struktura. Izkušnje namreč kažejo, da začetniki tega uvida običajno še nimajo, vendar pa si ga lahko postopno pridobijo, da bi se potem v procesu vodenja dialoga lahko temu ustrezno odzivali.

1. Načelno izhodišče

Vodilo dela pri FzO v okviru predmeta Didaktika filozofije je pomemben izziv, kako študentke in študente vpeljevati v prve korake poučevanja, tako da jim v njihovi praksi poučevanja z učenkami sploh uspe vstopiti v filozofijo in če to uspe, kako "znotraj" nje ostati. Kljub zavedanju, da je že razumevanje filozofije filozofski problem, bom izhajal iz opredelitve, ki jo navaja Šuster (1996):

Tako dolgo, dokler vsaj nekega vprašanja, nekega pojmovnega neskladja sami ne "začutimo" kot problem, ki nas vleče na različne strani in sili, da začnemo razmišljati o njem, bomo ostali "zunaj" filozofije in ne bomo dojeli, v čem je njena posebnost. (Šuster, 1996: 38)

Za olajševalca dialoškega raziskovanja je torej izziv, kako naravno radovednost otrok, ki jo izrazijo z množico vprašanj (ki pa niso vedno filozofsko produktivna), kreativno uporabiti tako, da bo formulacija vprašanja relevantna (Gregory, 2007: 110). Učenje takega formuliranja je tako na dolgi rok tudi razvijanje senzibilnosti za filozofsko relevantno v širšem smislu. Če se v dialoškem raziskovanju skrbno posvetimo temu, kako sploh zastaviti vprašanje s filozofsko relevantno in če nam to uspe, potem je možnost tudi za filozofsko relevantno v nadaljevanju. Zato je v praksi FzO ta začetna faza tako pomembna.

2. Metodološki pristop

V vsej dolgoletni dejavnosti Mathewa Lipmana je v našem kontekstu za naš specifičen namen relevanten tisti vidik metodologije poučevanja FzO, ki se posveča procesu (Lipman, 1980: 102–128). Za razliko od tega je prispevek Gregoryja (2007) v tem, da je to metodologijo sistematiziral in se posebej posvetil še strukturi.

Maughn Gregory je po zgledu iz filozofije znanosti izdelal sistematičen okvir za olajševanje filozofske diskusije (Gregory, 2007), ki skupaj z Lipmanovo metodologijo (Lipman, 1980: 102–128) prinaša študentom (in učiteljem) uporaben pripomoček za razumevanje strukture in procesa filozofske dejavnosti. (Drugače po-

¹ Olajševanje (angl. *facilitating*) za razliko od usmerjanja, ker po Lipmanu filozofija nastaja v dialogu. Več o tem v razdelku 6.

vedano: gre za možnost, da imajo učitelji ali študentje vpogled v to, kaj se v procesnem vidiku razvijanja filozofske vsebine pravzaprav dogaja in posledično tudi vpogled v strukturo celote filozofske diskusije. Pogoj za ustrezno odzivanje je torej sledenje temu, kaj se z vidika celote dogaja v posameznem trenutku.) Kaj nam za ta namen ponuja Maughn Gregory? Gregoryjev okvir je struktura filozofskega dialoga, ki jo tvori 6 faz v procesu: identificiranje relevantnega problema, na podlagi tega oblikovanje relevantnih vprašanj, formuliranje in organiziranje hipotez (trditev kot odgovorov na zastavljeno vprašanje), razjasnjevanje, preverjanje, potrjevanje, revidiranje in zavračanje hipotez (trditev), eksperimentiranje s hipotezami oziroma trditvami ter implementiranje utemeljenih hipotez.² Podrobneje o tem v nadaljevanju ter v skici 1 in 2.

Skica 1(spodaj): posamezne stopnje dialoškega raziskovanja po Gregoryju (str. 109)

1. stopnja

Identifikacija za naš namen relevantnih problemov

2. stopnja

Oblikovanje in organizacija relevantnih vprašanj

3. stopnja

Oblikovanje in organizacija hipotez (trditev) kot odgovorov na vprašanja

4. stopnja

Razjasnitev in preverjanje hipotez v dialogu ter njihova potrditev, revizija ali opustitev

5. stopnja

Izkustveno preizkušanje hipotez in njihova potrditev, revizija ali opustitev

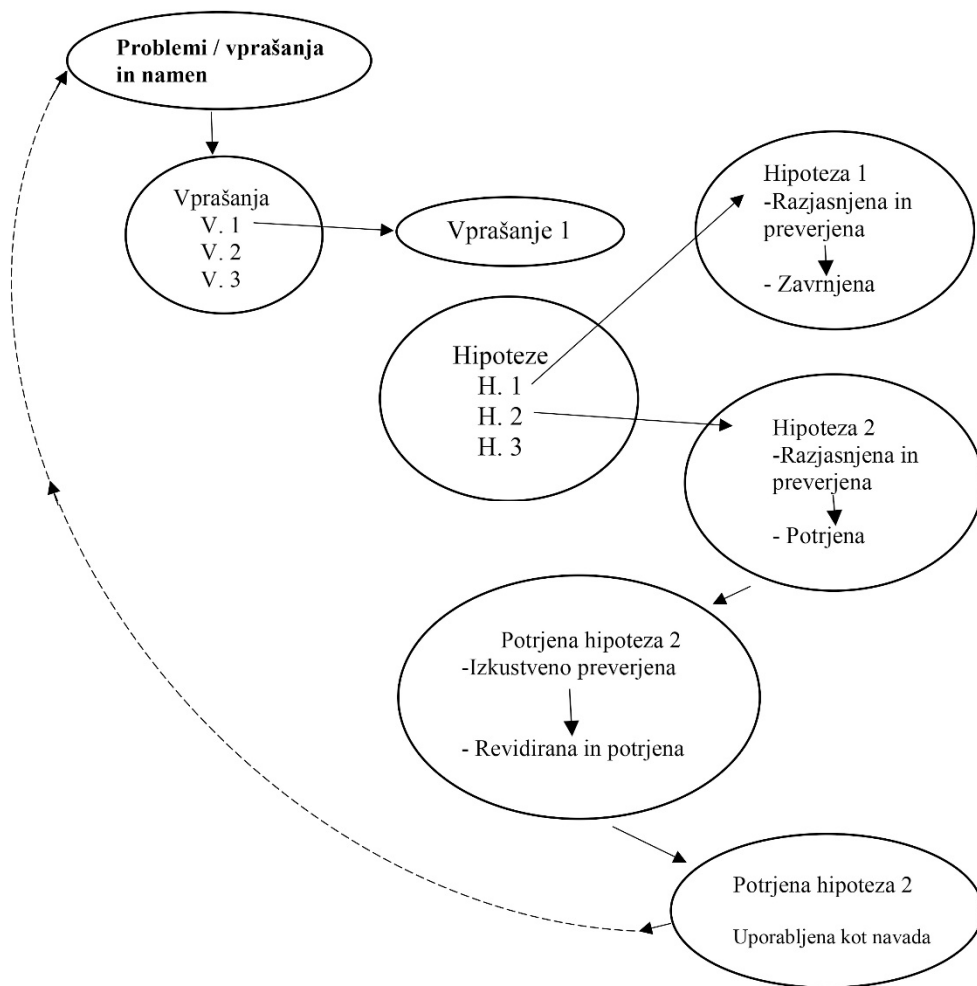
6. stopnja

Uporaba potrjenih hipotez

Povezava teh stopenj v strukturo celote je predstavljena v Skici 2.

² To je prevod. V praksi poučevanja pa uporabljamo naslednje izraze: poišči zanimiva vprašanja, oblikuj možne odgovore na vprašanja, zberi različne hipotetične odgovore na vprašanja, v dialogu razjasni in testiraj hipoteze ter jih potrdi, preoblikuj ali opusti, eksperimentiraj s hipotezami in jih bodisi potrdi bodisi preoblikuj bodisi opusti, uporabi potrjene hipoteze.

Skica 2 (spodaj): Proceduralni tok dialoškega raziskovanja po Gregoryju (str. 117)



Ta okvir³ je lahko koristna orientacija, da vemo, v kateri od teh faz smo v širšem smislu (ali pa tudi v nobeni). Kaj nam pomeni orientacija? V ta namen si oglejmo širši kontekst poučevanja FzO.

³ Ta okvir je lahko tudi drugačen in ga lahko (srednješolski ali fakultetni) ravni ali kontekstu prilagodimo. Poanta je v tem, da okvir imamo in vemo, *kje* v širšem smislu smo in *kaj* (kot proces v ožjem smislu) se dogaja – in je koristno, da to vemo.

Za študente so prvi poskusi poučevanja filozofije, bodisi kot vaje med kolegi ali pa z učenci v šoli, težava in izziv. V primeru olajševanja diskusije je za učitelja precej zahtevno biti pozoren hkrati na vsebino diskusije in na proces. Težava je pogosto tudi v tem, kako vsakdanji pogovor voditi v smer diskusije s filozofsko relevantno. Čeprav imajo v ta namen na voljo omenjena metodološka izhodišča o vodenju filozofske diskusije (Lipman, 1980: 102–128), jim pogosto tudi njihovo poznavanje ni v pomoč. Zato se dogaja, da se namesto filozofske diskusije ohranja vsakdanji pogovor ali pa diskusija ostaja znotraj drugih disciplin (sociologija, psihologija itn.). Izziv je v samem procesu 'tu in zdaj'. Ključ je videti v tem, kako prepoznati, kaj se v procesu dogaja, da bi bil mogoč naslednji korak v zeleno smer. Ker je začetnik polno zaposlen z vsebino izrečenega, je težko pozoren še na formo izrekanja. Če ga spomnimo, kaj se v procesu dogaja, npr. da nekdo postavlja vprašanje ali izreka trditev, mu je to lahko v oporo toliko, da ima s tega vidika možnost izbire. Če me nekdo sprašuje, kaj mislim o tem ali onem (kot smo videli v zgornjem primeru), potem je preprosto procesno opazanje, da *sprašuje*, in se, poleg na vsebino izrečenega, osredotočam tudi na to, kaj bom naredil z vprašanjem: odgovoril ali ga izkoristil za kaj drugega, se pravi za spodbujanje samostojnega razmisleka o vsebini izrečenega.⁴ Če nekdo *nekaj* trdi, je ob opazanju, da je to *trditev*, lahko naslednji korak kot ena od možnosti utemeljevanje (in v filozofiji kot dejavnosti s tem možnost razvijanja argumentacije) ali pa vabilo drugim udeležencem za odzive na samo trditev (z namenom pripravljanja pogojev, da bi se filozofska dejavnost dogajala v dialogu).⁵ Analogno temu se lahko dogaja prepoznavanje drugih, tudi kompleksnejših vidikov procesa. Če vemo, da nekdo *utemeljuje* svoje stališče, lahko druge udeležence povabimo v *preverjanje* te *argumentacije* ali v *raziskovanje protiargumentov*, ki jih ponudimo izvirnemu nosilcu argumenta, da jih sprejme in opusti svoj argument ali protiargumente *ovrže*, kar spet vrnemo nazaj ponudnikom protiargumentov. To lahko počnemo, če vemo, kaj se dogaja. Diskusija se lahko ustavi pri pojmu, ki terja *analizo*, razjasnitev ali uvedbo drugih pojmov za pojasnitev. Gre torej za Lipmanov pedagoški process, ki poleg vsebine sledi tudi procesu (več o tem v: Kotnik, 2013).

Včasih se v sledenju procesa vseeno znajdemo v situaciji, ko ne vemo, kaj se dogaja. Če imamo po tem na voljo posnetek dialoga z učenci, nam kasnejši ogled videoposnetka olajšuje sledenje procesu korak za korakom. Z refleksijo in konceptualizacijo dialoga, ki jo naredimo na podlagi transkripta, lahko skupaj s študenti prepoznavamo, kaj se v nekem trenutku diskusije dogaja in ta naloga z distance postane lažja in bolj razvidna.⁶ Z vajo je mogoče to izkušnjo potem prenesti

⁴ Če učenec učitelju postavi vprašanje, le-ta lahko nanj odgovori ali pa učenca povabi v njegov lasten razmislek o tem vprašanju in mu ponudi, da skupaj raziskujeta pot do odgovora.

⁵ Tudi tu je vabilo v dialog na način kot je opisan v opombi 3.

⁶ Tako lahko sledimo poteku in tudi zasledimo, kako smo se v takratni situaciji 'izgubili'. Dokaj pogosto se dogaja to tako, da v argumentaciji stališča nekdo navede primer, nadaljnja diskusija pa gre potem v smeri primerov in protiprimerov in se zveza z izvirnim argumentom ali celo problemom izgubi. Druga možnost

tudi v dejansko situacijo. Ker je potek filozofske diskusije, razen v grobem orisu (kot ga navaja Gregory), nepredvidljiv, je razumljivo, da študentom ni mogoče pomagati s tehnikami in recepti, ampak se tako učijo ravnanja na podlagi razumevanja načel in metodologije, kar ima trajnejši in trdnjši značaj.⁷

Vse to, kar je opisano v metodološkem postopku, je študentom najprej videti preprosto. Vendar izkušnje kažejo, da za študente, ki delajo prve korake v poučevanju filozofije, to nikakor ni niti preprosto niti samoumevno. Zato se preproste vaje vodenja diskusije s hkratno pozornostjo na vsebino diskusije in na procesu izkažejo za koristen način učenja. Prav tako analize avdio in video posnetkov in izdelava transkriptov še kako pripomorejo k uvidu v proces dogajanja.

Če se vrnemo h Gregoryjevi proceduri dialoškega raziskovanja in njeni strukturi, se po končani uri lahko vprašamo po njenem toku in strukturi. Kaj pomeni ta struktura? Ali smo imeli kakšno (hipo)tezo? Lahko da je ni bilo, saj se dogaja, da je celotna šolska ura problematizacija in analiza ključnega pojma. Važno je, da vemo, kaj smo počeli. Če se na koncu vprašamo, kje smo glede na začetek, bi lahko v kakšnem primeru ugotovili, da smo zgolj razjasnjevali pojem. In tudi tu se lahko vprašamo enako, kje smo pri tem glede na začetek. Ali nam je pojem kaj jasnejši ali pa se je mogoče izkazalo, da je kompleksnejši, kot smo pričakovali.

3. Metodologija v kontekstu

Naslovno vprašanje je smiselno obravnavati v kontekstu tako izobraževanja učiteljev kot tudi prakse poučevanja. Zato bomo vprašanju in dilemam sledili skozi konkreten primer izvedbe olajševanja dialoškega raziskovanja študentke na osnovni šoli. Nastop na šoli je zaključna faza uvajanja v FzO v okviru predmetne didaktike, ki zadeva poučevanja na osnovni šoli. Enosemestrski predmet je sicer zasnovan tako, da izhajamo iz študija in diskusije študijskih gradiv kot teoretske podlage in metodoloških napotkov. Opiramo se na besedila Lipmana in Gregoryja. Temu teoretskemu delu sledi poskus implementacije z vajami, kjer imajo študentke in študenti poskusne nastope pred sošolci (če jih je dovolj). Tej fazi sledi pomembna faza učenja, v kateri na podlagi posnetka desetminutnega nastopa kot olajševanja dialoškega raziskovanja naredijo transkript, refleksijo in konceptualizacijo tega, kar se je dogajalo v tistih desetih minutah. Ko na koncu poskušajo skicirati potek dialoškega raziskovanja in s tem strukturo dialoga, lahko skupaj ugotovljamo filozofsko relevantno dialoga in hkrati s tem tudi to, kje so v

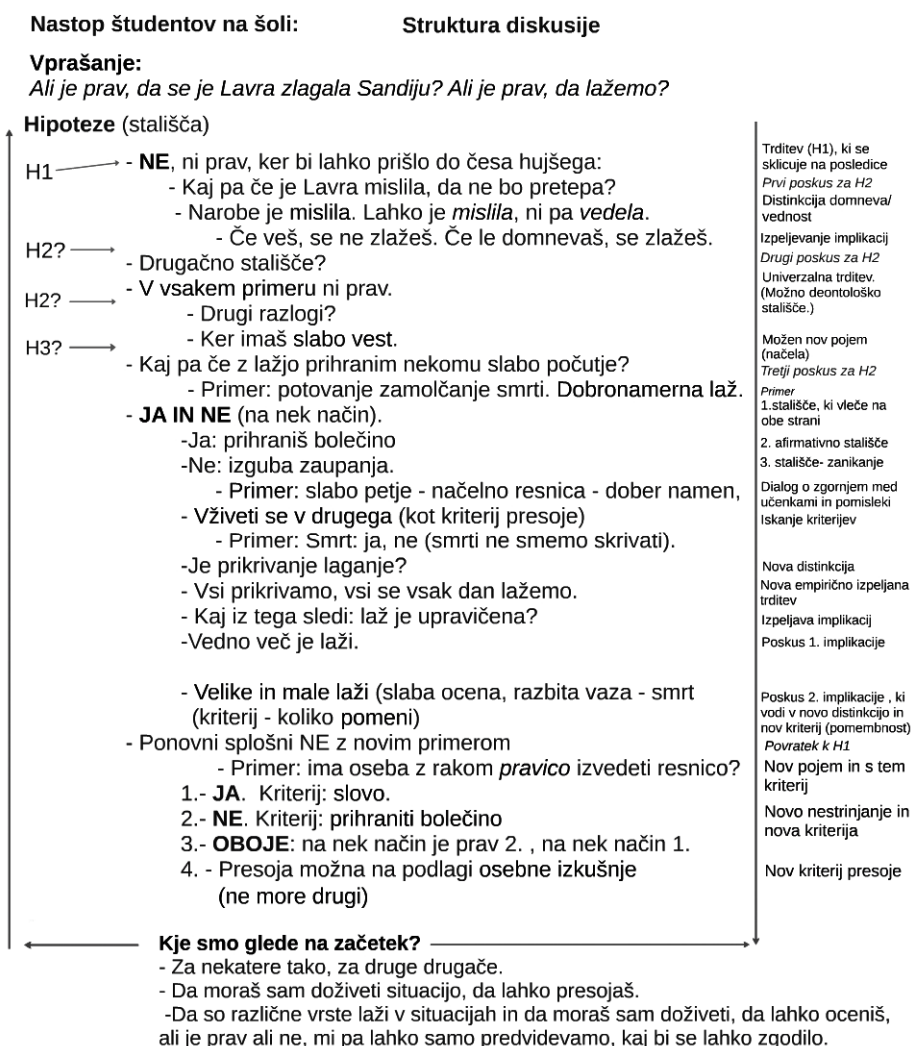
je, da se v neki točki diskusija osredotoči na obrobni pojem ali primer ter se ob asociacijah preusmeri povsem stran od izvirnega problema in imamo vtis, da smo se 'izgubili'. Možnost je tudi to, da se razen gostilniške debate kot izmenjave mnenj ne dogaja nič filozofsko relevantnega.

⁷ Opisana metodologija je utemeljena na Lipmanovem načelu poučevanja filozofija kot samostojnega mišljenja (za razliko od posredovanja vednosti). Imamo torej splošno načelo, na tem zasnovano metodologijo, tehnike pa so učiteljeva konkretna posamična vprašanja ali komentarji.

dialogu bili neizkoriščeni potenciali, ki so tako izziv za naslednjo fazo učenja – tokrat v realni situaciji na osnovni šoli.

Zato je sodelovanje z osnovno šolo tako pomembno. Na Filozofski fakulteti v Mariboru se nam je v zadnjih letih možnost sodelovanja s šolsko prakso pokazala s profesorico Majo Vačun na Osnovni šoli Selnica ob Dravi. Skupaj z njo in njenimi učenkami smo v zadnjih letih postopno vzpostavili zelo uspešno sodelovanje, ki je koristno predvsem za študente. Ti imajo priložnost za kontinuirano spremljanje pouka FzO na tej šoli in s tem stik s prakso poučevanja skozi hospitacije in nastope. V nadaljevanju si tako lahko ogledamo primer takega sodelovanja.

Skica 3 (spodaj): Primer strukture dialoškega raziskovanja



4. Primer

Zgoraj navedeni skici Gregoryja sta za nas izhodišče za nadaljevanje, v katerem bomo sledili konkretnemu primeru kot ilustraciji. Na skici 3 je zajeto dialoško raziskovanje, ki ga je izvedla študentka v okviru ene šolske ure.

Skica 3 je narejena po izvedbi nastopa študentke na Osnovni šoli Selnica ob Dravi. Na skici so iz transkripta povzete zgolj bistvene faze konkretnega primera dialoškega raziskovanja z glavnimi tezami. Iz nje lahko razberemo najprej, kako je Gregoryjev okvir videti v praksi, potem lahko sledimo posameznim fazam poteka dialoga na splošni ravni in se nato konkretnije posvetimo posameznim detajlom. Slednjič se lahko posvetimo sami vsebinski strukturi od vprašanja, preko hipotez do rezultata dialoga, ki nas s puščicami po levi strani vrne na začetek, na desni strani pa dve puščici nakazujeta na procesni vidik poteka dialoga in na to, kaj se je v vsaki posamezni fazi dogajalo. Kot lahko opazimo, so po predhodnem branju besedila (9. poglavje: Ali se mora Toni stepsti s Sandijem?) iz čitanke (Lipman, 2004: 101-103) učenke za namen dialoškega raziskovanja izbrale dve vprašanji: konkretno, vezano na besedilo (Ali je prav, da se je Lavra zlagala Sandiju?) in splošnejše (Ali je prav, da lažemo?). Imeli smo torej konkreten primer iz čitanke, ki je zanje lahko bil aktualen in zanimiv in s tem potencial za filozofsko dilemo s področja etike. Iz povzetih tez (NE, DA in NE, DA, presoja na podlagi osebne izkušnje), utemeljevanja in primerov lahko razpoznamo dialoško raziskovanje, ki se je začelo na konkretni ravni s posledično pozicijo ("NE, ker bi lahko prišlo do česa hujšega"). Študentka kot olajševalka dialoga je poskušala s protiprimerom, ki pa ga je ena od učenk zavrnila z zelo zanimivo novostjo, s pojmovno distinkcijo med domnevanjem in vednostjo.⁸ Ponoven poskus olajševalke dialoga je celo pripeljal do kategorične trditve, ki je bila zanimivo zdaj univerzalna: "V vsakem primeru ni prav." (To je dobesedna izjava učenke, ki bi jo bilo moč preformulirati). Tretji poskus je prinesel bolj ambivalentno pozicijo (DA in NE) in s tem razmišljujoč pristop učenk, ki so se skozi posamezne primere (npr. prikrivanje bolezni, smrti itn.) postopno oddaljevale od kategorične pozicije in se večkrat znašle v zagatnih situacijah. V tem raziskovanju so uvedle novo distinkcijo (velike/male laži) in začele razmišljati o kriterijih presoje. Izoblikovala sta se dva načina razmišljanja in zagovornice so tudi na koncu ohranjale svoje pozicije in jih zagovarjale. Tako smo bili na koncu priča temu, da so se učenke kot skupnost raziskovanja znašle v zagati, kar je pokazalo običajno vprašanje na koncu: "Kje smo glede na začetek?" To vprašanje olajševalca dialoga je vedno namenjeno tudi temu, da imamo poleg rezultata tudi uvid v celoto dogajanja. Namen tega vprašanja je najprej premislek o tem, kako smo se lotili zastavljenega vprašanja in kaj je pri tem

⁸ Učenka je rekla »Lahko je mislila, ni pa vedela«. To je za učitelja priložnost, da učence najprej opozori na izrečene besede in s tem razlikovanje ter jih povabi v diskusijo oziroma v nadaljnje raziskovanje te pojmovne razlike mislim/vem.

nastalo, kar vključuje tudi proces in strukturo⁹. Kot vidimo iz skice, kjer so kot odgovori na vprašanje (Kje smo glede na začetek?) navedene posamezne izjave učenk, se izjave nanašajo na rezultat raziskovanja. To je lahko dovolj, lahko pa skupaj z njimi pregledamo, kako smo vsi skupaj prehodili pot do tega rezultata. Kje smo (bili) glede na začetek z vidika tega prispevka? Lahko rečemo, da smo, glede samoumevnosti začetnega odgovora, na koncu priča zagatnosti, v kateri so se učenke znašle in se (mogoče) zavedle kontroverznosti vprašanja in s tem tudi samega vprašanja kot filozofskega problema.

Za učenke je bilo v našem primeru to dovolj, saj je bilo dialoško raziskovanje smiselna celota in tudi šolske ura se je končala. Za študentko kot olajševalko dialoga pa je bil to prvi korak v refleksijo ure, analizo in konceptualizacijo. Za študentke in študente je to naslednji pomemben korak v procesu učenja, kjer jim je v pomoč video ali avdio posnetek, na podlagi katerega naredijo transkript in sledeč Gregoryjevi skici izdelajo strukturo poteka konkretnega izvedenega dialoga. To je tudi Gregoryjevo priporočilo za vsakega olajševalca dialoškega raziskovanja, da evalvira svoje delo s skupino (Gregory, 2007: 108). V našem primeru izobraževanja učiteljev je bil to prvi nastop na šoli in s tem prvi poskus dela s skupino v razredu. Zato je toliko bolj pomembno, da tej prvi konkretni izkušnji v realnosti šolske prakse sledi proces nadaljnjega učenja. Ker se prvič srečajo z realno situacijo in izkusijo, kako se učenke dejansko odzivajo, je analiza takega poteka dialoškega raziskovanja toliko bolj uporabna izkušnja v primerjavi z vajami, ki jih delajo študentke in študenti s svojimi vrstniki. Če jih takoj po izvedenem nastopu povabimo, da povedo, kaj se je v procesu dogajalo, se običajno izkaže, da v celoto procesa in strukture dialoga nimajo vpogleda. Zato je toliko bolj zanimivo, kaj nastane, ko poskušajo to narediti na podlagi posnetka in transkripta. Že izdelava posameznih faz je za njih odkrivanje nečesa novega in s tem je zanje to proces učenja, ki jim je v pomoč za morebitni naslednji nastop. Ta proces učenja je razviden iz njihovih poročil z refleksijo in konceptualizacijo.

Poglejmo si tak primer, ki se nanaša na zgoraj izvedeno uro.

Iz poročila oziroma *Dnevnika strnjene pedagoške prakse* (Zemljič, 2018) lahko dobimo vpogled v potek procesa učenja. Študentka se v konceptualizaciji loti zadeve pri bistvu, se pravi, da jo zanima filozofska relevantna dialoškega raziskovanja, ki ga vidi na koncu dialoga, saj je imel ta del "največji filozofski potencial". Zanj je bilo pomembna izkušnja, da so se učenke vseskozi "osredotočale na reševanje praktičnega problema, ki so ga spoznale skozi besedilo" (str. 11), kjer so jih v dialogu zanimala predvsem posledice, v čemer je študentka opazila posledično stališče. Izziv je torej, kako iz reševanja situacije 'kaj narediti' naslednji korak v filozofsko relevantno oziroma, 'kako to utemeljiti'. V refleksiji svojega dela

⁹ Slednje je sicer relevantno predvsem za proces učenja študentov, lahko pa je relevantno tudi za učence, seveda pod pogojem, da je njim prilagojeno. Glej n.pr. opombo 7.

z učenkami opazi možnost, ki je sama takrat ni opazila in izkoristila, v refleksiji in analizi pa kot eno od možnosti zdaj vidi tudi v problematizaciji pojma krivde, ki se je pojavil. Učenka namreč omeni, da pri moralnem ravnanju sicer ni pravil, vseeno pa je posameznik lahko kriv. V analizi dialoga študentka tu vidi možnost, da bi preverila, ali je imela učenka v mislih krivdo ali odgovornost, kar bi bila priložnost za raziskovanje te pojmovne distinkcije in temu ustrezno preverjanje, kateri izraz bi bil ustrežnejši. Ta možnost bi po njenem mnenju "morda prav tako pomagala k razširitvi konteksta ali dodajanju nove smeri diskusije" (ibid.). Sama pravi: "Morda je bilo v diskusiji še več takih priložnosti, vendar jih je sredi nje veliko težje opaziti." (ibid.) V takratni situaciji se je odločila "za protiprimer njihovi hipotezi o sprejemljivosti laganja glede na posledice" (ibid.). Kaj je zanjo izziv?

Največji izziv celotne ure in olajševanja diskusije je predvsem dilema v usmerjanju toka in dodajanju morebitnih novih vprašanj ali pomislov. V mojem primeru je namreč šlo za izrazito reševanje konkretne situacije, od katere je bilo odvisno vso razumevanje pojmov in grajenje razlag, argumentov (str. 12).

Zaveda se namreč problema, da je aktualnost teksta iz čitanke in s tem problema pomembna, saj jim je "izkušnjsko blizu" (ibid.) in se tako angažirajo v raziskovanju, vendar hkrati ugotavlja, da je izziv, kako omogočiti filozofsko relevantno dialoškega raziskovanja:

Popolnoma pričakovano je torej, da bodo učenke brez jasnega vodenja šle v smer, ki jo poznajo (ibid.).

S tem pa se neposredno dotakne tudi naše naslovne dileme:

Z več svojimi primeri, protiprimeri, iskanj razlag, argumentov bi jih morda lahko speljala na splošna vprašanja, vendar bi to posledično tudi pomenilo zastavljanje teme kot se zdi meni primerno, torej strukturno tako kot imam v glavi zastavljeno. Nemogoče se je namreč z vprašanji izogniti temu, da bi sledili ali vsilili udeležencem določen del lastne miselne sheme. ... Z mojega vidika obstaja namreč zelo tanka meja med prevelikim puščanjem diskusije, ki gre v vse možne smeri in vodenjem, ki pelje strukturo naprej, kot je zastavljeno. Morda se je celo možno gibati na tej tanki črti in uravnovešiti oboje ... V primeru osnovnošolk je zato popolnoma pričakovano, da bo v primeru manj intervencij diskusija pač šla v poznane smeri, glede na njihove izkušnje (str. 12–13).

Iz te študentkine refleksije in analize se lahko prepričamo, da je bila struktura dialoškega raziskovanja, narejena na podlagi posnetka in transkripta zanjo pomemben vir učenja za morebitno prakso poučevanja.

Hkrati pa je tudi razvidno, da se nevarnosti sheme zaveda, kar se kaže kot dobra 'varovalka':

Če bi lahko sama strukturirala delo z učenkami skozi celotno šolsko leto, bi tako uro izpeljala zgolj na začetku leta. In če bi pa bil moj cilj priti do filozofske diskusije, bi morala nekaj ur zagotovo več sodelovati v njihovih stališčih in bolj dejavno usmerjati tok, četudi bi to pomenilo, da jim zarisujem lastno miselno shemo (kar pa učitelji tako ali drugače tako zmeraj počnejo/-mo). Šele nato lahko kot usmerjevalka pustim bolj prosto pot in računam na to, da bomo zgolj z nekaj namigi prišli do filozofskih vprašanj (str.13).

5. Dileme in sklep

Ali je učitelj torej olajševalec ali usmerjevalec dialoga? Problem, ki se kaže, je naslednji: če je olajševalec, je olajševalec dialoga, ki poteka v skupnosti. Če dialog ni filozofsko produktiven, ali poseg v to smer že pomeni usmerjanje ali je to olajševanje? Meja ni jasna in s tem vprašljiva distinkcija in še bolj samo vztrajanje pri olajševanju. Kot pravi študentka, je pomembno zavedanje tega in lahko dodamo, da zavedanje lahko pomeni možnost izbire.¹⁰ Vsekakor pa distinkcija med olajševanjem in usmerjanjem odpira novo temo, ki na načelni ravni pomeni konceptualno razliko med Lipmanovo šolo in nekaterimi drugimi, kot na primer Breniferjevo. To presega naš namen in je lahko predmet novega članka.

Zdaj sledi dilema, ali je to ukvarjanje s strukturo, ki jo ponuja Gregory kot okvir za olajševanje dialoga, lahko problematično. Ker je to 'okvir', sledi vprašanje, ali je ta 'okvir' ali splošen okvir omejujoč za filozofski razmislek? Možen pomislek je namreč ta: če študente uvajamo v poučevanje FzO tudi s pomočjo tega okvira, ali jim pri tem 'uokvirimo' tudi način razmišljanja in ravnanja? Pomislek je smisel in je zato vreden pozornosti. Ključ problema sam vidim v namenu uporabe 'okvirja'. Če je namenjen vnaprejšnjemu strukturiranju dialoga po tej shemi, potem imamo lahko dvome v tak 'okvir' in posledično njegovo izogibanje. Če pa je to zgolj didaktični pripomoček, ki študentu začetniku omogoča, da se takrat, ko nima uvida v proces in strukturo že izvedenega dialoga, sploh znajde in orientira, kaj se je v dialogu dogajalo, potem je ta pripomoček lahko ključ v napredovanju učenja.

Preprosto povedano: če delamo strukturo za že izvedeni dialog in ne kot model za njegovo izvedbo, potem je nevarnost 'uokvirjanja' mišljenja manjša. Pod enim pogojem: če se študentke in študenti zavedajo nevarnosti sheme, ki bi si jo s tem lahko ustvarili in se potem po njej ravnali. 'Okvira' ne vidim kot nekaj, kar bi predpisovalo postopek olajševanja dialoškega raziskovanja za naprej, ampak kot

¹⁰ Če učitelj ali pa študent ne pozna razlike med usmerjenjem in olajševanjem dialoga in če dialog zgolj usmerja, potem izbire nima.

potreben korak v razumevanju, ki omogoča, da se s tem okvirjem sploh ne ukvarjamo, ampak se posvetimo filozofskemu potencialu dialoga oziroma, da prepoznamo filozofski potencial in olajšujemo njegov razvoj.¹¹ Kriterij je torej v pozornosti na vsebini dialoškega raziskovanja in na razvijanju filozofskega potenciala, ki ga ta 'okvir' ne sme ovirati ali zamejevati.

Kot sklep torej ostaja temeljni izziv za previdnost: kako študentom olajšati prve korake v olajševanje dialoškega raziskovanja tako, da se v vsakokratnem procesu sploh lahko orientirajo in se situaciji ustrezno odzivajo za filozofsko relevantno dialoga, ne da bi jim pri tem vpogled v strukturo postal shema in ovira za filozofsko relevantno.

Abstract

The paper explores the dilemma of a structure in philosophy for children. It maintains that a framework for facilitation of philosophical discussion offered by Maughn Gregory is an example of such possible structure emerging from the process but only one of possibilities. The second question whether structure could be limiting for teachers and pupils is focused on teachers' training in which structure is for student teachers as beginners helpful to orient themselves in seemingly chaotic process of philosophical discussion and learn to recognize what came out of it and what was happening in its process. This can facilitate their learning process and enables them to react appropriately to the given moment and situation. The challenge is, however, that a student teacher is not caught in structure which would become a schema.

Key words: content, structure, process, community of inquiry

Literatura:

Gregory, M. (2007). "A Framework for Facilitating Classroom Dialogue". *Teaching Philosophy*, 30 (1), str. 59–84.

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?*. Maribor: Frontier.

Lipman, M., Sharp, A. in Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2004). *Liza in etična raziskovanja*. Ljubljana: Krtina.

Zemljič, H. (2018). *Strnjena pedagoška praksa pri filozofiji (študijska obveznost - interno gradivo)*.

¹¹ Še bolj preprosto povedano: če se študentje težko znajdejo v olajševanju filozofskega dialoga, potem jim razumevanje tega, kar se v vsakem koraku procesa dogaja in kje trenutno so v nastajajoči strukturi dialoga, olajša možnost, da se lahko lažje posvetijo relevantni filozofske vsebine.

Ena Bissachi

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke

Prispevek se ukvarja z vlogo vprašanja v pogovorni metodi, uporabljeni pri urah Filozofije za otroke. Na začetku izpostavimo vprašanje, spraševanje in filozofijo kot temelj za nastanek drugih ved, nato poudarimo prednosti poučevanja filozofije za otroke, se osredotočimo na specifično pogovorno metodo, uporabljeno pri urah FZO, izpostavimo vlogo vprašanj pri omenjeni metodi ter na koncu opišemo sokratsko metodo spraševanja kot pomemben dejavnik metode pogovora pri filozofiji za otroke. Ugotavljamo, da je vprašanje ključno vodilo pri usvajanju novih znanj, s pomočjo katerega učenci aktivno in samostojno sodelujejo pri izgradnji svojega lastnega znanja in na tak način pridobivajo trajno znanje, hkrati pa tudi usvajajo poti pridobivanja novih informacij. To je glavna prednost specifičnega učnega načina FZO, kateremu bi morali slediti tudi pri drugih šolskih predmetih.

Ključne besede: vprašanje, Filozofija za otroke, pogovorna metoda, sokratska metoda spraševanja.

Uvod

Moč spraševanja je temelj vsakršnega človeškega napredka (Indira Gandhi, v Hymer in Sutcliffe, 2012). Večina razmišljujočih učiteljev se zaveda, da so vprašanja bistvena. Današnje izobraževanje je osredotočeno na preizkuse in vsebino in tako pušča le malo prostora za radovednost naših učencev. Preprosteje je uporabiti vprašanja kot orodja za preverbo učinkovitosti prenašanja našega znanja: če odgovorijo pravilno, smo opravili svoje delo; če ne, ga nismo. FZO predstavlja drugačen pogled na izobraževanje in zastavljanje vprašanj (Hymer in Sutcliffe, 2012). Z oblikovanjem vprašanj in iskanjem odgovorov nanje spoznavamo svet okoli sebe in se na ta način učimo. Uporabo vprašanj v poučevanju in učenju lahko zasledimo že v začetkih institucionalnega izobraževanja in vzgajanja. Zagotovo pa je vprašanje na področju učenja starejše od šole kot institucije, saj je učenje s pomočjo vprašanj najbolj naravna oblika spoznavanja sveta (Marentič Požarnik in Plut, 1980). Brez dejavnosti spraševanja ne dobimo nobene izkušnje. Spoznanje, da je stvar drugačna, in ne takšna, kot smo sprva mislili, očitno predpostavlja prehod skozi vprašanje, ali je takšna ali drugačna. Odprtost, značilna za bistvo izkustva, ima strukturo vprašanja (Gadamer, 2001). Spraševanje je po besedah Ga-

damerja (2001: 298) – ravno nasprotno običajnemu mnenju – težje kot odgovarjanje. Vprašanje ima pri Filozofiji za otroke pomembno vlogo. Glavni cilj FZO je predvsem razvoj samostojnega mišljenja učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti ter pomoč otrokom, da postanejo bolj pozorni, razmišljujoči, bolj obzirni in bolj razumni posamezniki (Hymer in Sutcliffe. 2012: 11): pomaga jim učinkovito razvijati spretnosti oziroma veščine, potrebne za kritično, refleksivno in racionalno mišljenje (Biesta, 2011: 306).

Glavni namen prispevka je ugotoviti razliko v uporabi vprašanj pri urah Filozofije za otroke ter pri urah drugih šolskih predmetov. Osrednja predpostavka je ta, da pri urah FZO učitelji uporabljajo vprašanja odprtega tipa v večji meri kot pri drugih šolskih predmetih ter sledijo metodi sokratskega spraševanja, ki že kot taka izvira iz filozofije. S tem učencem omogočajo razmišljanje na višji spoznavni ravni ter razvoj drugih pomembnih sposobnosti. Primerjavo bomo izvedli na podlagi analize literature s področja filozofije ter splošne didaktike.

Teoretična izhodišča: Filozofija in zastavljanje vprašanj kot temelj vseh ved

Znanost se je rodila iz filozofije. Filozofija se je začela s čudenjem (Platon, v Magee, 2002). Svojo zgodovino je na nek način začela z zastavljanjem vprašanj, ko so se ljudje na začetku čudili nenavadnim pojavom zaradi radovednosti človeškega uma. Že Aristotel je v svoji Metafiziki zapisal, da je »prav radovednost prve mislece spodbudila, da so na življenje gledali s filozofskimi očmi«. Po Aristotelu človek teži k spoznavanju v trenutku, ko se zave svojega neznanja in si začne postavljati vprašanja o svetu okoli sebe. Na splošno bi lahko rekli, da filozofija zastavlja vprašanja in išče odgovore ter tako išče pot in načelo vsega, kar obstaja (Mišćević, Kante, Klampfer, Vezjak, 2006; Aristoteles, 1999, 980a, Bekkerjeva paginacija)¹.

Ljudje si postavljajo temeljna vprašanja o kateremkoli področju človekove dejavnosti – filozofija je možna o čemerkoli. Vsako področje dejavnosti že vključuje svojo filozofijo in spraševanje o lastnih temeljnih pojmi, načelih in metodah, potemtakem imamo filozofijo znanosti, filozofijo religije, filozofijo umetnosti, filozofijo medicine, filozofijo prava itn. Strokovnjake na določenem področju navadno zanima tudi filozofija tega področja. Kadar se nekdo sprašuje o določenem pojmu (na primer pojmu svobode), se ne sprašuje o definiciji pojma, to bi namreč lahko poiskal v slovarju, temveč si prizadeva, da bi pojem bolje in globlje dojel, da bi razumel njegovo vlogo v naših mislih in našem življenju, pa tudi, kako ga je mogoče uporabiti, na kakšne nevarnosti lahko pri tem naletimo in kako je ali utegne biti povezan z drugimi ključnimi pojmi. Poskušamo torej pojasniti pojem, ki ima kljub svoji težavnosti pomembne praktične implikacije. Odgovore na vsa

¹ Vsa Aristotelova dela so navajana v skladu z Bekkerjevo paginacijo.

zgoraj omenjena vprašanja nam lahko da le filozofija. Filozofi svojih filozofskih argumentov ne zagovarjajo tako, da se sklicujejo na vero, filozofski argument se opira zgolj nase: od nas zahteva racionalno strinjanje, ne pa vere ali poslušnosti. Vztrajanje pri razumu je namreč ena izmed temeljnih značilnosti filozofije. Ker je filozofija najbolj temeljno iskanje racionalnega razumevanja, postavlja pomembna vprašanja o naravi tega razumevanja in potemtakem o raziskovanju in spoznanju (Magee, 2002).

Program filozofija za otroke

Filozofija za otroke je po vsem svetu razširjen filozofski program, ki ga je zaznamoval Matthew Lipman v poznih 60-ih letih prejšnjega stoletja (Hymer in Sutcliffe. 2012: 11). Ta ob obravnavi različnih filozofskih problemov meri predvsem na samostojno mišljenje učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti. Filozofski problemi, očiščeni tradicionalne terminologije in prevedeni v zgodbe za otroke, o katerih se razpravlja pri pouku, učinkovito razvijajo mišljenje. Tako prirejena filozofija je ključna za osnovnošolsko izobraževanje (kar je v nasprotju z uveljavljenim prepričanjem, da sta za filozofijo potrebni določena starost in življenjska izkušnja), saj je prav otroštvo psihološko razvojno obdobje, ko je pravi čas za oblikovanje višjih kognitivnih procesov (Hladnik in Šimenc, 2006).

Glavni cilj programa je pomagati otrokom, da postanejo bolj pozorni, razmišljajoči, bolj obzirni in bolj razumni posamezniki (Hymer in Sutcliffe. 2012: 11). Poglavitna privlačnost filozofije za otroke sloni na prepričanju, da otrokom pomaga učinkovito razvijati spretnosti oziroma veščine, potrebne za kritično, refleksivno in racionalno mišljenje. Tako imenovane »raziskovalne skupnosti«, kjer se otroci srečujejo s filozofijo, pa ne omogočajo le pridobitve teh spretnosti, temveč tudi možnost razvoja moralne refleksije, rahločutnosti (občutljiv, razumevajoč odnos do drugih) ter socialnih in demokratičnih veščin na splošno. Na takšnih trditvah sloni argumentacija za vključitev filozofije v šolski kurikulum, ki presega pojmovanje filozofije kot samo še enega izmed kurikularnih predmetov (Biesta, 2011: 306). Predpostavka programa je radoveden, razmišljujoč, ustvarjalen in komunikativen otrok in ne neveden, pasiven prejemnik vzgojno-izobraževalnega procesa, ki mu izobraževanje mora dati priložnost za razvoj tistih lastnosti, s katerimi se bo učinkovito vključil v življenje demokratične družbe in bo lahko kos spremembam, ki jih prinaša hiter znanstveni, tehnološki in kulturni razvoj (Hladnik in Šimenc, 2008: 5).

O'Rourke (1991, v Zupan, 2005) trdi, da se znanje o kritičnem mišljenju razvija predvsem v okviru neformalne logike in tradicije veščin mišljenja. Ti se pojavljata predvsem v delu filozofov, ki kot temeljno značilnost kritičnega mišljenja pojmujejo sposobnost analize argumentov ter uporabe logike in v delih avtorjev na

področju psihologije ter vzgoje in izobraževanja. Več avtorjev torej poudarja, da filozofija, s tem pa tudi program FZO, razvija koncept kritičnega mišljenja kot pomembno učenčevo kompetenco.

Pogovorna metoda pri predmetu filozofija za otroke

Pogovor je najpreprostejši model učenja, saj je učenje tesno povezano z govorno komunikacijo. S pogovorom označujemo govorno-poslušalsko dejavnost med dvema ali več osebami, pri kateri si sogovorniki izmenjujejo informacije, ideje, mnenja, izkušnje, se učijo, oblikujejo znanje, pojasnjujejo svet, se dogovarjajo, načrtujejo delo itd. (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). Elementarni model učenja ima obliko pogovora in vsebuje neke skupne značilnosti: tisti, ki usvaja nova spoznanja (učenec), se je znašel v problemski situaciji, ki je sam ne more rešiti, zato se obrača na drugo osebo, ki ta problem pozna. Od druge osebe (učitelja) prevzame rešitev problema. Tak način prenosa znanja je ekonomičen, saj je prednost človeškega učenja ravno v tem, da prevzemamo znanja, ki so jih zbrali že v preteklosti, in se nam ni treba učiti na lastni koži (Furlan, 1972).

Filozofija na pogovor gleda nekoliko drugače. Sokrat v vlogi učitelja svojega znanja ni vsiljeval drugim, temveč je počel prav nasprotno od tega. Znanje je iskal pri drugih. V tem primeru učitelj ni nekdo, ki prenaša znanje na svoje učence, temveč nekdo, ki želi, da učenci znanje najdejo v sebi. To lahko prikažemo s prispodobo, da jim ne ponuja rib, temveč jih uči ribe loviti. Tak način prenosa znanja prikaže Platon v svoji Prispodobni o votlini:

»/.../ »Če je to resnično,« sem rekel, »moramo glede tega priti do prepričanja, da vzgojenost pač ni takšna, kakršna naj bi bila po zagotovitvah nekaterih ljudi. Ti namreč nekako zatrjujejo, da sami polagajo v dušo vedenje, ki ga v njej ni – tako kot da bi vstavljali vid v slepe oči.«

»Res, tako zagotavljajo,« je pritrdil.

»Sedanji razmislek,« sem nadaljeval, »pa kaže, da je ta zmožnost navzoča v duši slehernega človeka, orodje je, s katerim vsakdo dojema, kot se na primer oko ne more samo obrniti iz temačnega k svetlemu, če se ne zasuje vse telo: tako moramo tudi celotno dušo zasukati proč od vsega, kar postaja, vse dokler duša v zrenju ne postane sposobna prenesti Bivajočega in Najsvetlejšega pri Bivajočem« (Država, VII., 518b-c, Stephanusova paginacija).²

Osnovna metoda pogovora pri predmetu Filozofija za otroke je torej vodena diskusija, ki se sproži ob zgodbah iz čitank. Učitelj naj ne vztraja pri obravnavi vseh tem, ki se pojavijo v zgodbah, ampak naj pri določitvi vsebine ure upošteva inte-

² Vsa Platonova dela so navajana v skladu s Stephanusovo paginacijo.

res učencev. Kajti le teme, ki jih učenci v konkretni uri izkusijo kot miselni izziv, so zanje zanimive in lahko spodbudijo diskusijo ter razmišljanje. Učiteljeva vloga je izredno pomembna, kajti pod njegovim vodstvom morajo posamezni učenci z različnimi mnenji oblikovati skupino, ki ima enoten cilj: samostojno raziskati problem in doseči napredek v razumevanju, odkritju novih pogledov, v miselnih spretnostih itd. Zato učitelj z vprašanji najprej pomaga, da učenci povejo svoja stališča in mnenja, jim pomaga pri izražanju, oblikovanju in interpretaciji pogledov, iskanju konsistentnosti, analizi uporabljenih pojmov, iskanju predpostavk, odkrivanju logičnih napak, utemeljevanju, iskanju alternativnih pogledov. Hkrati mora diskusijo usklajevati, npr. tako, da združuje podobne ideje, rešitve, išče razlike, povezave ipd. Učitelj lahko po potrebi vključi tudi druge metode, pomembno je, da izbira tiste, ki od učencev zahtevajo aktivnost: projektno delo, igro in simulacije, raziskovalno učenje, pisanje krajših sestavkov (Hladnik in Šimenc, 2006).

Tukaj lahko opazimo bistveno razliko med klasično metodo pogovora ter metodo pogovora, uporabljeno pri FZO. Pri klasični metodi je učitelj na nek način prenašalec znanja in učencem »pove«, kar želi, da usvojijo, medtem ko je pri pogovorni metodi pri urah FZO v središču učenec, ki s pomočjo učiteljevih vprašanj in vodenja sam pride do spoznanj in, kar je ključno, poleg določenih informacij sočasno usvaja tudi nekatere druge spretnosti in sposobnosti, kot je npr. kritično mišljenje.

Rancière (2005, v Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008), ustvarjalec posebne metode poučevanja, ki zagovarja, da je učitelj samo avtoriteta, ki nevednemu, torej učencu, pomaga, da ubere lastno pot, da z lastno voljo udejanji zmožnosti, ki jih ima, trdi, da podajanje razlage učencem določa, kako snov razumeti. Razlaga učencu omogoča, da izključi lastno inteligenco in za razumevanje snovi uporabi učiteljevo inteligenco. Za pravo razumevanje pa je potrebna lastna dejavnost, s katero se učenec sam nauči tisto, kar potrebuje, učitelj pa je »podpora usmerjenosti lastne želje«. Opisanemu sledi tudi program Filozofije za otroke, saj poudarja samostojno usvajanje novih znanj ob podpori učitelja, predvsem ob vodenju učitelja s pomočjo vprašanj. Razlaga je po Gadamerju (2001: 303, 304) vedno bistveno vezana na vprašanje. Učenec mora usvojiti horizont vprašanja, znotraj katerega se določa smer smisla besedila. Kdor želi razumeti razlago, mora torej sprašujoč seči za povedanim. Besedilo namreč v njegovem smislu razumemo le, če si pridobimo horizont vprašanja, ki kot tak nujno zajema tudi druge možne odgovore.

Tudi Čačinovič Vogrinčičeva (2008 v Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008: 160) opredeljuje pogovor, v katerem učitelj ni prenašalec znanja, temveč, tako kot pri konceptu filozofije za otroke, znanje išče skupaj z učencem; gre za tako imenovani profesionalni pogovor, ki naj bi postal povsem naraven proces pedagoškega dela in poudarja pogovor, ki temelji na sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti. V pogovor vsak vstopi s svojo definicijo problema. Torej ni učitelj tisti, ki mu

je dovoljeno, da razlaga, v čem vidi problem, je pa tisti, ki učencu pomaga ubesediti problem in skupaj z njim poiskati možne korake za reševanje. Pri tem mora spoštovati edinstvenost posameznika in njegove osebne izkušnje.

Zastavljanje vprašanj pri predmetu Filozofija za otroke

Vprašanja so v programu Filozofija za otroke izjemno pomembna, saj v različnih oblikah zasedajo tri od desetih korakov procesa izvajanja Filozofije za otroke: tretji korak je zastavljanje vprašanj, kjer oblikujemo spodbudna vprašanja; četrti korak je premislek o vprašanjih, kjer premišljujemo o tem, kaj je v ozadju nastalih vprašanj ter peti korak, ki se imenuje premislek o vprašanjih, kjer premišljujemo o tem, kaj je v ozadju nastalih vprašanj (Hymer in Sutcliffe, 2012).

Vprašanja postavljamo z namenom sprožanja odgovora. Gadamer (2001: 298) pravi celo, da so vprašanja pomembnejša od odgovorov, saj »postavitev vprašanja nekako na silo odpira bit tega, o čemer sprašujemo. Logos (bistvo pogovora), ki razgrne to odprto bit, je zato vedno že odgovor«. Po Martonu (v Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009) oblika vprašanj, ki jih učitelj zastavlja učencem v vzgojno-izobraževalnem procesu, odločilno oblikuje njihov tako imenovani prostor za učenje.³ Navaja jih bodisi na kratke, enoznačne odgovore, za katere je treba le pobrskati po spominu, ali pa jih s primerno zahtevnim, kompleksnim vprašanjem spodbudi, da v mislih pretehtajo možne odgovore, povežejo vsebine, primerjajo pojave, vrednotijo rešitve in podobno, šele nato pa se odločijo za odgovor. V tem primeru je odgovor navadno daljši in oblikovan s svojimi besedami. Takšna vrsta vprašanj spodbuja različne miselne aktivnosti in pogloblja razumevanje naučenega ter povezovanje informacij. Močno strukturirana in vodena oblika učiteljevega spraševanja omejuje razvoj učenčevih zmožnosti. V tem primeru učitelj dobi zgolj zelo izolirana mnenja učencev, ne pa tudi razlogov zanje, in tudi ne učenčevega subjektivnega konteksta, ki bi učitelju omogočil, da bi učenca razumel. Če bi učitelji vprašanja zastavljali manj strukturirano in s tem omogočili učencem, da aktivno sodelujejo v pogovoru in izražajo svoja spoznanja, bi to imele pozitiven učinek na učenca (Šimenc, 2016). Za učitelja je torej v prvi vrsti pomembno zavedanje, da vrsta in kakovost njegovih vprašanj predstavljata pomemben vidik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Tako na primer vprašanja, ki spodbujajo višje mentalne procese, predstavljajo ugodnejšo osnovo za spoznavni razvoj v primerjavi z vprašanji, ki spodbujajo nižje mentalne procese in s tem terjajo samo priklic informacij in golo reprodukcijo usvojenih informacij

³ Rezultati izvedbe praktičnega preizkusa, izvedenega v magistrskem delu Bissachi (2017): *Pomen zastavljanja ustrezno strukturiranih vprašanj pri pouku* pokažejo, da struktura učiteljevega vprašanja močno vpliva na učenčev odgovor. Približno dve tretjini odgovorov je bilo točno takih, kot jih vnaprej narekuje vprašanje oziroma takih, kot smo vnaprej pričakovali. Vrsta učiteljevega vprašanja vnaprej določa učenčev odgovor in tako lahko učitelj s pomočjo primerno izbranih vprašanj nadzira, katere miselne procese bo v učencu vzbudil.

(Rupnik Vec in Kompare, 2006). Program Filozofije za otroke poudarja uporabo odprtih, miselno spodbujajočih vprašanj, s pomočjo katerih učenci pridobivajo poglobljeno znanje in se naučijo poti, s pomočjo katere so prišli do znanja.

Učitelji so pri pouku obremenjeni s količino znanja, ki jo morajo prenesti na učence v določenem, pogosto omejenem času. Zato vprašanja zastavljajo močno strukturirano in s tem onemogočajo učence, da aktivno sodelujejo v pogovoru in izražajo svoja spoznanja. Prednost Filozofije za otroke je ta, da ni jasno določenih ciljev (operativnih, ki na konkretni ravni narekujejo, kaj naj bi učenec razumel, naredil ipd.), katere naj bi učenci dosegli, zato je tam prostor, kjer bi se lahko učitelji »preizkušali« v zastavljanju vprašanj, saj ne bi bili obremenjeni s količino prenesenega znanja, ki naj bi jo učenec usvojil, temveč bi lahko raziskovali, kakšne učinke na učence imajo njihova vprašanja ter se naučili voditi pogovor, kjer ima učenec pomembno vlogo izgrajevanja lastnega znanja (Šimenc, 2016). Tega koncepta bi se moral držati učitelj tudi pri klasičnem pouku, in postavljati dobro premišljena vprašanja, s katerimi bi usmerjal učenca, da samostojno išče rešitve v problemskih situacijah, ki se nanašajo na učno snov, predvsem pa raziskuje procese, ki se med tem učenjem odvijajo v njem samem ter med njim in okolico (Rupnik Vec in Kompare, 2006: 100). Učitelj namreč z uporabo sokratske metode poskuša: aktivno vplivati na učenca, da bi samostojno oblikoval sklepe, ustvariti dialog, ki omogoča alternativne sklepe in rešitve, spodbuditi učenca, da razišče, na kakšnih osnovah izvaja svoje sklepe ter na katerih vrednotah te temeljijo, usmeriti učenca v preiskovanje sebe, svojih pogledov in svojih stališč in spodbuditi učenca, da odkrije potencialna neskladja v svojih sklepih in jih popravi. Tako pojmovana metoda sokratskega dialoga pravzaprav sledi temeljnemu cilju spodbujanja kritičnega mišljenja: raziskovanju stališč do obravnavane tematike, raziskovanju njihove utemeljenosti in potencialnemu spreminjanju teh na temelju kakovostnih dokazov (Erhatic in Štih, 2007).

Sokratska metoda pogovora – vprašanje je ključno

Dobro posredovanje Filozofije za otroke zajema »sokratsko metodo« (Hymer in Sutcliffe, 2012). Sokratu z drugo besedo rečemo tudi mojstrski spraševalec. Sokrat je najbolj znan filozof zato, ker je začetnik spraševanja o temeljnih pojmih, spraševanja, ki je kasneje postalo tako značilno za filozofijo. Dialoški pristop pri poučevanju in učenju ima dolgotrajno zgodovino. V antični Grčiji je Sokrat razvil sokratsko metodo pogovora. Pri tej metodi naj bi učence s pomočjo usmerjenih vprašanj vodil do novih spoznanj oziroma resnice. V dialogu je spraševal izbrana vprašanja, ki so sogovorniku omogočala, da je našel lastno rešitev. Postavljal je vprašanja v povezavi s tem, kar je izpostavil sogovornik, ter s tem izvajal znanje, ki ga je sogovornik že imel. Danes je sokratski dialog uveljavljen že kot splošna pedagoška metoda in ta poudarja pomembnost spraševanja in različne načine vodenja pogovora. Z njim se lahko označuje vsako spraševanje učitelja, ki

zastavlja odprta vprašanja in učence z njimi spodbuja k razmisleku. V tem smislu je sokratska metoda strategija pogovora, v katerem vodja (učitelj) usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj. Za sokratsko strategijo velja, da vodi k preurejanju, reorganizaciji mentalnih struktur, torej k spreminjanju zgradbe presojanja. Taka vrsta dialoga spodbuja k filozofskemu načinu razmišljanja in potemtakem k razvoju samostojnega, kritičnega mišljenja in odprtega pogleda na svet. Avtorji navajajo dejstvo, da se stvari kaj kmalu zapletejo, ko preidemo od splošnih opredelitev sokratske metode do njenega konkretnega delovanja v razredu (Magee, 2002; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Vec in Kompare, 2006; Šimenc, 2016).

Dialektična metoda, metoda iskanja resnice z vprašanji in odgovori, kot učna metoda seveda ni enako primerna za vse oblike učenja – ni primerna denimo, kadar si pridobivamo le informacije. Kadar pa je naš namen, da vnovič premislimo to, kar smo se že naučili, je nenadomestljiva. In da bi bila kar najučinkovitejša, morata biti učitelj in učenec naklonjena drug drugemu, to pa je odnos, v katerem učitelj resnično razume težave učenca in ga korak za korakom spodbuja v pravo smer. Temu pravimo »sokratska metoda«. (Magee, 2002: 23). Sokratova umetnost pogovora je torej bila sogovornika spodbuditi k porajanju spoznanj. Sogovorniku je omogočil, da trdi, kar želi. »V dialogu je spraševal izbrana vprašanja, ki so sogovorniku omogočala, da je našel lastno rešitev. Postavljal je vprašanja v povezavi s tem, kar je izpostavil sogovornik ter s tem izvajal znanje, ki ga je sogovornik že imel« (Vec in Kompare, 2006: 100).

Tudi pri uporabi sokratske metode pogovora lahko učitelj neustrezno vodi pogovor. Učitelj lahko učence s svojim spraševanjem (Kaj mislite o tem? Se strinjate s to trditvijo?) preveč vodi in jim ne pusti skoraj nič prostora za razmislek. V tem primeru dobi učitelj zgolj zelo izolirana mnenja učencev, ne pa tudi razlogov zanje in tako tudi ne učenčevega subjektivnega konteksta, ki bi učitelju omogočil, da bi učenca razumel. Z zelo vodenim pogovorom, v katerem ima pobudo predvsem učitelj, se prihrani čas, a potem so prestrukturacije učenčevih prepričanj – kar je eden pomembnih ciljev pouka – praviloma plitve in kratkoročne. Za močnejše učinke je potreben čas za razmislek in predvsem za artikulacijo vsega tega, kar učenec sam misli, ker njemu samemu to običajno ni povsem transparentno, je tudi zanj novo, zato potrebuje čas, da se res zave pomena tega, kar je pravkar rekel (Šimenc, 2016).

Pedagogi in didaktiki pogosto govorijo o »sokratski metodi pogovora« pri pouku, pri čemer merijo predvsem na pomembnost spraševanja in na različne načine vodenja pogovora. Z njim se lahko označuje vsako spraševanje učitelja, ki zastavlja odprta vprašanja in z njimi spodbuja učence k razmisleku. V tem smislu je »sokratska metoda strategija pogovora, v katerem vodja usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj« (Šimenc, 2016: 28).

Zaključek

Past razreševanja organizacijskih načel edukacijskega sistema je ta, da v skrbi po čim natančnejšem urejanju spregleda spraševanje o poslanstvu šole, o razumevanju edukacije kot procesa, v katerem se spreminjata in nadgrajujeta oba – učitelj in učenec, o vlogi učiteljev in učencev kot subjektov, ki sooblikujejo proces učenja in poučevanja. Zato se zdi, da je ob vseh odprtih vprašanih subjekt edukacije spregledan in da se teoretska vprašanja osredotočajo samo na to, kako čim učinkoviteje posredovati velike količine znanja (Barle, Trunk Širca, Lesjak, 2008, str. 151). To je jasno vidno pri poučevanju v današnjem izobraževalnem sistemu, kar ne velja za ure FZO. Učni načrt namreč učitelju pušča bolj odprto pot in ne določa količine informacij, ki naj bi jo učenci usvojili, zato tam učenci razvijajo druge pomembne veščine in sposobnosti, predvsem samostojno mišljenje učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti, ki presegajo golo prejetje informacij.

FZO ima pogosto takojšen pozitiven učinek, tako na učence kot tudi na učitelje, omogoča jim, da raziščejo nove ideje na nove načine. Potrebuje pa tveganje in predanost – tako s strani učitelja kot tudi šole. Poleg tega pa lahko učinek FZO zbledi, če ni del ustaljenega urnika (Hymer in Sutcliffe, 2012, 98). Če želi učitelj emancipirati intelekt učenca, je njegova naloga, da učenca spodbuja, da vztraja na poti iskanja, na poti, kjer išče znanje sam (Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008, str. 166), kar sovпада z načeli delovanja pri urah FZO.

Da pri urah FZO poteka kakovostna in učinkovita komunikacija, priča tudi opis temeljnih pogojev za kakovostno komunikacijo po Brajši (1993): občutek svobode in neogroženosti ter sprejemanje in iskrenost v komunikaciji. Kot komunikacijsko svobodo pa razumemo prostovoljno izbiro partnerja, s katerim komuniciramo, prostovoljno izbiro vsebine, o kateri komuniciramo ter prostovoljno izbira prostora in časa – kje, kdaj in koliko časa komuniciramo. Jasno je, da je popolna komunikacijska svoboda neuresničljiva, vendar se pri urah FZO, v primerjavi s poučevanjem drugih predmetov, uresničuje v bistveno večji meri.

The role of questioning in teaching Philosophy for children

The work is dealing with the role of questioning within the conversational method, used in Philosophy for children lessons. At the beginning, we give emphasis to the question, questioning and philosophy as the origin of all other sciences, then we stress out the advantages of teaching Philosophy for children, focus on a specific conversational method, used in this lessons, stress out the role of questions within the given method and finally describe the Socratic method of questioning as an important factor of the conversational method in Philosophy for children. We find that questions are crucial in acquiring new knowledge. Children use them to actively and individually participate in establishing their own knowledge base and thus gain lasting knowledge as well as learn about the ways of acquiring new information. This is the main advantage of the specific learning way within the subject Philosophy for children, which should also be followed within other school subjects.

Keywords: question, Philosophy for children, conversational method, Socratic method of questioning

Literatura

- Aristoteles (1999). *Metafizika*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Barle, A., Trunk Širca, N. in Lesjak, D. (2008). *Družba znanja: Izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society : education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta.
- Erhatic, B. in Štih, A. (2007). *Z besedo na dan. Poslušamo Govorimo Beremo Pišemo*. Maribor: Obzorja.
- Furlan, I. (1972). *Učenje kot komunikacija: Usvajanje znanj, spretnosti in navad*. Ljubljana: DZS.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Hladnik, A. in Šimenc, M. (2006). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Hladnik, A. in Šimenc, M. (2008). *Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hymer, B. in Sutcliffe, R. (2012). *Filozofija za otroke*. Ljubljana: Krtina.

Magee, B. (2002). Poti filozofije. Zgodovinski in tematski pregled filozofije. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marentič-Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

Marentič-Požarnik, B. in Plut, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.

Miščević, N., Kante, B., Klampfer, F. in Vezjak, B. (2006). *Filozofija za gimnazije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Platon (2006). Država, VII. knjiga. V *Zbrana Dela* (prev. Gorazd Kocjančič). Celje: Mohorjeva družba.

Rupnik Vec, T. (2005). Učimo učence misliti kritično. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 22–37). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Šimenc, M. (2016). Nove prakse filozofije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Eva Marsal in Takara Dobashi¹

Prevedla Tanja Pihlar

»Komu bi pomagal v življenjsko nevarnem položaju?«

Predstavitev kulturne primerjave med japonskimi in nemškimi osnovnošolci z upoštevanjem razlike med spoloma

V članku želita avtorja v okviru japonsko-nemške kulturne primerjave raziskati, kakšna je predvidena pripravljenost otrok pomagati oz. odkloniti pomoč v življenjsko nevarnih položajih in kateri so njihovi razlogi za to. Zaradi tega primerjata koncepte japonskih in nemških šolarjev k etiki »skrbnosti«, ki so jih obravnavali v skupnosti raziskovanja v razredu. Pri tem uporabljata raziskovalno metodo razširitve in replikacije eksperimenta, pri čemer preizkusita, koliko je izsledke mogoče primerjati z medkulturnega vidika.² Empirična verifikacija po eni strani temelji na protokolih učnih ur o japonskem eksperimentu, po drugi pa na transkribciji filmskih posnetkov učnih ur v Nemčiji. Preštete izjave otrok sta avtorja ocenjevala vsebinsko in analitično. »Otroško-filozofski eksperiment« Toshiakija Ôseja³ k vprašanju »Kaj povezuje družino?«, ki ga je 30. septembra 2002 izvedel s petim razredom v mestni osnovni šoli Hamanogō v Chigasakiju, sta 15. januarja 2007 ponovila v četrtem razredu Osnovne šole Peter Hebel v nemškem mestu Karlsruhe.

¹ Prevedeno iz: Marsal, Eva in Dobashi, Takara (2008): »Wem würde ich in lebensbedrohlichen Situationen helfen? Eine Skizze zum Kulturvergleich zwischen japanischen und deutschen Grundschulkindern«. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)*, 1, Philosophieren mit Kindern III, Siebert Verlag, str. 48–55. Prevedla Tanja Pihlar.

² Pri tem je eksperiment ponovljen v podobnih ali nadzorovano spremenljivih pogojih ob drugem času in v drugačnih kulturah. Znan primer za to so Milgramovi eksperimenti za raziskavo poslušnosti avtoriteti (gl. Koch, 1998).

³ Ôse, Toshiaki (1946–2004), rojen na otoku Kjušu, je diplomiral na Pedagoški fakulteti Univerze v Nagasakiju. Dolgo časa je bil med drugim »nadzornik pouka« v vzgojni komisiji v mestu Chigasaki.



Pobuda za učno uro⁴ so bile fotografije izkopanin, ki so jih našli med odkopavanji pod debelo plastjo vulkanskega pepela, s katero je območje prekril vulkan gore Asama, ki je izbruhnil v 18. stoletju. Otroci so se osredotočili na fotografijo okostij mlade ženske, ki je na hrbtu nosila starejšo žensko, zaradi česar je tvegala svoje življenje.



Toshiaki Ôse je to fotografijo pokazal učencem kot miselno spodbudo za skupno filozofiranje ter jim povedal, kako se je pripetila ta naravna nesreča:

⁴ Prim. Dobashi, 2007.

18. julija 1783 je vas Kambara skorajda povsem uničil izbruh ognjenika gore Asama. Vsi prebivalci, ki so bežali na odprto, so pomrli zaradi blatnega toka iz vulkanskega pepela, kamnov in skal. Bolniki ali oslabeledi stari ljudje, ki niso mogli bežati daleč, so poskušali najti zatočišče na bližnjem griču. Na njem je stal majhen tempelj Kannon-Dō, do katerega so vodile dolge stopnice. Komur se je posrečilo povzpeti do petnajste stopnice, je bil rešen. Tudi mlada ženska, ki je na hrbtu nosila staro žensko, je hitela k templju. Toda ob vznožju stopnic se je zgrudila in dosegel jo je blatni kamniti tok.

Otroci naj bi pojasnili položaj s pomočjo fotografij. Spontano so ugotovili, da je hči poskušala rešiti svojo mater. Avtorja sva učno uro, ki je potekala v obliki *filozofskega dialoga* po metodi pet prstov, ki jo je razvil Ekkehard Martens⁵, zasnovala takole:

Fenomenološko vprašanje: »Opišite obe okostji. V kakšnem položaju sta bili ženski tik pred smrtjo? Poskusite ugotoviti in si predstavljati iz položaja njunih okostij.«

1. Hermenevitično vprašanje: »Zakaj mislite, da sta bili mati in hči? Lahko bi bili tudi snaha in tašča ali pa bi šlo za kateri drug odnos med njima.«
2. Analitično vprašanje: »V katerem položaju sem pripravljen pomagati drugim?«
3. Dialektično vprašanje: »Kako bi ravnal, če bi tudi sam bežal? Ali bi komu pomagal ali ne bi pomagal, katere razloge lahko navedete za eno ali drugo stališče?«
4. Spekulativno vprašanje: »Kako bi ravnali v vaši družini v takšnem položaju? Ali bi si med seboj pomagali?«

Primerjava med japonskimi in nemškimi otroci

Razlogi za pomoč in razlogi za odklonitev pomoči

Da bi ugotovila, kakšen položaj ima družina v etičnem modelu vrednot, v čustvenih in motivacijskih koordinatah ter intelektualni hierarhiji argumentov, sva raziskala vprašanje »V katerih pogojih bi otroci v skrajnem položaju, ko zaradi nudenja pomoči drugi osebi lahko izgubijo svoje lastno življenje, pomagali tej osebi ali pa zavrnili pomoč?« Da bi lahko primerjala izjave otrok med seboj, sva oblikovala induktivno preverljiv kategorialni sistem⁶, ki sva ga izpeljala iz teorije, in vanj umestila preštete prispevke otrok. Za vsakokratno enoto (N) nisva vzela celotnega prispevka, ampak posamezni argument, ker so številni otroci v času, ko

⁵ Gl. Martens, 2003.

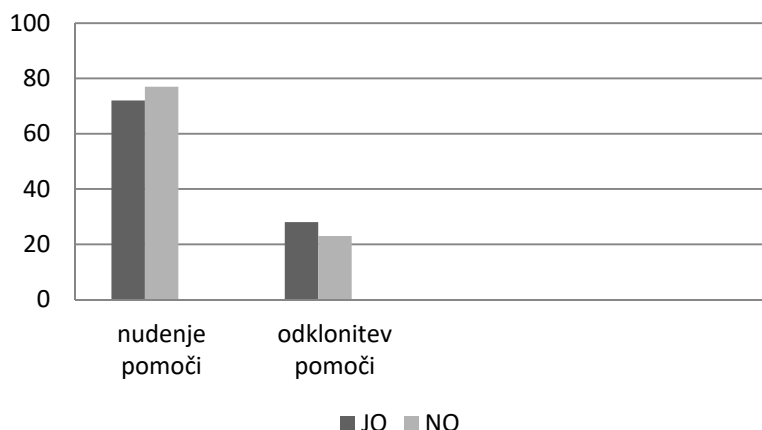
⁶ Gl. Mayring, 2007.

so imeli besedo, navedli več argumentov. Prispevkov, ki so sodili k ostalim kategorijam, kot npr. vprašanja v zvezi z informacijami, nisva upoštevala. Tako sva med seboj primerjala zgolj tematske izjave. Ker sva raziskavo opravila le v dveh razredih, ni reprezentativna in nisva naredila signifikantnega testa. Kvantitativno sva to vsebinsko analitično kvalitativno raziskavo ocenjevala le na podlagi primerjave deležev. Kljub temu izhajava od tega, da sva v skupnem preiskovanju *skupnosti raziskovanja* zajela vse pomembne glavne argumente otrok, jih upoštevala in pregledala. Da bi bilo preiskovanje otrok vidno vsaj v rudimentarni obliki, sva posamezne kategorije pojasnila z navedbo osrednjih izsekov pogovorov v skupnosti raziskovanja.

Razlogi za nudenje pomoči / razlogi za odklonitev pomoči

*Primerjava med japonskimi in nemškimi učenci
(vrednosti so izražene v odstotkih)*

(japonski otroci [JO]: enote N = 89 /nemški otroci [NO]: enote N = 147)



	japonski otroci (JO)	nemški otroci (NO)
razlogi za pomoč	72 %	77 %
razlogi za odklonitev pomoči	28 %	23 %

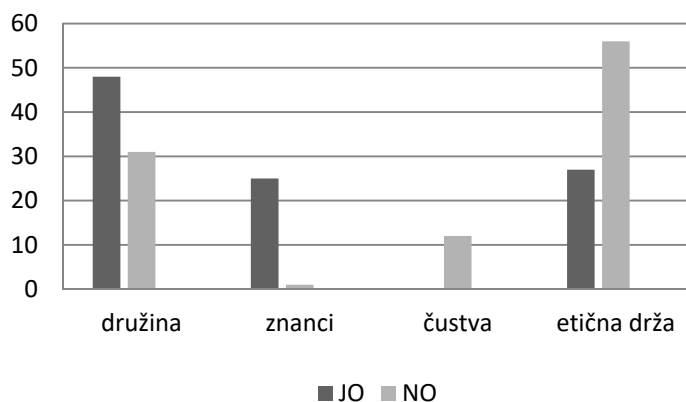
Če primerjamo po deležih razloge, ki so jih otroci navedli za nudenje pomoči v življenjsko nevarnem položaju in za njeno odklonitev, so razlike med japonskimi in nemškimi otroci neznatne. Oboji v veliki meri navajajo argumente, zakaj bi pomagali nemočni osebi, čeprav bi pri tem tvegali svoje življenje. Če pa si jih ogledamo pobliže, se pokažejo razlike v osebnostnih lastnostih, ki utegnejo biti kulturno pogojene.

Razlogi za nudenje pomoči

Primerjava med japonskimi in nemškimi učenci

(vrednosti so izražene v odstotkih)

(japonski otroci [JO]: enote N = 64 /nemški otroci [NO]: enote N = 114)



	japonski otroci (JO)	nemški otroci (NO)
družina	48 %	31 %
znanci	25 %	1 %
čustva	0 %	12 %
etična drža	27 %	56 %

Če pri japonskih otrocih osebni vidik z 72 % predstavlja največjo varianco – reševali bi predvsem osebe, ki jih poznajo, torej družinske člane, prijatelje, sosede in vaščane, s katerimi so delali skupaj na riževem polju, so pri nemških otrocih v ospredju čustva. Tako je 68 % otrok argumentiralo s čustvi, ki jih vzbuja v njih nemočna oseba, in z etičnimi zahtevami, ki izvirajo iz tega. Pri osebnih razlogih gre zgolj za družinske člane: družino bi rešili, ker jo imajo radi in da bi ohranili občutek varnosti. Da japonski otroci na manifestni ravni ne navajajo čustev, ne pomeni, da so brez njih. V izjavah otrok je namreč na prikriti ravni vedno mogoče zaznati občutena čustva kot motivacijski element. Verjetno je povezano s kulturo *kokoro*, da na manifestni ravni ne argumentirajo s čustvi. Na Japonskem namreč otroke učijo, da čustva pri sebi in drugih intenzivno, natančno in diferencirano opažajo, vendar jih hranijo kot »notranji zaklad» in jih ne kažejo navzven.

Če si na kratko pobliže ogledamo posamezne kategorije: za japonske otroke je kategorija *družina* z 48 % najbolj pomembna. V obeh okostjih žensk so takoj prepoznali članici družine. J502 je dejala: »Ker jo je nosila na hrbtu, ali nista potem bili mati in hči? Samo to si je mogoče predstavljati.« Tudi za nemške otroke so

družinski člani najpomembnejši, družina je z 31 % druga najpomembnejša kategorija. Vendar pri tem rešitev utemeljujejo z dodatnimi argumenti: po eni strani željo, da bi staršem vrnili nekaj v zameno za njihovo skrbnost, torej iz čuta za pravičnost in vzajemnost. Kot primer za tak odnos naj navedeva izjavo N1-w59: »Mogoče je bila stara ženska mama in ... njena mama je tudi veliko naredila za njo.« Po drugi strani naj bi to storila iz strahu pred izgubo, ali kot pripominja N1-m253 (Jan): »Če bi bili stara in mlada ženska članici družine, bi jo jaz potem rešil, ker bi sicer morda izgubil svojo družino.« Ali bi to naredili iz ljubezni, kot pravi npr. N1-m287 (Denny): »Da, jaz imam rad svojo mamo in če bi moja mama umrla, bi hotel tudi sam umreti.«

Kategorija *znanec oz. poznanstvo* je pomembna le za 25 % japonskih otrok. Četrtnina bi rešila osebo, ki sodi v njihov življenjski prostor. Zelo pomembna je prostorska bližina, ali kot pravi J215: »Bili sta sosedi, živeli sta v isti vasi.« J150 (deklica = Yui) pa to pojasnjuje takole: »Ker je v vasi živelo le malo ljudi, so se prebivalci včasih srečevali (...). In tako je lahko v vasi živela nežna starejša ženska, ki jo je mlada ženska malo poznala. Čeprav ni bila njena prijateljica, je delala skupaj z njo na riževem polju ali jo je videvala v okolici.« Tu se znova odraža podrobno opažanje različnih razdalj, ki se npr. kaže v stopnji priklonov. Prav tako se morda odraža tudi japonska zavest o »notranjih«, o pripadnosti intimni/notranji skupnosti, za razliko od »zunanjih«, se pravi tujcev. Ljudje skrbijo le za lastno skupino in so zadržani do tujcev.

Pri kategoriji čustva so otroci navajali strah pred smrtjo, strah za lastno življenje, strah za življenje stare ženske, strah pred izgubo družine, sočutje in željo pomagati. Kot primer naj navedeva niz argumentov:

N1-m43: »Zelo jo je bilo strah in je hotela, da stara ženska ne bi umrla.«

N1-m45: »Mislim, da če ne bi imela na hrbtu stare ženske, bi se verjetno malo hitreje povzpela po stopnicah.«

N1-w52: »Toda hotela je stari ženski pomagati, da ne bi umrla.«

N1-w54: »Sočutje. Imela je sočutje do nje.«

N1-w56: »Tvegala je svoje življenje zanjo.«

N1-w58: »Ni hotela misliti zgolj nase; mislim, da je hotela pomagati ubožici.«

N1-m69 K Ladem: »Kar je povedala Jo, se mi zdaj ne zdi v redu, no, njen zaključek, da ji ne bi pomagala, če bi bila 'neka neznana ženska'. Ker mislim sam drugače, ker bi ji raje pomagal.«

N1-m71 K: »Tudi jaz bi rekel, da ni bila iz družine, lahko pa bi tudi bila, ampak bi ji tudi tako pomagal. Če bi tako gledal na to, bi z njo imel sočutje.«

N1-w212 Sophia: »Če bi videla, da se je stara ženska spotaknila in leži na tleh, bi se tudi meni smilila in bi jo tudi vzela s seboj. Imamo zgolj eno življenje.«

N1-w223 Elvira: »Mogoče je mlada ženska najprej hotela staro žensko pustiti ležati na tleh, toda ko je odšla malo naprej, je občutila sočutje.«

Pri kategoriji »etična drža osebe, ki pomaga« se je pri japonskih otrocih pokazala posebnost: zagovarjajo »kategorični imperativ«, ki ga lahko, neodvisno od vsakokratnega konteksta, opišemo kot stališče, da je »dolžnost pomagati«. Dober primer je J188, ki apodiktčno trdi: »Rešujemo druge.« S pomočjo tega miselnega toka japonski otroci zagovarjajo dimenziji *pravičnost* in *pripravljenost pomagati*, kot npr. J171 (deček = Tomonari): »Mlajša ženska, ki je na poti našla starejšo žensko, ki je padla, je bila gotovo pravična. Mislila je, da bi jo lahko nesla na hrbtu in šla z njo do templja ter bi se zagotovo rešila.« Na Ôsejevo vprašanje: »Ali mislite, da si neznani ljudje pomagajo med seboj?«, je J235 dejal: »Pomagajo si.« Ko je nato pustil otroke glasovati o tem, se je strinjala polovica učencev in učenk.

Nekateri otroci so pripravljenost pomagati pripisali osebnosti mlade ženske, kot japonski otrok J517: »Stare ženske ni mogla pustiti; mislila je: 'moram si pomagati, ampak rada bi pomagala tudi stari ženski'. Na koncu je zaradi te svoje potrebe po nudenju pomoči bežala skupaj s staro žensko.« Lea (D1-w249) iz Nemčije pa je pripomnila: »Mogoče je bila mlada ženska ljubezniva in vedno pripravljena pomagati.«

Za mnoge otroke je pomemben *situacijski kontekst*, ko pripravljenost pomagati povezujejo z občutenjem empatije. Tako se japonski otroci pri utemeljevanju sklicujejo na položaj stare ženske:

JK 507: »Ker je bila osamljena in je živela sama.«

JK 508: »Če nekdo živi sam in osamljeno, mu veliko pomagamo.«

JK 509: »Ker je imela bolno nogo in je ni mogla dobro premikati.«

Povsem podobno so argumentirali nemški otroci:

D1-w229 K: »Če bi si npr. nekdo nekaj zlomil in ne bi mogel sam tako hitro teči, bi mu pomagal.«

D1-m251 Johannes: »Če bi morda bila ženska, ki bi imela majhnega sina ali kaj podobnega, bi ji pomagal, ali če bi bila noseča. Ker ne bi mogla dobro teči.«

D1-m220 Oskar: »Če bi bil to majhen otrok, bi ga prvič vzel s seboj, ker bi sicer morda živel le kratek čas; drugič pa, ker je lahek in bi ga lahko vzel v naročje.«

Otroci imajo zelo diferencirane medčloveške koncepte, zaradi česar so v veliki meri pripravljeni pomagati. Medtem ko je za japonske otroke v središču odnos do osebe, ki potrebuje pomoč, nemški otroci pripravljenost pomagati pojasnjujejo z osebnimi spremenljivkami osebe, ki nudi pomoč. Zaradi tega nekateri med njimi reševanje družinskih članov utemeljujejo z etičnimi dodatnimi argumenti, medtem ko za japonske otroke tega ni treba dodatno utemeljiti. Če primerjamo obe

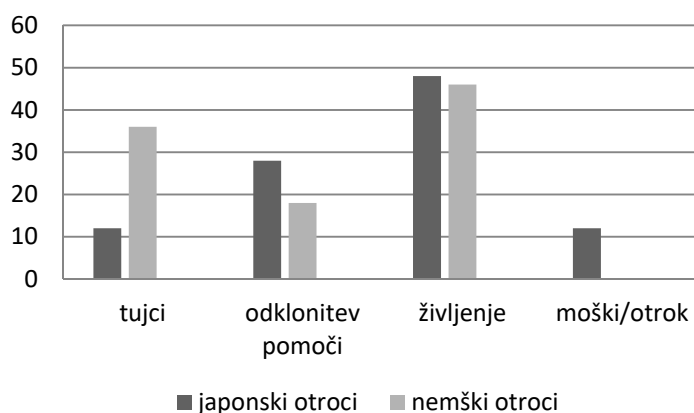
skupini, se tudi pri odločilnih razlogih za odklonitev pomoči pokaže nekoliko drugačen položaj družine. Japonski otroci imajo pri tem posebno kategorijo: 12 % jih čuti posebno odgovornost do družine, ki so jo sami ustvarili, namreč do zakonskega partnerja in lastnih otrok.

Razlogi za odklonitev pomoči

Primerjava med japonskimi in nemškimi učenci

(vrednosti so izražene v odstotkih)

(japonski otroci [JO]: enote N = 25 /nemški otroci [NO]: enote N = 33)



	japonski otroci (JO)	nemški otroci (NO)
tujec	12 %	36 %
odklonitev pomoči	28 %	18 %
življenje	48 %	46 %
moški/otroci	12 %	0 %

Navedla bova niz argumentov, ki jih najdemo le pri japonski otrocih in sodijo v kategorijo *moški/otrok*:

J207 (deklica = Noriko): »Predpostavimo, da bi bil Tomonari (deček) v vlogi tiste mlade ženske. Medtem ko bi na hrbtu nosil starejšo žensko, bi mu nenadoma rekla: 'Poročeni ste in imate ženo in otroka. Ali sme biti dovoljeno, da tvegate svoje življenje?'«

J208 (deček = Tomonari): »Pustil bi, da ženska in otrok tečeta naprej, sam pa bi ostal na kraju in pomagal.«

J209 (deklica = Noriko): »Hotel bi ostati? Ali smeš tvegati, da bi umrl? Predpostavljam, da tiste stare ženske ne poznaš. Vzemimo torej, da živiš skupaj z ženo in otrokom. Otrok je še majhen, žena pa je še mlada. Na začetku izbruha bi rad poskušal rešiti staro žensko, ki je padla, kajne? Torej hočeš v tej uri pomagati, namesto da bi sam bežal. Ali smeš dovoliti, da bi tvoja žena in tvoj otrok žalovala za teboj? Ali to sme biti dovoljeno?«

V konfliktu vrednot ima družina, in sicer *družina, ki jo nekdo sam ustvari*, najvišje mesto na lestvici odgovornosti. Te dimenzije pri nemških otrocih sploh ni. Vendar je 18 % nemških otrok prepričanih, da bi mati zaradi ljubezni do otroka zavrnila njegovo pomoč, pri japonskih otrocih tako meni celo 28 %. Vendar večina otrok ne bi privolila v to, ampak bi ji kljub temu pomagali:

N1-w273: »Mislim, da bi mi moja babica tudi rekla: 'Beži otrok.' Ampak bi ji vseeno pomagal; ker sem zdaj še majhen, je morda ne bi mogel nositi na hrbtu, a bi ji kljub temu pomagal.«

N1-w275 Sophia: »Moja mama bi mi tudi to rekla, ker ima vsaka mama rada svojega otroka, in mislim, da bi to reklo tudi vse mame svojemu otroku.«

N1-w277 Elvira: »Mogoče bi mi to rekla tudi moja mama, ampak mislim, da je ne bi zapustila.«

N1-w298: »Če bi mi to rekla moja mama, in če bi npr. potem odšla, bi pozneje to obžalovala, ker je zame naredila tako veliko stvari, da, zame je naredila prav vse. Da zanjo ne bi naredila čisto nič, je neumno.«

Ker je 72 % japonskih otrok poudarilo, da bi rešili predvsem ljudi, ki jih poznajo, negacija te izjave ni več pomembna, njihovo stališče je jasno izraženo. V nasprotju z nemškimi otroki, med katerimi jih je 36 % kot razlog za odklonitev pomoči navedlo *tujstvo*, je to navedlo le 12% japonskih otrok.

Najpomembnejši razlog za odklonitev nudenja pomoči drugim osebam v primeru, če bi pri tem tvegali svoje življenje, je lastni interes, mišljen v pozitivnem smislu. Japonski otroci (48 %) so pri tem občutili enako kot nemški otroci (46 %). Zaradi odgovornosti do samega sebe bi si radi zagotovili uživanje življenja v prihodnosti, torej je njihov osrednji motiv volja do življenja. Japonski otroci so argumentirali takole:

J96: »Če bi se to zgodilo meni, bi žensko pustil na cedilu.»

J148 (deklica = Noriko): »Takrat ljudje niso bili še tako občutljivi, vsak je skrbel samo zase. V tistem trenutku je bilo najpomembnejše, da bi sami preživel. Človek misli samo nase, na svoje preživetje in za to potrebuje vso energijo!«

J205 (deklica= Noriko): »Torej imamo v življenju še načrte, hočemo še sami uživati, ali ne?

Podobno so menili tudi nemški otroci:

N1-m214 Johannes: »Če torej ne bi bila članica družine, pa tudi stara je bila in bi morala enkrat umreti, bi raje rešil svoje življenje.»

N1-m233 Miro: »Mislim, da če si nekdo nekaj zlomi ali kaj takega, potem ne umre, če mu pomagaš. Toda če si v smrtni nevarnosti, potem bi raje rešil svoje življenje.»

N1-m234 Dennis: »Pravzaprav se meni zdi tudi neumno, če pomagaš drugim, kajti potem tvegaš svoje življenje, in je tudi trapasto, če potem sam umreš.»

N1-m235 Miro: »To ni trapasto, ampak preprosto ne bi naredil tega. Torej to ni neumno.»

N1-m236 Johanness: »Pravzaprav se mi zdi, da je to, kar sta rekla Dennis in druga dva, prav. Torej, to ni neumno, ampak tudi jaz bi rešil svoje življenje.»

D1-m237 Oskar: »Če bi bil to moj prijatelj ali kdo iz družine, bi mu pomagal; toda če je nekdo, ki ga dobro ne poznam in je starejši, in ker ga torej dobro ne poznam, bi raje rešil svoje življenje. Toda če je nekdo, ki ga poznam in ga imam rad, bi mu pomagal.«

1. Izsledki

Otroci so v skupnem procesu preiskovanja razvili visoko sposobnost etične refleksije. Med 28% japonskimi in 23% nemškimi otroki, ki ne bi pomagali, je velik odstotek otrok zavrnil pomoč iz etičnih razlogov, in sicer zaradi konflikta vrednot. Če bi nudili pomoč kot v obravnavanem primeru, bi bilo to namreč v konfliktu z drugimi vrednotami, npr. z ohranitvijo lastnega življenja. Kot »neetično« lahko opredelimo zgolj kategorijo »tujec«, ker gre v tem primeru za odklonitev pomoči, ker osebno ne poznajo osebe, ki potrebuje pomoč. Iz tega razloga bi le zanemarljivo število japonskih otrok odklonilo pomoč, to je le 12 % od slabe tretjine otrok, ki so se odločili za to, da ne bi pomagali. Pri nemških otrocih pa je delež tistih, ki uporabljajo to »neetično kategorijo«, večji; 36 % od 23 % otrok ne bi pomagalo, ker ne poznajo osebe, ki potrebuje pomoč. Če upoštevamo celotno sliko, imajo nemški otroci enake osebnostne lastnosti kot japonski, se pravi, da zagovarjajo sicer različne, s kulturo pogojene teorije, vendar imajo istovetne predpostavke in domneve o svojem etičnem ravnanju. Pri obeh skupinah je v središču družina, za japonske otroke je to nekaj povsem nedvomnega in samoumevnega, nemški otroci pa to poglobljejejo, namreč, da bi v takem položaju želeli vrniti staršem, kar so doslej od njih prejeli. To razliko utegnemo pojasniti z različnim odnosom do institucije družine. V Nemčiji je delež ločitev okoli 33 %, se pravi, da tretjina otrok živi v razvezanih ali »sestavljenih« družinah in imajo za seboj boleče procese v družini, medtem ko na Japonskem družina še v veliki meri

predstavlja nerazvezljivo vez. Raziskava je na vsak način pokazala, da je tako pri japonskih kot tudi pri nemških otrocih izrazito razvita »etika skrbnosti«.

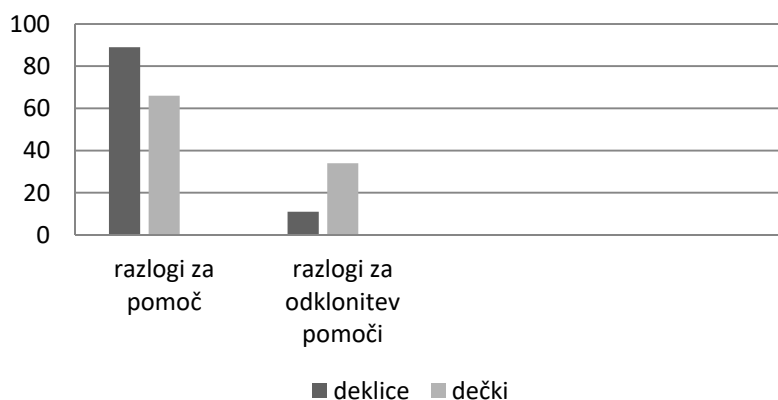
2. Upoštevanje spolne razlike: primerjava med nemškimi deklicami in dečki

Primerjavo med spoloma je mogoče izvesti le med nemškimi otroki, ker so samo pri njih na voljo vsa osebna imena. Jasno se pokažejo razlike, ki so spolno pogojene in potekajo vzporedno s pridobljenimi zahodnimi kulturnimi vrednotami.

Razlogi za pomoč / razlogi za odklonitev pomoči

*Primerjava med japonskimi in nemškimi učenci
(vrednosti so izražene v odstotkih)*

(deklice: enote N = 75 /dečki: enote N = 72)



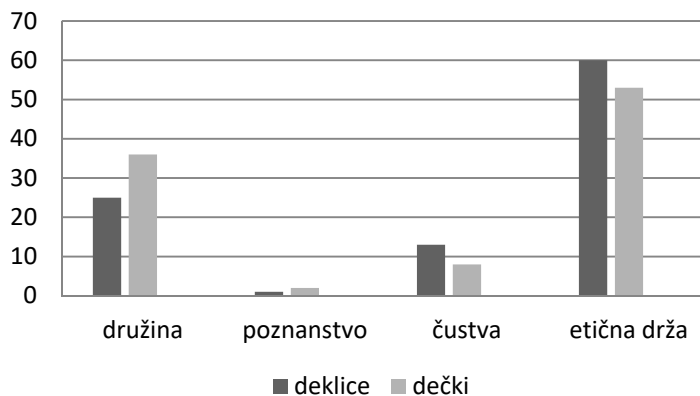
	deklice	dečki
razlogi za pomoč	89%	66 %
razlogi za odklonitev pomoči	11%	34 %

Večina nemških dečkov in deklic je v veliki meri pripravljenih pomagati, seveda pa je delež pri deklicah z 89 % večji kot pri dečkih s 66 %. Njihove osebnostne lastnosti so si podobne tudi vsebinsko.

Razlogi za pomoč

*Primerjava med japonskimi in nemškimi učenci
(vrednosti so izražene v odstotkih)*

(deklice: enote N = 67 / dečki: enote N = 47)



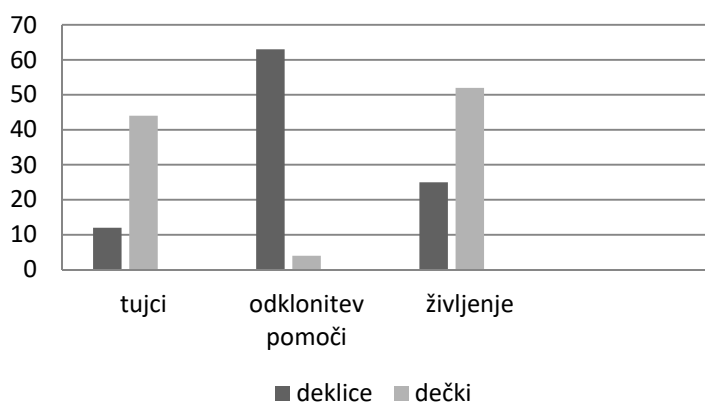
	deklice	dečki
družina	25 %	36 %
poznanstvo	1 %	2 %
čustva	13 %	8 %
etična drža	60 %	53 %

Nudenje pomoči je pri dečkih bolj povezano z osebnostjo, medtem ko so deklice povsem na splošno pripravljene pomagati, ker občutijo sočutje do nemočne osebe in je zanje pomembna etična raven.

Razlogi za odklonitev pomoči

*Primerjava med japonskimi in nemškimi učenci
(vrednosti so izražene v odstotkih)*

(deklice: enote N = 8 / dečki: enote N = 25)



	deklice	dečki
tujec	12 %	44 %
odklonitev pomoči	63 %	4 %
življenje	25 %	52 %

Jasne razlike med spoloma se pokažejo pri utemeljitvi, zakaj ne bi pomagali. Medtem ko le 12 % deklic ne bi rešilo nekoga, ker je tujec, pa se je skoraj polovica dečkov odločila tako. Prav tako polovica dečkov zagovarja interes ohranitve lastnega življenja, kar je mišljeno v pozitivnem smislu, medtem imajo deklice v pretežni večini bolj altruistične motive. 63 % deklic namreč meni, da je mama dejala: »Otrok teci, reši svoje življenje.« Le 25 % deklic postavlja svoje lastno življenje pred življenje osebe, ki potrebuje pomoč.

Zaključek

Na podlagi japonskega učnega gradiva »Kaj so družinske vezi?« Toshiakija Ôseja so otroci lahko v varnem okolju *skupnosti raziskovanja* razmišljali o zelo zapletenem in čustveno obremenjujočem položaju in poročali o tem, kako bi sami ravnali v prihodnosti.

Nemške otroke je to gradivo zelo pritegnilo, ker je obravnavalo resnične dogodke in ne izmišljenih. Prav dečki so želeli vedeti, ali se je vse tako tudi v resnici zgodilo.

Učna ura Toshiakija Ôseja je torej omogočila dvojno raziskavo: otroci so lahko raziskali svoje koncepte in jih razvijali dalje, avtorja pa sva njihove koncepte lahko ocenjevala po vsebini in analitično v okviru kulturne primerjave.

Literatura

Dobashi, T. (2007). »INOCHI« oder die »Endlichkeit des Lebens«. Toshiaki Ôse philosophiert mit japanischen Kindern. V Marsal, E. in sodelavci (ur.), *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter. Konzepte des Philosophierens mit Kindern*. Frankfurt/ M.: Hodos, Lang, str. 355-368.

Dobashi, T. (2006). »Unterricht als Urwissenschaft – Takeji Hayashi und das Philosophieren mit Kindern«. V Marsal, Eva in sodelavci (ur.), *karlsruher pädagogische Beiträge*, 62. Karlsruhe: PH März, str. 105-127.

Hayashi, T. in sodelavci (1990). *Jugyô wo Tsuikyûsuru to Iukoto*. Tôkyô: Kokudoshu.

Itô, K. (1992). *Tamashii ni Uttaeru Jugyô*. Tokio: NHK Books.

Koch, T. (1998). »Die Milgram-Experimente«.

Milgram, S. (1993). Das Milgram Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek: Rowohlt.

Martens, E. (2003). Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz UTB.

Ôse, T. (2004). *Kagayake Inochi no Jugyô*. Tokio: Shôgakukan.

Ôse, T. (2000). (Predstavitev avtorja) pod vodstvom prof. dr. Manabu S. (2000). *Gakkô wo Tsukuru*. Tôkyô: Shôgakukan.

Satô, M. (1996). *Karikyuramu no Hihiyô*. Jokohama: Seshiki Shobô.

Neja Kaiser

Tone Kralj v treh možnih svetovih: zagovor eticizma

V 19. stoletju je veljalo, da je glavna naloga vsakega kritika etično ovrednotenje danega umetniškega dela. V začetku 20. stoletja je prišlo do preobrata. Prevladalo je gledišče, da sta etika in estetika avtonomni področji s svojimi lastnimi vrednotami. Prizadevanje za avtonomijo umetnosti naj bi bilo mogoče podpreti z dejstvom, da se veliko umetniških del sploh ne loteva etike in njenih vsebin. Nekatere umetnine res nimajo nič skupnega z etiko in zato niso ustrezen predmet etične kritike, vendar pa to še ne pomeni, da etična kritika ni primerna za nobeno umetnino. Teza, da etična vrednost umetninam z etično dimenzijo ni tuja, je v prispevku podkrepljena s pomočjo miselnega eksperimenta »Tone Kralj v treh možnih svetovih«. Predstavljena so tri stališča: zmerni avtonomizem, eticizem in zmerni moralizem. Preizkus, ki vključuje umetniška dela Toneta Kralja iz prvega in tretjega možnega sveta, prestane zgolj eticizem.

Ključne besede: Tone Kralj, etična vrednost umetnine, esteticizem, zmerni moralizem, eticizem

I Uvod

Platon je leta 360 pr. n. št. v svojem delu *Država* opozarjal na neustreznost pravljic, ki namigujejo na nepopolnost bogov, opisujejo stokanje junakov in sramotijo podzemlje. Po njegovem mnenju so namreč onemogočale dobro muzično vzgojo oziroma razvoj duše otrok.¹

Čeprav se je estetika v zgodovini filozofije pojavila v okviru etično motivirane kritike umetnosti, sta etična vrednost umetnine in njeno ocenjevanje v začetku 20. stoletja padla v nemilost. Pod vplivom Kantove teorije estetike oziroma njene (dez)interpretacije je nastalo mnogo poznejših gibanj, npr. esteticizem in formalizem, ki so povzročila, da je etična razprava o umetnosti začela veljati za nepomembno in pojmovno nelegitimno zadevo.²

¹ Plato, *The Republic*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 61–99.

² Noël Carroll, "Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research", *Ethics* 110, št. 2 (2000), 350.

Kljub občutku, da se priljubljenost teze o samostojnosti in ločenosti estetskega in etičnega področja še vedno vztrajno viša, lahko rečemo, da v zadnjem času vse več humanističnih in družboslovnih kritikov priznava pomembnost etične vrednosti umetnine pri kritiki, še posebej če govorimo o temah, kakršne so rasizem, seksizem, homofobija itd.³

Vseeno se zdi smiselno in koristno začeti s predstavitvijo avtonomizma, ki ga lepo ponazarja misel Oskarja Wilda: »*Ni take stvari, kot je moralna ali nemoralna knjiga. Knjige so dobro ali slabo napisane. To je vse.*«⁴

II Avtonomizem

Avtonomizem je gledišče, ki pravi, da sta etika in estetika avtonomni področji s svojimi lastnimi vrednotami. Zagovorniki tega stališča zato menijo, da pri vrednotenju estetskega področja ne bi smeli uporabljati meril, ki prihajajo z etičnega. Za njih umetnine niso vredne, ker so v službi kakega prekritega smotra, kot je moralno razsvetljenje ali izboljšava, pač pa zaradi samih sebe.⁵

Ta način lahko imenujemo tudi esteticizem, vendar ta oznaka namesto avtonomnosti področij, o katerih govorimo, poudarja estetskost kot poglavitno značilnost umetniških del. Ena od socioloških razlag priljubljenosti esteticizma zatrjuje, da je to dejansko spreten maneuver sveta umetnosti, ki si želi zaščititi umetniška dela pred cenzuriranjem. Njihov odgovor Platonu, ki je znan tudi po tem, da bi v svoji državi dal prepovedati vse takrat obstoječe otožne in mehke melodije, bi bil ta, da ni nobene potrebe po ocenjevanju umetnosti na podlagi vrednot, ki so ji vsiljene. Bolj historično specializirana hipoteza o esteticizmu esteticizem predstavi kot odziv na zmagoslavje buržoazne kulture 19. stoletja. Govorimo o uporabi proti instrumentalizaciji in komercializaciji vrednosti ter buržoaznem mišljenju, da je mogoče vrednote umetnosti predstaviti s tržno vrednostjo. Esteticizem zagovarja tudi nasprotniki popularne umetnosti, ki se je pojavila z vzponom industrijskega oblikovanja. Lahko ga vidimo v službi visoke umetnosti in ga razumemo kot gesto kulturnega upora, saj išče vrednost umetnine, ki je ločena od vsakršne vrste instrumentalnih in praktičnih smotrov.⁶

(i) Argument »skupnega imenovalca« in njegova kritika

Prizadevanje za avtonomijo umetnosti oziroma esteticizem je mogoče podpreti z argumentom »skupnega imenovalca«, tj. z dejstvom, da se veliko umetniških del

³ Prav tam.

⁴ Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray*, (London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent and Co. Ltd., 1913), 5.

⁵ Carroll, "Art and Ethical Criticism", 351.

⁶ Prav tam, 351–352.

etike in njenih vsebin sploh ne loteva. Pri štirih Vivaldijevih koncertih, posvečenih letnim časom, Le Corbusierjevi Vili Savoye in mnogih Monetovih slikah ribnika z lokvanji iz njegovega vrta v Givernyju je težko najti etično razsežnost. Vprašanje je, kako bi navedena umetniška dela potemtakem bilo mogoče podvreči etičnemu ovrednotenju. Poleg tega se zastavlja še vprašanje enotnega moralnega merila. Ob določevanju vrednote umetnosti moramo biti pozorni na to, da lahko v skladu z vrednoto ocenimo vsakršno umetnino. Ker etičnih meril ni mogoče univerzalno uporabiti za vse umetnine, bi bilo potrebno ustrezno vrednoto iskati drugje.⁷

Kje? Na tej točki se pogosto v ospredje postavlja estetsko izkustvo. Merilo, ki ga iščemo za ovrednotenje umetnosti, je torej zmožnost vzbujanja estetskega izkustva. Estetsko izkustvo lahko dano vlogo prevzame predvsem zato, ker je opredeljeno v okvir nezainteresiranosti – nezainteresiranega ugajanja ali pozornosti, kar potrjuje neodvisnost od etike. Nekateri avtonomisti, ki bi jih lahko označili za formaliste, pravijo, da se estetsko izkustvo vrti samo okoli presoje formalnih vidikov umetnin, medtem ko drugi razumejo pojem estetskega izkustva nekoliko širše. O estetskem izkustvu govorijo kot o izkustvu, ki ga predpisuje umetniško delo in je pomembno zaradi sebe (in ne zaradi česarkoli drugega, npr. moralnega razsvetljenja ali izboljšave). Avtonomizem prav tako najde solidarno občinstvo v zagovornikih esencialističnega pogleda na vrednost umetnosti. Gre za pogled, ki trdi, da je vrednost umetnosti, karkoli že to je, vrednost, ki je lastna zgolj umetnosti. Umetnost je edina človeška praksa, katere produkti primarno nudijo estetsko izkustvo. Pridige in etične razprave so lahko estetsko zadovoljive, vendar pa to ni njihov primarni smoter. Samo umetnine so tiste, ki so mišljene, da vzbujajo estetsko izkustvo in zato je tudi zgolj estetsko izkustvo, ne pa etika, tisto, ki nudi pravo vrednostno mrežo, ki jo lahko uporabimo pri ocenjevanju umetnosti.⁸

Avtonomist nas opozarja na še eno možno povezavo med umetniškostjo in etičnostjo. Spomni nas, da obstajajo etično dvomljive umetnine, ki so po umetniški plati sijajne in neprekosljive, npr. *Triumph des Willens*, film Leni Riefenstahl, in dela, ki jim moralno ne moremo oporekati, vendar pa jih samo zaradi tega ne moremo imeti za sijajne umetnine.⁹

Glede na povedano lahko rečemo, da se avtonomizem ne sprašuje, ali obstaja kaj takega, kot je etična vrednost umetnine, saj se jim odgovor »ne« zdi kdo ve kako samoumeven. Raje se zamoti s svojim argumentom skupnega imenovalca, ki predpostavlja možnost uporabe ustreznega merila za vrednotenje umetnosti v vseh umetninah. Ker veliko umetnin ni neposredno povezanih z moralnostjo, avtonomizem poudarja, da etika ne more biti ustrezno merilo vrednotenja umetnosti.

⁷ Prav tam, 352.

⁸ Prav tam, 351–352.

⁹ Prav tam, 353.

Pa je res temu tako? Nekatero umetnine se ne lotevajo morale neposredno oziroma nimajo etične razsežnosti ali vsaj etičnih implikacij, kar res kaže na to, da nekatere umetnine niso ustrezen predmet etične kritike, vendar pa povedano etične kritike ne naredi popolnoma neprimerne (obstaja mnogo del z etično vsebino).¹⁰

Z argumentom skupnega imenovalca prav tako iščemo eno samo merilo za vrednotenje vseh umetnin, pri čemer je poudarek na »eno samo« in »vseh«. Zagovorniki etičnega vrednotenja umetnosti imajo možnost dveh odgovorov. Pri prvem se sprašujejo, ali bi obstoj enega samega globalnega merila vrednotenja umetnosti smel izključevati možnosti, da obstajajo lokalna merila za vrednotenje posameznih umetniških zvrsti, ki so združljiva s tistim, kar izberemo za globalno merilo, in odgovarjajo z ne. Drug odgovor pa predstavlja dvom o tezi, da obstaja eno samo merilo za vrednotenje vseh umetnin. Konec koncev, kaj je skupno Malevičevemu *Črnemu kvadratu na belem polju*, pariški operi Garnier in komadu pankskupine Sex Pistols.¹¹

Avtonomist je šele ob tem izzivu pripravil danes zelo pogost in že obravnavan predlog, da je tisto eno samo globalno merilo vrednotenja umetnosti estetsko izkustvo. Ker pa je pojem estetskega izkustva nejasen, je videti sporen. V primeru, ko avtonomist pravi, da je estetsko izkustvo izkustvo značilne oblike, to ne more biti globalno merilo vrednotenja, saj obstajajo umetnine, ki so mišljene tako, da pridejo v navzkrižje s takim izkustvom. Ena izmed umetnin, ki jo lahko vidimo v luči spodkopavanja dojemanja tistega, kar običajno razumemo pod pojmom »značilna oblika«, je razvpita skladba Johna Cagea z naslovom 4'33. Gre za časovno trajanje tišine. Tako je, tišine. Pianist odpre partituro, vendar nikoli ne začne igrati. Poslušalci spremljajo skladbo, ki sestoji iz škripanja stolov, odkašljanja, šepetanja, tiktakanja ure ipd.¹²

Zagovorniki avtonomizma so se tej težavi izognili tako, da so poiskali drugačno opredelitev estetskega izkustva. Ko govorijo o estetskem izkustvu, imajo v mislih izkustvo, ki ima lastno vrednost, vrednost samo na sebi, in menijo, da bi lahko v okviru te mišljene zmožnosti umetnine, da omogoča estetsko izkustvo, ocenili vsako umetnino. Vendar moramo reči, da tudi ta predlog opredelitve estetskega izkustva nima univerzalne veljave. Obstajajo namreč umetnine, ki niso bile ustvarjene z intenco, da bi ponujale tako razumljeno estetsko izkustvo. Pomislimo na monokromatična platna z vrezi, dela Lucia Fontane, začetnika spacializma. Dela, ki danes ugajajo mnogim občudovalcem umetnosti, niso nastala, da bi visela po galerijah in dajala estetsko izkustvo. Nastala so kot rezultat posebnega procesa, ki ga je s svojim fotografskim objektivom poskušalo zabeležiti veliko znanih fotografov in fotografinj. Da bi se avtonomisti poskušali izogniti tudi tej teža-

¹⁰ Prav tam, 357.

¹¹ Prav tam, 358.

¹² Prav tam, 358.

vi, lahko izpustijo zahtevo, da so umetnine mišljene, da ponudijo estetsko izkustvo in ohranijo zahtevo, da morajo zgolj ponuditi estetsko izkustvo. Tega seveda ne želijo storiti, saj bi morali potem s tem merilom vrednosti, ki je sicer edinstveno za umetnost, ocenjevati tudi naravne stvari in pojave. Tudi mavrica ali slap namreč lahko nudita estetsko izkustvo.¹³

Ker nam avtonomist doslej ni mogel pripraviti in ponuditi še kakega predloga enkratnega in edinstvenega globalnega merila za vrednotenje vse in zgolj umetnosti, o katerem precej rad govori, lahko sedaj navedemo tri dejstva, s katerimi želimo pregnati strah avtonomista, da bo etična kritika, če jo dopustijo, zamenjala estetsko: i) zagovornik etične vrednosti umetnine in njenega ocenjevanja ni prisiljen domnevati, da so vse umetnine podvržene etičnim merilom; ii) v primeru umetnin, ki imajo etično vsebino, dejstvo, da umetnino ocenjujemo v okviru tega, kako kvalitetno moralno zaznavanje ponuja, ne pomeni, da se sklicujemo na merila, ki so tuja njeni vrednosti kot vrsti umetnosti, kakršna je in iii) zagovorniku etične vrednosti umetnine ni treba trditi, da je etična vrednost edina obstajajoča vrednost glede umetnin; tudi umetnine, ki jim lahko upravičeno damo moralno oceno, utegnejo imeti druge razsežnosti, npr. formalne lastnosti, katere je mogoče ovrednotiti zgolj neodvisno.¹⁴

Slednje navedeno se etičnemu kritiku kot odgovor ponuja v primeru neetičnih umetnin. Druge odlike filma Leni Riefenstahl po mnenju mnogih v precejšnji meri odtehtajo njegove etične hibe. Prav tako enako dejstvo omogoča etičnemu kritiku, da umetnino, ki je po etični plati vredna hvale, a po oblikovni in izkustveni neuspešna, označi za nepomembno.¹⁵

III Etična (ne)vrednost umetnine

Kot smo videli, avtonomizem nekaterim umetninam priznava etično razsežnost, vendar te nikakor ne povezuje z etično (ne)vrednostjo. Z naslednjim miselnim eksperimentom, ki smo ga poimenovali *Tone Kralj v treh možnih svetovih*, bomo povedali, kaj natančno imamo v mislih, ko govorimo o etični razsežnosti umetnin, in pokazali, da se etičnemu vrednotenju umetnin včasih ne moremo izogniti, kar pomeni, da etična (ne)vrednost umetninam z etično razsežnostjo ni tuja.

¹³ Prav tam 358–359.

¹⁴ Prav tam, 359.

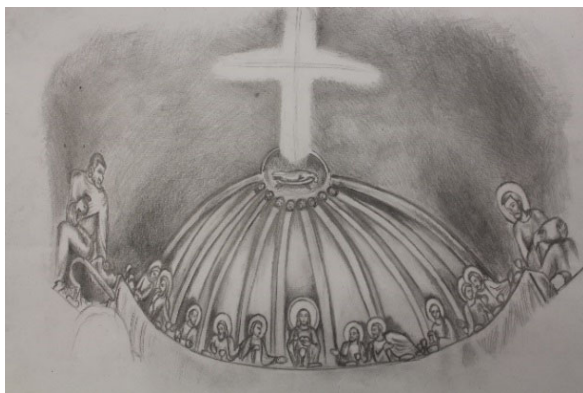
¹⁵ Prav tam, 360.

Miselni eksperiment: Tone Kralj v treh možnih svetovih

*Možni svet št. 1*¹⁶

Tone Kralj, slovenski slikar, kipar, grafik, ilustrator in stavbenik, se je v Zagorici rodil 23. avgusta 1900. Med letoma 1906 in 1912 je na Vidmu obiskoval ljudsko šolo, potem pa se je vpisal na Škofijsko gimnazijo sv. Stanislava. Kot sedemnajstletni fant je bil na fronti priča grozljivim dogodkom prve svetovne vojne. Po vojni je gimnazijo nadaljeval in leta 1920 maturiral. Že kot dijak se je ukvarjal z ilustracijami in svoj likovni talent razvijal ob starejšem bratu Francetu Kralju (1895 – 1960) in gimnazijskem profesorju Gašperju Porenti. Postal je član Kluba mladih, poznejšega Slovenskega umetniškega društva, ki ga je ustanovil in vodil brat France. V jeseni leta 1921 je kljub želji domačih, da bi šel za duhovnika, za dve leti odšel na akademijo v Prago, kjer je pri profesorju Janu Štursi študiral kiparstvo. Ob vrnitvi si je v Ljubljani, v kateri je ostal do leta 1927, začel zidati atelje in ustvarjati. Potem se je v sodelovanju s tajno antifašistično organizacijo, ki so jo večinoma sestavljali primorski duhovniki, posvetil sistematičnemu poslikavanju cerkva na Krasu. Na Mengorah je v obdobju 1929/1930 poslikal cerkev Marijinega imena. Njegovo delo je obsegalo tudi *Križev pot*. Medtem ko so negativci biblijski zgodbi prikazani kot fašistični veljaki ali pristaši režima, obrazi trpečih kristjanov predstavljajo Slovence v Julijski krajini. Leta 1939 se je lotil poslikave cerkve v Mostu na Soči, kjer je vzbudil pozornost pri fašistični policiji, zaradi česar se je umaknil v Benetke, kjer se je bolj ali manj zaradi pretveze vpisal na študij arhitekture, ki ga je leta 1940 nadaljeval še v Rimu. Med leti okupacije slovenskega ozemlja se je vrnil in slikal deloma na Primorskem, deloma pa je kiparil doma. Doživel je zaplembo premoženja, pri čemer so mu domobranc uničili in porazgubili mnogo slik in grafičnih matric. Svojo antifašistično držo je radikaliziral in se vključil v patriotski osvobodilni boj. V poslikave cerkva, npr. na Šentviški Gori (1941) in Hrenovicah (1941/1942), je še naprej vključeval prikrite protifašistične aluzije in vtihotapljal ideološko markacijo prostora s slovenstvom. Leta 1942 je prejel naročilo za poslikavo župnijske cerkve sv. Mihaela v Lokvi na Krasu. V prezbiteriju se je odločil upodobiti *Zadnjo večerjo*. Pripravil je naslednjo skico.

¹⁶ Večina podatkov, ki smo jih navedli ob prikazu možnega sveta št. 1, je resničnih. Uporabili smo raziskave in ugotovitve dr. Egon Pelikana. Leta 2016 jih je predstavil v monografiji *Tone Kralj in prostor meje*.



17

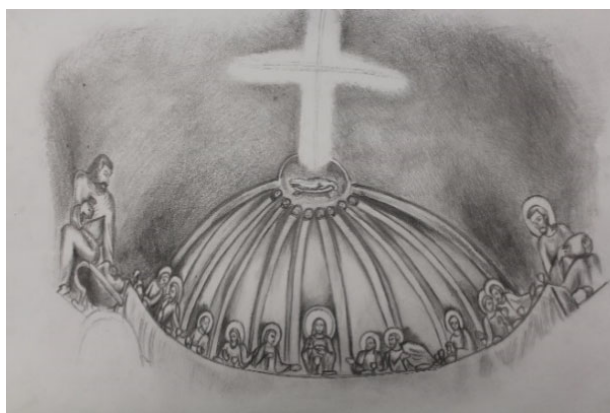
Tone Kralj je Judi, znanemu biblijskemu negativcu, dal karikiran in spačen obraz ikone fašističnega režima. Če smo bolj natančni, gre za fašističnega politika in pesnika Gabrieleja D'Annunzia. Realizacija bi vključevala barvno kombinacijo njegovih oblačil, ki posnema *tricolore* – italijansko trobojnico.

Možni svet št. 2

Tone Kralj, slovenski slikar, kipar, grafik, ilustrator in stavbenik, se je v Zagorici rodil 23. avgusta 1900. Med letoma 1906 in 1912 je na Vidmu obiskoval ljudsko šolo, potem pa se je vpisal na Škofijsko gimnazijo sv. Stanislava. Leta 1920 je maturiral. Že kot dijak se je ukvarjal z ilustracijami in svoj likovni talent razvijal ob starejšem bratu Francetu Kralju (1895 – 1960) in gimnazijskem profesorju Gašperju Porenti. Postal je član Kluba mladih, poznejšega Slovenskega umetniškega društva, ki ga je ustanovil in vodil brat France. V jeseni leta 1921 je kljub želji domačih, da bi šel za duhovnika, za dve leti odšel na akademijo v Prago, kjer je pri profesorju Janu Štursi študiral kiparstvo. Ob vrnitvi si je v Ljubljani, v kateri je ostal do leta 1927, začel zidati atelje in ustvarjati. Potem se je na povabilo svojega kateheta, župnika v Strugah, preselil na Primorsko. Posvetil se je poslikavam cerkva na Krasu. Na Mengorah je v obdobju 1929/1930 poslikal cerkev Marijinega imena. Njegovo delo je obsegalo *Križev pot* ter načrte za poslikavo ladje in prezbiterija. Kot da bi sledil sicer precej uveljavljenemu načelu ključnega filozofa in ideologa političnega katolicizma dr. Aleša Ušeničnika, ki pravi: »*Vrednota vere je nad narodnostjo – ne prevračaj reda vrednot.*«, je svoje delo opravil brez kakršnih koli obravnav političnih stališč. Pravzaprav se sam nikoli ni prav posebej ukvarjal z njimi. Želel je ustvarjati umetnost. Da bi svojo znanje o umetnosti razširil, se je leta 1939 v Benetkah vpisal na študij arhitekture, ki ga je leta 1940 nadaljeval še v Rimu. Ker z režimom, za razliko od nekaterih intelektualcev

¹⁷ Za skice se najlepše zahvaljujemo kolegici in prijateljici Barbari Lešnik.

in predstavnikov političnih manjšin, ni imel nobenih konfliktov, je po študiju arhitekture prišel nazaj na Primorsko, deloma pa je kiparil doma. Med drugim je prejel naročilo za poslikavo cerkev na Šentviški gori (1941) in Hrenovicah (1941/1942). Na Šentviški gori je prezbiterij polepšal s prizori, kot sta *Rešitev sv. Petra iz ječe* in *Spreobrnjenje sv. Pavla*, prezbiterij, ladjo in slavolok v Hrenovicah pa je poslikal s prizori *Križevega pota* in *Vstajenja*. Leta 1942 je prejel naročilo za poslikavo župnijske cerkve sv. Mihaela v Lokvi na Krasu. V prezbiteriju se je odločil upodobiti *Zadnjo večerjo*. Pripravil je naslednjo skico.

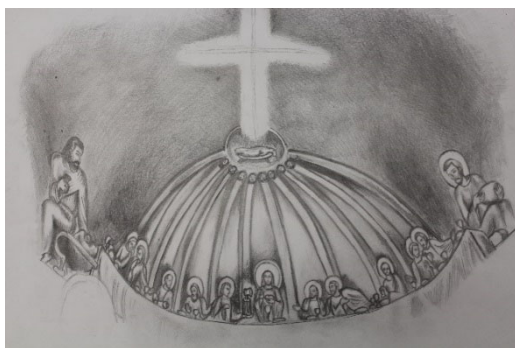


Tone Kralj je za dolgo mizo, pokrito z belim prtom, v skladu s svetopisemsko pripovedjo na sredino postavil Jezusa in deset njegovih učencev. Ob robovih mize je izpostavil še enajstega in dvanajstega. Tistega na levem robu lahko zaradi mošnje s tridesetimi srebrniki identificiramo kot Judo.

Možni svet št. 3

Tone Kralj, slovenski slikar, kipar, grafik, ilustrator in stavbenik, se je v Zagorici rodil 23. avgusta 1900. Med letoma 1906 in 1912 je na Vidmu obiskoval ljudsko šolo, potem pa se je vpisal na Škofijsko gimnazijo sv. Stanislava. Leta 1920 je maturiral. Že kot dijak se je ukvarjal z ilustracijami in svoj likovni talent razvijal ob starejšem bratu Francetu Kralju (1895 – 1960) in gimnazijskem profesorju Gašperju Porenti. Postal je član Kluba mladih, poznejšega Slovenskega umetniškega društva, ki ga je ustanovil in vodil brat France. V jeseni leta 1921 je kljub želji domačih, da bi šel za duhovnika, za dve leti odšel na akademijo v Prago, kjer je pri profesorju Janu Štursi študiral kiparstvo. Ob vrnitvi si je v Ljubljani začel zidati atelje in ustvarjati. Zanj so se začeli hudi časi. Naročil ni in ni bilo. Okoliščine so ga potisnile na družbeni rob in ga pripravile do reakcij, zaradi katerih je postal še bolj nezahelen. Že leta 1918 so italijanske oblasti v Julijski krajini začele slovenske duhovnike zamenjevati z italijanskimi klerofašisti. V skladu z označevanjem prostora drugih fašističnih organizacij, ki so se tega lotile predvsem z arhitekturo in urbanizmom, so se odločili tudi sami prostor ideološko markirati z »italijanstvom« (*italianità*). K sodelovanju so povabili Toneta Kralja, ki se je od nekdaj nekako spogledoval s fašističnimi idejami.

Preselil se je na Primorsko in posvetil sistematičnemu poslikavanju cerkva. Na Mengorah je v obdobju 1929/1930 poslikal cerkev Marijinega imena. Njegovo delo je poleg *Križevega pota* obsegalo poslikavo z motivom *Marijinega vnebovzetja*. Med pričami dogodka je veličastno upodobil tudi Mussolinija. Leta 1939 je odšel študirat v Benetke, kjer se je vpisal na študij arhitekture, ki ga je leta 1940 nadaljeval še v Rimu. Svojo fašistično držo je še bolj radikaliziral. Med leti okupacije slovenskega ozemlja se je vrnil in nadaljeval s poslikavami primorskih cerkva, deloma pa je kiparil doma. Pri poslikavah cerkva, npr. na Šentviški Gori (1941) in Hrenovicah (1941/1942), je v smislu pozitivne konotacije vključeval fašistične simbole. Leta 1942 je prejel naročilo za poslikavo župnijske cerkve sv. Mihaela v Lokvi na Krasu. V prezbiteriju se je odločil upodobiti *Zadnjo večerjo*. Pripravil je naslednjo skico.



Tone Kralj je Janezu Evangelistu, ki sedi ob Jezusu desno, v roko dal fascies s sekuro. Če pogledamo natančno, se zdi, kot da Jezus pogleduje proti enemu izmed najbolj znanih fašističnih simbolov ter ga poleg kruha in vina tudi blagoslavlja.

Ali opazite razliko med skico št. 2 ter skicama št. 1 in št. 3? Medtem ko slednji obravnavata fašistično obarvane stvari, se skica št. 2 ne ukvarja z ničimer podobnim. V smislu precej natančnega sledenja zapisu iz Matejevega evangelija gre namreč pri skici št. 2 za popolnoma običajno poslikavo *Zadnje večerje*. Povedano drugače: skica št. 2 nima dodatne etične razsežnosti, medtem ko jo skici št. 1 in št. 3 imata. Seveda je skica št. 2 deležna krščanske simbolike in moralnega nauka, vendar zagotovo nima nobene dodatne etične razsežnosti. Ta dodatna etična razsežnost, na katero smo se nanašali zgoraj, pa je zagotovo prisotna na skicah št. 1 in št. 3.

Posvetimo se slednjima. Če bi morali izbrati, kateri skici bi dali prostor na steni cerkve, št. 1 ali št. 3? Skici, ki prikazuje fašistično ikono kot nekaj slabega, ali skici, ki poveljuje enega najbolj znanih fašističnih simbolov? Skici, ki fašizem kritizira, ali skici, ki ga slavi?

Vaš odgovor pravzaprav ni pomemben, poglavitno pa je, da ste izbrali. S tem ko ste namreč izbrali, ste vrednotili, vrednotili (dodatno) etično razsežnost skic oz. umetnin. Če nas vprašate, zakaj ste vrednotili ravno (dodatno) etično razsežnost skic oz. umetnin, je naš odgovor naslednji: detajli, v katerih je prikazana, so edina razlika, ki obstaja med skicama št. 1 in št. 3. Vse preostale stvari, npr. umetnik in formalne lastnosti, so enake.

Skici oz. umetnini, ki ste jo izbrali, ste torej zaradi njene (dodatne) etične razsežnosti pripisali višjo etično vrednost kot tisti drugi skici. Pravzaprav bi lahko rekli, da ste zaradi (dodatne) etične razsežnosti izbrani skici pripisali etično vrednost, drugi, ki bo ostala nerealizirana, pa etično nevrednost. Če ste prostor na steni namenili npr. skici št. 1, to mora pomeniti, da npr. podpirate kritiko fašističnih idej. S tem ko podpirate kritiko fašističnih idej, hkrati zavračate vsakršno poveljevanje teh idej, tudi to, ki se dogaja na skici št. 3. Če ste izbrali skico št. 1 in ji tako pripisali etično vrednost, se ni moglo zgoditi drugače, kot da ste skici št. 3 pripisali etično nevrednost.

Seveda obstaja možnost, da ste za realizacijo izbrali skico št. 3 in tako njej pripisali etično vrednost, skico št. 1 pa opredelili kot etično nevredno. To je za naš trenutni cilj irelevantno. Na tej točki se zaenkrat ne bomo ukvarjali s tem, kako pravilno pridemo do pripisovanja oz. opredelitve etične (ne)vrednosti umetnine, o kateri govorimo. Za zdaj želimo zgolj pokazati to, da se včasih ne moremo izogniti etičnemu vrednotenju umetniških del. To pomeni, da se avtonomisti motijo, kadar zanikajo kakršnokoli povezavo med etično razsežnostjo umetnine in etično (ne)vrednostjo umetnine.

IV (Ne)pomembnost etične vrednosti umetnine pri umetniški kritiki

Etična (ne)vrednost umetninam z etično razsežnostjo torej ni tuja. S tem bi se strinjali tri pogledi, zmerni avtonomizem, eticizem in zmerni moralizem, ki jih bomo spoznali v nadaljevanju. Dajmo prednost zmernemu avtonomizmu, saj ta oporeka strožji avtonomistični drži, ki smo jo že spoznali, in edini od teh treh meni, da etična vrednost pri umetniški kritiki ni pomembna.

(i) Zmerni avtonomizem

Zmerni avtonomizem pravi, da obstajajo umetnine, ki jih je mogoče etično ovrednotiti, in hkrati opozarja, da etične kritike kljub temu ne bi smeli zamenjevati z estetsko. Zmerni avtonomisti zelo radi svoje gledišče ponazorijo s pomočjo večkrat omenjenega *Triumph des Willens*. Dokumentarni film Leni Riefenstahl prikazuje dogodke na nacističnem shodu v Nürnbergu leta 1934. Ker je avtorica zavrnila statično obliko filmskih tednikov, je uporabila metodo gibljive fotografije in vizualno gradivo podprla z wagnerjansko glasbo, nemškimi ljudskimi pesmimi, vojaškimi koračnicami in pesmimi, ki slavijo nacistično stranko. Film velja za izdelek z umetniško vrednostjo. Kljub temu zmerni avtonomisti trdijo, da si zasluži etično kritiko, vendar negativna etična ocena nima oziroma ne bi smela imeti nobenega vpliva na njegovo umetniško vrednotenje.¹⁸

Zmerni avtonomizem torej pravi, da umetnine sicer lahko imajo etične pomanjkljivosti in jih je zaradi njih legitimno kritizirati, vendar pa moramo pri tem paziti, da so etične pomanjkljivosti pojmovno drugačne od umetniških ali estetskih. Etična vrednost ali nevrednost umetnine nima oziroma ne bi smela imeti nikakršnega vpliva na svojo estetsko (ne)vrednost.¹⁹

Temu pojmovanju oporekata eticizem in zmerni moralizem, ki sta naslednja v vrsti za obravnavo. Začnimo z eticizmom, ki pravi, da so etične napake v umetnini vselej estetske napake in jih je treba upoštevati pri celotni presoji umetniškega dela.

(ii) Eticizem

Eticizem torej pravi, da je etična ocena drž, ki jih izkazujejo umetniška dela, legitimen vidik estetskega vrednotenja del. Privrženec eticizma ne trdi, da so hvalevredne etične lastnosti nujne za estetsko vrednost umetnine, niti ne misli, da tovrstne lastnosti zadoščajo, da bi imelo delo, v celoti gledano, pozitivno estetsko vrednost. Eticist se lahko zahtevi po izpolnjevanju nujnih in zadostnih pogojev

¹⁸ Božidar Kante, *Filozofija umetnosti*, (Ljubljana: Jutro, 2001), 177.

¹⁹ Carroll, "Art and Ethical Criticism", 374.

izogne, rekoč, da lahko umetnina uprimerja celo vrsto estetskih vrednot in da je etična zgolj ena od njih.²⁰

Temeljna trditev eticizma je, da umetnine kažejo določeno vrsto etične drže. Umetnine poleg tega, da odrejajo oziroma predpisujejo zamišljanja določenih dogodkov, npr. roman *Juliette* Markiza de Sada zahteva, da si bralec oziroma bralka zamišlja dejanja spolnega mučenja, predpisujejo tudi določene odzive na te fiktivske dogodke, npr. *Juliette* bralke in bralce poziva k temu, da se mu/ji zdi spolno mučenje erotično in vznemirljivo. De Sadev roman odobrava spolno mučenje in to se kaže v odzivih, ki naj bi jih bralke in bralci tega romana imeli do takega mučenja. Pomembno je poudariti, da odzivi niso zgolj namišljeni. *Juliette* nas dejansko napeljuje k temu, da bi se nam fiktivski dogodki zdeli erotično privlačni. Roman tako ne predstavlja zgolj namišljenih dogodkov, pač pa tudi perspektivo, ki jo delno tvorijo dejanski občutki, čustva in želje, ki so za bralke in bralce predpisane, da jih imajo do zgolj zamišljenih dogodkov.²¹

Čeprav umetnina lahko predpisuje odziv, pa iz tega ne sledi, da ji uspe narediti ta odziv upravičen. Obstajajo npr. grozljivke, ki niso grozljive. Vendar pa to ne pomeni le, da publike ni strah, saj se ljudje lahko odzovejo na način, ki ni pričakovan. Vprašanje, ki si ga moramo zastaviti, je, ali je odziv zaslužen, ali je ustrezno ali neustrezno odzvati se na način, kot odreja delo. Če se posameznica boji žrtve ubijalca z usnjenim obrazom iz filma *Teksaški pokol z motorko*, ker je na las podobna njenemu posiljevalcu, njen strah ni primeren. Predpisani odzivi so tako podvrženi merilom vrednotenja.²²

Nekatera od omenjenih meril so etična. Etičnemu vrednotenju niso povrženi zgolj odzivi, o katerih govorimo, pač pa tudi vsakodnevni odzivi ljudi. Po navadi npr. kritiziramo nekoga, ki se zabava ob bolečini drugega. Kritiziramo pa lahko tudi takrat, ko so odzivi usmerjeni na fiktivske dogodke, saj so tudi ti odzivi dejanski, ne le namišljeni. Če uživamo ob Julietinem spolnem mučenju komaj desetletne Laurette, se to zrcali v našem etičnem značaju.²³

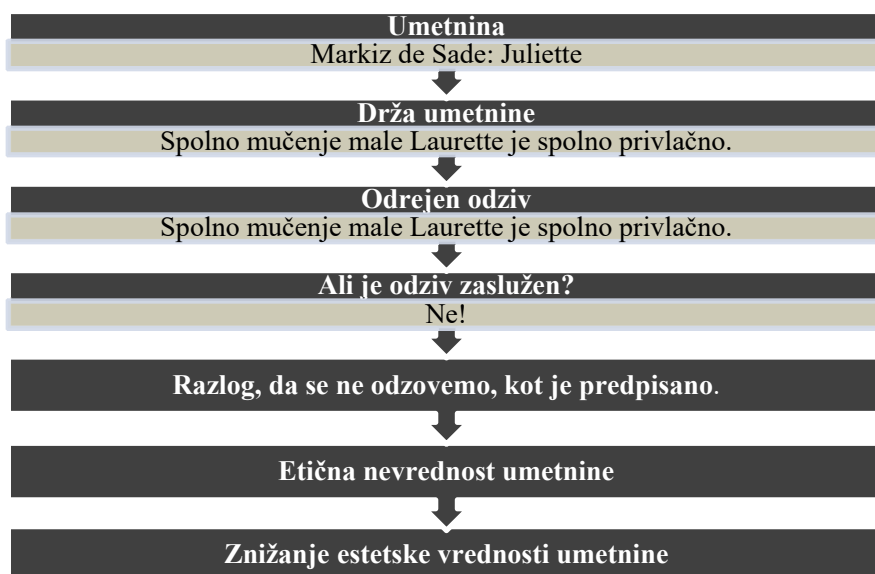
²⁰ Berys Gaut, "The Ethical Criticism of Art", v *Aesthetics and Ethics*, ur. Jerrold Levinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 182–183.

²¹ Prav tam, 193–194.

²² Prav tam, 195.

²³ Prav tam, 195.

Kot smo že rekli, to, da umetniško delo kaže kako držo, je stvar tega, da delo odreja določen odziv na opisane dogodke. Če delo predpisuje odziv, ki ni zaslužen, ker je neetičen, imamo razlog, da se ne odzovemo, kot je predpisano. Če imamo tak razlog, to pomeni, da ima delo pomanjkljivost. Katere odzive predpisuje delo je namreč estetsko pomembna stvar. Dejstvo, da imamo razlog, da se ne odzovemo na odrejen način, je estetska napaka dela. Opisani argument se imenuje *argument zasluženega odziva*.²⁴



V nadaljevanju si bomo ogledali manj strogo stališče, in sicer zmerni moralizem.

(iii) Zmerni moralizem

Zmerni moralizem ravno tako kot eticizem za izhodišče jemlje premislek o odzivih, ki jih predvideva umetnina. Ena izmed glavnih značilnosti umetniških del je zagotavljanje, da bo občinstvo dojelo, katere odzive predpisuje delo. Če delu to spodleti, se to razume kot estetska pomanjkljivost dela in jo je treba vzeti v zakup tako kot druge estetske vrednosti, ki so prisotne. Mnogo umetnin zahteva čustvene odzive, izmed katerih nekateri vsebujejo med drugim tudi moralne premisleke. Ob umetnini, pri kateri se občinstvo čustvenih odzivov, ki jih mora ta vzbuditi, da bi dosegla svoje namene, vzdrži ali pa jih po možnosti sploh nima, in to zaradi njene etične razsežnosti, je estetski neuspeh ali uspeh umetnine rezultat njenega etičnega značaja. Moralne lastnosti tako lahko neposredno prizadenejo njegovo

²⁴ Carroll, "Art and Ethical Criticism", 375.

umetniško vrednost.²⁵ Izpostavimo zopet roman Markiza de Sada. Roman, kot smo povedali, od bralk in bralcev zahteva, da se jim zdi nemoralno početje glavne »junakinje« Juliette stimulativno, vznurljivo in zabavno. Nazornega spolnega nasilja, ki je v romanu zelo pogosto, ne moremo spregledati. Roman bomo zaradi njega kritizirali. Poleg tega ne bomo presenečeni, če bralke in bralci ne bodo zmožni stimuliranja. Na besede de Sada se ne bodo mogli čustveno odzvati na predpisan način, saj ne le, da ne izpolnjujejo moralno ustreznih meril za občudovanje, temveč jim izrecno oporekajo. To je po mnenju zmernih moralistov seveda umetniška oziroma estetska napaka.²⁶



Domnevamo, da je razlika med eticizmom in zmernim moralizmom jasna že do te točke. Eticizem in zmerni moralizem bomo podrobneje spoznali še s pomočjo umetniških del Toneta Kralja iz prvega in tretjega možnega sveta.

V Zmerni moralizem vs. eticizem

Čustveni ali moralni odziv ljubitelja umetnosti je pri zmernem moralizmu očitno bistven za etično vrednotenje. Če ljubitelj umetnosti vidi etično razsežnost umetnine in se nanjo odzove, kot mu umetnina predpisuje, lahko govorimo o etični vrednosti umetnine. Če ljubitelj umetnosti vidi etično razsežnost umetnine in se ne odzove, kot mu umetnina predpisuje, lahko govorimo o njeni etični ne vrednosti.

²⁵ Prav tam, 377.

²⁶ Prav tam, 377.

Večina gledalcev, predvsem slovenskih, bi ob pogledu na skico št. 1 imelo prav takšne odzive, kot jih skica št. 1 narekuje, saj ti ne le, da izpolnjujejo njihova moralno ustrezna merila za občudovanje, pač pa jih tudi presegajo. Po zmernem moralizmu bi lahko rekli, da etična vrednost, ki jo skica št. 1 na podlagi ustreznega čustvenega odziva ljudi ima, šteje za estetsko, kar se zdi sprejemljivo.

Večina gledalcev, zlasti slovenskih, ob pogledu na skico št. 3 ne bi imelo niti približno takšnih odzivov, kot jih skica št. 3 zahteva, saj ti ne izpolnjujejo njihovih moralno ustreznih meril za občudovanje oziroma tem merilom izrecno oporekajo. Po zmernem moralizmu bi lahko rekli, da etična nevrednost, ki jo skica št. 3 na podlagi neustreznega čustvenega odziva ljudi ima, šteje za estetsko, kar se zdi sprejemljivo.

Kaj pa bi se zgodilo, če bi si skico št. 3 ogledala skupina fašistov? Verjetno bi se odzvali prav tako, kot skica št. 3 predpisuje, saj bi ti izpolnjevali njihova moralno ustrezna merila za občudovanje. Na podlagi ujemanja predvidenega in dejanskega odziva bi moral zmerni moralist umetnini pripisati etično in ravno tako tudi estetsko vrednost, tega pa nikakor ne moremo sprejeti.

Kaj pa eticizem? Eticist bi rekel, da ima skica št. 1 določeno držo in tako odreja kak odziv, npr. fašisti so (res) negativci. Ker je ta odrejeni odziv skice št. 1 utemeljen, ker je v skladu s splošnimi etičnimi načeli, imamo razlog, da se odzovemo, kot je predpisano. Če je prisoten tak razlog, ima delo etično vrednost, kar je estetsko pomembna stvar.

Tudi za skico št. 3 bo eticist rekel, da ima določeno držo in tako odreja kak odziv, npr. vrednote fašizma so tiste prave. Ker je ta odrejeni odziv nezaslužen oziroma neutemeljen, ker ni v skladu s splošnimi moralnimi vrednotami, to predstavlja razlog, da se ne odzovemo, kot bi se naj. Če imamo tak razlog, to pomeni, da je v delu prisotna etična pomanjkljivost. Etična pomanjkljivost pa v skladu z eticizmom vpliva na estetsko vrednost umetnine.

Sedaj so na vrsti še fašistični gledalci. Pri eticizmu ni pomembno, kako se ti odzivajo na skico št. 3, saj je namesto njihovih odzivov pomembna (ne)zaslužnost odrejenega odziva skice št. 3. Odrejeni odziv skice št. 3 je v vsakem primeru nezaslužen, ker ni kompatibilen s splošnimi etičnimi načeli. To pomeni, da imamo razlog, da se ne odzovemo, kot je predpisano. Če je prisoten tak razlog, pa to, kot smo že povedali, pomeni, da ima delo etično pomanjkljivost, ki seveda vpliva na estetsko vrednotenje umetnine.

Eticizem bi lahko postavili še pred mnoge druge preizkuse, vendar moramo priznati, da je tega preстал. Eticizem se tako za razliko od zmerne moralizma še vedno zdi smiseln in pravilen.

VI Zaključek

V prispevku smo si prizadevali i) pokazati, da čeprav nekatere umetnine nimajo nič skupnega z etiko in zato niso ustrezen predmet etične kritike, to še ne pomeni, da etična kritika ni primerna za nobeno umetnino; ii) s pomočjo miselnega eksperimenta *Tone Kralj v treh možnih svetovih* podkrepiti tezo, da etična vrednost umetnin obstaja; iii) predstaviti tri različna stališča, in sicer zmerni avtonomizem, eticizem in zmerni moralizem ter iv) s pomočjo umetniških del Toneta Kralja iz prvega in tretjega možnega sveta podrobneje spoznati eticizem in zmerni moralizem. Ugotovili smo, da je eticizem, ki pravi, da so etične napake v umetnini vselej estetske napake in jih je kot take treba upoštevati pri celotni presoji umetniškega dela, smiseln in pravilen.

Tone Kralj in Three Possible Worlds: Defence of the Ethical Value of Art and its Importance in Criticism

At the end of the 19th century, the main task of any critic was to ethically evaluate a given work of art, while in the early 20th century prevailed a viewpoint that ethics and aesthetics are autonomous areas with their own value. The quest for the autonomy of art finds support in the fact that many works of art have nothing to do with ethics. Even if some works of art have nothing to do with ethics and are therefore not the appropriate subject for ethical criticism, it does not mean that ethical criticism is unsuitable for all artworks. An existing ethical value of art is corroborated through a thought experiment "Tone Kralj in Three Possible Worlds". Three different approaches, moderate autonomism, ethicism, and moderate moralism, are represented. Trial, which consists Kralj's artworks from the first and third possible world, shows that ethicism is better than moderate moralism.

Key words: Tone Kralj, ethical value of art, aestheticism, moderate moralism, ethicism

Literatura

- Carroll, N. (2000). "Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research". *Ethics*, 110, št. 2: 350–387.
- Gaut, B. (1998). "The Ethical Criticism of Art". V Levinson, J. (ur.), *Aesthetics and Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press, str. 182–203.
- Kante, B. (2001). *Filozofija umetnosti*. Ljubljana: Jutro.
- Pelikan, E. (2016). *Tone Kralj in prostor meje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Plato (2000). *The Republic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilde, O. (1913). *The Picture of Dorian Gray*. London: Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent and Co. Ltd.

Adnan Sivić

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Sebstvo in identiteta: Problem diahrone identitete minimalnega sebstva

Problem sebstva je bil v zadnjih letih deležen precejšnje pozornosti tako v fenomenoloških kot analitičnih krogih. Med avtorji, ki zagovarjajo *izkustveni* oz. *minimalni* pojem sebstva, se je kot temeljna ost spora izkazalo vprašanje diahrone identitete, tj. vprašanje, ali in v kolikšni meri izkustveno sebstvo ohranja svojo identiteto skozi čas. Pričujoči članek najprej na kratko predstavi dve prominentni pojmovanji izkustvenega sebstva, ki ju zagovarjata Dan Zahavi in Galen Strawson, nato pa ponudi primerjavo stališč obeh avtorjev o diahroni identiteti. Po kratkem orisu določenih nejasnosti in pomanjkljivosti v Zahavijevi kritiki Strawsona ponudimo nekaj razlogov za jasno in eksplicitno razlikovanje med dvema različnima vrstama identitete, in sicer med *šibko* in *močno* diahrono identiteto. V zadnjem delu članka obravnavamo vprašanje, v kolikšni meri je Zahavijev pojem minimalnega sebstva relevanten za probleme *osebne* identitete, pri čemer zastopamo stališče, da je njegov lastni predlog – namreč kombiniranje minimalnega sebstva z drugimi, kompleksnejšimi modeli (kot je narativno sebstvo) – metodološko problematičen.

Ključne besede: fenomenologija, izkustveno sebstvo, diahrona identiteta, osebna identiteta

Uvod

Problematika zavesti v njeni doživljajski razsežnosti, ki je bila osrednja téma fenomenološke tradicije od njenega začetka, je v zadnjih nekaj desetletjih doživela razcvet tudi v analitični filozofiji duha. Avtorji, kot so Nagel (1986), Searle (1992) in Flanagan (1992), so denimo s poudarjanjem prvoosebne dimenzije izkustva odprli številna vprašanja, s katerimi se je fenomenološka tradicija ukvarjala že od Husserla dalje (Zahavi, 2002). Ključno mesto v tem čedalje širšem diskurzivnem polju zavzema *problem sebstva*,¹ ki se v zgodovini filozofije pojavlja v

¹ Angleški izraz »self« tukaj prevajamo z besedo »sebstvo« in ne z besedo »jaz«, in sicer predvsem zaradi etimološke skladnosti (ang. *I – self*; nem. *Ich – Selbst*; slo. *jaz – sebstvo*), kar je tudi v skladu npr. s prevodom v Ciglencečki in Škodlar, 2018.

zelo raznolikih oblikah. Prvo, transcendentalno postavitev tega problema, ki je relevantna za sodobno debato, najdemo pri Kantu (1956) in v novokantovski filozofiji, v kateri lahko ta problem povzamemo kot vprašanje o tem, ali obstaja nekaj, kar sintetizira sinhrono enotnost zavesti in ostaja identično skozi čas (čeprav samo ni dostopno v izkustvu). Fenomenološko usmerjeni avtorji² so pri obravnavi problema sebstva ubrali nekoliko drugačno pot s tem, da so namesto transcendentalnega vprašanja o *pogojih možnosti* izkustva za izhodišče postavili *živ(et) o izkustvo samo*, sebstvo pa so posledično razumeli kot tesno povezano s *samozavedanjem* in *prvoosebno danostjo* izkustva. Ker so fenomenološki avtorji v zadnjih desetletjih odprli številna vprašanja in nova polja raziskovanja na področjih, ki segajo od analitične filozofije duha do radikalne utelešene kognicije, se bomo v tem članku osredotočili na fenomenološke pristope k dotičnemu problemu.

V prvem razdelku bomo predstavili Zahavijevo in Strawsonovo pojmovanje, kolikor se nanašata na *sinhrono* enotnost zavesti. V drugem razdelku bo prikazana *diahrona* razsežnost sebstva pri Zahaviju in Strawsonu, v odnosu do katere sta si njuni stališči skoraj diametralno nasprotni. V tretjem razdelku pa bomo izpostavili nekatere argumentativne pomanjkljivosti Zahavijeve kritike Strawsona ter nejasnosti v njegovi lastni argumentaciji, ki so po našem mnenju predvsem posledica odsotnosti eksplicitnega razlikovanja med dvema različnima vrstama diahrone identitete. Ker je problem diahrone identitete sebstva tesno povezan s problemom osebne identitete, bomo v zaključnem razdelku na kratko navedli nekatere metodološke pomisleke o možnosti kombiniranja izkustvenega sebstva s kompleksnejšimi modeli sebstva, kot je narativno.

1. Izkustveno sebstvo

Izkustveno sebstvo pri Zahaviju je izenačeno s *prvoosebno danostjo* izkustvenih pojavov in posledično ni nekaj, kar stoji *za* tokom izkustev ali *nad* njim (za razliko od kantovskega pojmovanja), temveč je njegova *intrinzična lastnost*: je to, kar naša izkustva sploh naredi *zavestna*.³ Če si namesto enega samega izkustva ogledamo vrsto različnih izkustev, ki pripadajo enemu samemu človeku, potem bomo odkrili neki element, ki je skupen vsem (ne glede na razlike v intencionalnem ob-

² S tem izrazom ne mislimo samo avtorjev, ki pripadajo fenomenološki tradiciji v strogem smislu, temveč vse avtorje, ki za izhodišče postavljajo fenomenologijo samozavedanja v širšem smislu.

³ Kot številni drugi fenomenologi tudi Zahavi zagovarja t. i. »teorijo zavesti istega reda«, po kateri naj bi bilo to, kar neko duševno stanje naredi za zavestno, določena intrinzična lastnost ali *danost* tega duševnega stanja samega. Alternativna teorija, t. i. »teorija zavesti višjega reda«, pa zavest o nekem mentalnem stanju razlaga kot posledico drugega mentalnega stanja višjega reda, ki ima prvo mentalno stanje za svoj objekt. Teorije višjega reda so problematične že na konceptualni ravni, saj pripeljejo do neskončnega regresa (česar se je npr. zavedal že Fichte (2002: 276)) in zavest razlagajo kot posledico (vsaj) dveh *nezavestnih* mentalnih stanj. Radikalnejše različice teh teorij (skupaj s sorodnimi teorijami intersubjektivnosti) pa imajo zelo ekstravagantne implikacije, kot je zanikanje obstoja fenomenalne zavesti pri avtistih (Zahavi, 2005: 195, gl. tudi 17–29, 179–222).

jektu ali intencionalnem načinu): *mojost* [ang. *mineness*], ki jo Zahavi definira kot »dejstvo, da so izkustva zaznamovana s prvoosebno danostjo, ki jih neposredno označi kot nekemu človeku *lastna*« (ibid.: 124, moj poudarek). Ta *mojost* ne implicira tetičnega samozavedanja,⁴ tj. ne gre za zavest *o sebstvu*, temveč za predreflektivno danost (in sicer danost *meni*), ki je nujno prisotna v vsakem (nepatološkem) zavestnem izkustvu. Če minimalno sebstvo opišemo kot ravno to predreflektivno *mojost*, postanejo razlike med fenomenološkim pojmovanjem in kantovsko paradigmo še posebej očitne: sebstvo ni več nekaj, kar stoji *za* tokom zavesti ali *nad* njim, temveč je intrinzični del *strukture zavesti*, samozavedanje pa ni samospoznanje nekega od sveta neodvisnega subjekta, ampak je zmeraj samozavedanje *v svet vpetega in v njem delujočega sebstva*. Da bi poudarili to vpetost sebstva v svet, lahko namesto *o subjektu* govorimo *o subjektivnosti* izkustva, saj se tako izognemo nepotrebnim reifikaciji sebstva (ibid.: 125–6).

Galen Strawson k vprašanju sebstva pristopa na precej samosvoj in veliko bolj neposreden način, ki se ogiblje vsakršnim zgodovinsko-filozofskim ekskurzom (razen nekaj omemb vprašanja sebstva v novoveški filozofiji). Njegova osnovna predpostavka je, da je sebstvo (a) *subjekt izkustva* ter da (b) *ni oseba* oz. človeško bitje v celoti (Strawson, 1999: 99). Ker je »*sebe-izkustvo*«⁵ glavni razlog, da o sebstvu sploh govorimo, je metafizično vprašanje o obstoju sebstva podrejeno fenomenološkemu vprašanju o *sebe-izkustvu*, v *minimalnem* *sebe-izkustvu* pa sebstvo nastopa kot:

- [1] *subjekt izkustva*, ki čuti in misli;
- [2] *stvar*;⁶
- [3] *duševna stvar*;
- [4] stvar, ki je *enotna* v vsakem posameznem trenutku in skozi vsak neprekinjen tok izkustva (ibid.: 108).⁷

⁴ Tetično samozavedanje je zavedanje o sebstvu *kot* sebstvu, kar pomeni, da je sebstvo pri tem v središču pozornosti in nastopa kot objekt, medtem ko je pri *netetičnem* samozavedanju sebstvo sicer prisotno, a ne kot eksplicitni predmet za zavest. Odnos med obema oblikama samozavedanja lahko ponazorimo z odnosom med *likom in ozadjem*: tako kot ne morem videti nobenega *lika* v vidnem polju, ne da bi mi bil dan na nekem *ozadju*, ne morem imeti niti tetičnega samozavedanja (ali tetičnega zavedanja o *čemerkoli*), ne da bi bilo prisotno tudi *netetično samozavedanje*, saj je slednje nujen pogoj za to, da je neko duševno stanje *zavestno* oz. *dano*.

⁵ Gre za prevod Strawsonovega pojma »Self-experience« (z veliko začetnico), ki dobesedno označuje izkustvo lastnega sebstva (Strawson, 1999: 102). Sebe-izkustvo potemtakem ni intrinzična lastnost človeške zavesti *kot take*, saj verjetno obstajajo redka zavestna stanja, ki ne vsebujejo sebe-izkustva (čeprav morajo pripadati nekemu sebstvu ali *subjektu*), denimo določena meditativna stanja (ibid.: 114). Ta subtilna razlika med Strawsonovim in Zahavijevim razumevanjem sebstva je resda pomembna (zlasti kar se tiče sinhrono vloge sebstva), a jo lahko pri razpravi o diahroni identiteti (kar je nenazadnje *glavna* razlika med obema avtorjema) pustimo ob strani (Zahavi, 2014: 71).

⁶ V kontekstu fenomenološke debate o sebstvu pojmovanje sebstva kot stvari pomeni samo to, da sebstvo ni stanje neke druge stvari, *proces* ali *dogodek*, temveč nekaj, kar *je lahko v nekem stanju* in kar lahko nekaj *počne in čemur se lahko nekaj zgodi* (Strawson, 1999: 107, 112–3).

⁷ Kot oznako za takó razumljeno sebstvo Strawson uporablja tudi kratico *SESMET* (ang. *Subject of Experience that is a Single MEntal Thing* (Strawson, 1999: 118).

Sebe-izkustvo po Strawsonu pomeni, da je sebstvo v izkustvu vsebovano kot *subjekt* in ne kot *objekt* zavesti: če so objekti v zavesti prisotni s tem, da so *doživeti*, je subjekt prisoten s tem, da *doživlja* (*ibid.*: 115). Sebstvo torej ni nekaj *nad* tokom zavesti in ne more obstajati brez izkustva, kar Strawsonovo pojmovanje približa Zahavijevemu. Kljub temu da imata oba avtorja zelo različna pristopa k vprašanju sebstva, sta si njuni pojmovanji podobni v tem, da sta koncepta sebstva, ki ju zagovarjata, zelo *tanka*, saj se oba nanašata na netetično samozavedanje in ne vsebujeta kompleksnejših lastnosti osebe, kot sta npr. narativnost ali osebnost. Ravno zaradi tega je mogoča produktivna primerjava njunih stališč o diahroni identiteti sebstva (o čemer govorita tudi avtorja sama), ki bo predstavljena v naslednjem razdelku.

2. Diahrona identiteta sebstva

Sinhrona enotnost sebstva pomeni, da so vsa izkustva, ki jih ima neki subjekt v nekem določenem trenutku (npr. zvok petja ptic in pogled na goro), povezana v *eno* izkustvo, ki pripada *enemu* subjektu oz. sebstvu. Diahrona identiteta pa po drugi strani pomeni, da je sebstvo identično *skozi čas*. Diahrono identiteto lahko zavoľo jasnosti razdelimo na *šibko diahrono identiteto*, ki pomeni identiteto znotraj *enega samega akta zavesti* (ali *neprekinjene epizode izkustva*),⁸ in *močno diahrono identiteto* ali diahrono identiteto v ožjem pomenu, ki pomeni identiteto sebstva v *različnih aktih ali epizodah izkustva*, pri čemer se slednja nanaša na zelo različna časovna obdobja (od nekaj minut do več deset let).⁹

Šibka diahrona identiteta sebstva je implicirana že v sinhroni enotnosti, kar Zahavi utemeljuje s pomočjo Husserlove razlage časovne razsežnosti zavesti. Izhodišče za to razlago je dejstvo, da lahko zaznavamo predmete, ki imajo časovno razsežnost, kot je npr. melodija. V splošnem to pomeni, da *spreminjanje in trajanje* (npr. nekega tona) ni nekaj, do česar pridemo s sklepanjem momentanih »brezčasnih« vtišov, temveč nekaj, kar *neposredno zaznavamo*. Tok zavesti potemtakem ne more biti sestavljen iz momentanih točk, fenomenološka sedanjost pa ne more biti točka brez časovne razsežnosti. Po Husserlu lahko zaznavo spreminjanja in trajanja razložimo tako, da sedanjosti pripišemo časovno razsežnost ali z drugimi besedami, da namesto o »točki« govorimo o »temporalnem polju« sedanjosti, ki vsebuje vse tri temporalne moduse, namreč sedanjost, preteklost in prihodnost. V ta namen vpelje Husserl tri tehnične pojme: (1) *primarni vtis*, ki označuje sedanjost v strogem pomenu in se nikoli ne pojavlja ločeno od drugih dveh momentov; (2) *retenco*, ki označuje ravnokar pretekli trenutek in s tem priskrbi zaznavi

⁸ Zahavi, ki izhaja iz fenomenološke tradicije, uporablja pojem *akt zavesti*, Strawson, ki izhaja iz analitične tradicije, pa pojem *neprekinjena epizoda izkustva*. V kontekstu tega članka sta oba pojma sinonimna.

⁹ Kadar bo v nadaljevanju pojem »diahrona identiteta« uporabljen brez kakršnegakoli pridevnika, se bo nanašal izključno na *močno* diahrono identiteto.

časovni kontekst, usmerjen v preteklost; ter (3) *protenco*, ki je na bolj ali manj nedoločen način naperjena na neposredno prihodnost in s tem zaznavi priskrbi časovni kontekst, usmerjen v prihodnost (Zahavi, 2014: 64).

Takšno razumevanje temporalnosti ni zgolj razlaga zaznave *predmetov* s časovno razsežnostjo, temveč ima pomembne implikacije tudi za časovno razsežnost zavesti same. Po Husserlovem modelu retenca namreč ne pomeni, da je neposredno pretekli vtis *ponovno reprezentiran* (kar bi pomenilo, da neposredno pretekli ton neke melodije *ponovno zaznamo* ob zaznavi naslednjega tona), temveč je v retenci *moje izkustvo* omenjenega tona *še vedno prisotno*. Skratka, »vsaka sedanja faza zavesti ne retendira samo preteklih tonov, temveč tudi preteklo *fazo zavesti*« (ibid., moj poudarek). Retencionalni proces potemtakem poleg zaznave trajajočih ali spreminjajočih se predmetov omogoča tudi predreflektivno in *časovno razsežno* samozavedanje (ki tvori *šibko* diahrono identiteto izkustvenega sebstva), Husserlovo razlago temporalnosti pa zato lahko razumemo kot *mikrostrukturo prvoosebne danosti* (ibid.: 65). Husserl v *Fenomenologiji notranje zavesti časa* sicer ne omenja sebstva ali *ega*, ki naj bi izvajal sintezo temporalnosti, zato pa vztraja pri razlikovanju med mnogoterostjo *doživljajev* in stalno prvoosebno dimenzijo *doživljanja* (nem. *die Erlebnisse* in *das Erleben*), kar ustreza Zahavijevega razlikovanju med pluralnostjo *doživljajev* in stalnim prvoosebnim značajem zavesti, ki naj bi tvoril *minimalno* ali *izkustveno* sebstvo (ibid.: 66). Z drugimi besedami: čeprav se moja izkustva nenehno spreminjajo, »polje doživljanja s svojo tročleno strukturo protenca-primarni vtis-retenca, ki velja za pogoj možnosti izkustva, sama ne more postati nekaj *zame* preteklega in odsotnega« (ibid.), identičnost tega *polja doživljanja* pa ni nič drugega kot *močna* diahrona identiteta.

Če povzamemo, lahko iz Husserlove analize temporalnosti izluščimo dva ključna uvida, ki tvorita osnovo Zahavijevega razumevanja diahrone identitete: (1) mogoče je trditi, da sinhrono in diahrono enotnosti izkustva ne pogojuje nikakršno *ločeno* sebstvo, ne da bi s tem zanikali *obstoj* sebstva; ter (2) celo analiza enega samega akta zavesti mora vključevati problem temporalnosti, kar pomeni, da med sinhrono in diahrono enotnostjo ni mogoče povleči ostre ločnice (ibid.: 67). Sinhrona enotnost »ni mogoča brez neke mere diahrone enotnosti« (ibid.), to *neko mero* diahrone enotnosti, tj. diahrono enotnost znotraj enega (nujno časovno razsežnega) akta zavesti, pa smo tukaj označili kot *šibko* diahrono identiteto.¹⁰

Močna diahrona identiteta pa je, kot rečeno, identiteta izkustvenega sebstva v *različnih doživljajih*. Ta vrsta identitete je transcendentna z ozirom na akte zavesti in je zato ni mogoče izpeljati iz analize enega samega akta, temveč je zanjo potrebna

¹⁰ Pojma diahrona *enotnost* in diahrona *identiteta* nista sinonima, ker je diahrona *enotnost* zavesti (tj. povezanost prvoosebnih doživljajev v spominu) mogoča tudi *brez* diahrone *identitete sebstva* (kar velja, kot bomo videli, za Strawsonovo razlago). Kljub temu sta ta dva pojma pri Zahaviju ekvivalentna, saj diahrona *enotnost* po njegovem razumevanju implicira diahrono *identiteto* sebstva (gl. Zahavi, 2014: 72–3).

primerjava več različnih aktov. Močna diahrona identiteta (za razliko od šibke) zahteva več kot zgolj neposredno samozavedanje, in sicer *sintezo*, skozi katero identificiramo tisto, kar je v različnih izkustvih identično – njihovo *prvoosebno danost*. Ker tako razumljeno sebstvo ne more obstajati ločeno od posameznih izkustev, ga Zahavi, sledeč Husserlu, označi kot »*transcendenco v imanenci*« (Zahavi, 2005: 131).

Kar se tiče šibke diahrona identitete, pritrdi Husserlovi tezi, da sinhrona enotnost implicira neko mero diahrona enotnosti, tudi Strawson. Ker ima vsako izkustvo časovno razsežnost ali »temporalni horizont«, je nujno, da ima sebstvo šibko diahrono identiteto (Strawson, 2009b: 250–2, 256). Z drugimi besedami: »[V]sako enotno obdobje izkustva mora imeti subjekta, za katerega je to izkustvo enotno in povezano« (Strawson, 1999: 129). Vendar pa ima sebstvo po njegovem razumevanju *samo* šibko diahrono identiteto, kar pomeni, da je njegovo trajanje identično trajanju neprekinjene epizode izkustva. Vprašanje o tem, koliko časa traja takšna epizoda v človeškem izkustvu, je zaenkrat zelo nejasno, vendar gre najverjetneje za obdobje nekaj sekund (*ibid.*: 130). Kratkotrajnost sicer ni nujna lastnost sebstva (lahko si namreč zamislimo bitja, katerih sebstvo bi trajalo tako dolgo kot njihovo življenje), temveč je posledica našega specifičnega psiho-fizičnega ustroja (*ibid.*).

V nekem določenem obdobju zavesti neke osebe obstaja torej toliko sebstev, kolikor je neprekinjenih epizod izkustva. Čeprav se lahko v *epistemološkem* oziru izkaže, da je štetje teh kratkotrajnih sebstev nemogoče ali nujno nejasno, to še ne pomeni, da obstaja glede njihovega števila kakršnakoli *metafizična* nejasnost (*ibid.*: 129). Vsekakor je po Strawsonu gotovo, da so posamezne epizode izkustva razmeroma kratke, kar je posledica strukture človeške zavesti: »Osnovna forma naše zavesti je vrzeli poln niz izbruhov zavesti iz nezavesti« (*ibid.*: 130). Metafizična posledica takega pojmovanja je, da se zaimek »jaz« v vsakem danem trenutku nanaša na dve različni entiteti: na mene kot *človeško bitje* ali *osebo* ter na mene kot *sebstvo*, pri čemer je odnos med obema odnos med delom (sebstvo) in celoto (oseba) (*ibid.*: 131).

Če sta si Zahavijeva in Strawsonova pozicija glede sinhrona enotnosti razmeroma blizu, pa sedaj vidimo, da se njuni stališči o diahroni identiteti močno razlikujeta, saj Strawson sebstvu ne pripisuje nikakršne transcendence, tudi »imanentne« ne. Predpostavka, da si vsa različna izkustva delijo značaj vselej identične mojosti, ki naj bi tvorila osnovo za diahrono identiteto, je po Strawsonu zgolj psihološka lastnost določenega števila ljudi in ne izhaja iz izkustva samozavedanja:

Nekateri ljudje imajo zelo narativen ali (bolj nevtralen) *diahron* način razmišljanja o sebi. To pomeni, da jih preveva močan občutek, da je *jaz*, ki je *trenutno prisoten v njihovi duševnosti*, obstajal že v preteklosti in da bo obstajal tudi v prihodnosti. Drugi imajo zelo drugačen, *epizodičen* način doživljanja časa. Ko epizodične osebe odmaknejo svoj pogled od sedanjosti, jih ne preveva močan občutek, da je *jaz*, ki je sedaj prisoten v njihovi duševnosti, obstajal že v preteklosti in da bo obstajal tudi v daljni prihodnosti. /.../ V mojem primeru leži interes (najsi emocionalen ali ne) za moje – precej redke – avtobiografske spomine v njihovi izkustveni vsebini, in sicer popolnoma neodvisno od dejstva, da se je to, česar se spomnim, zgodilo meni. (*ibid.*: 109)

V nadaljnji formulaciji svojega argumenta Strawson vpelje izraz *jaz**, ki označuje mene kot *sebstvo* v nasprotju z mano kot *osebo*. V skladu s tem razlikovanjem lahko rečemo, da imajo moji avtobiografski spomini prvoosebni značaj in da so se zgodili meni (kot osebi), vendar iz tega še ne sledi, da so se zgodili *meni**. Prvoosebni značaj spomina je torej neodvisen od *identifikacije* s subjektom nekega dogodka v spominu, in sicer ne glede na to, ali obstaja tudi neki čustveni odnos do vsebine ali subjekta spomina (*ibid.*).¹¹

V *Self and Other* Zahavi razvije kritiko Strawsonovega pojmovanja diahronne identitete, ki izhaja iz dosledno fenomenološkega pristopa k problemu sebstva. Zahavi se sicer s Strawsonom strinja v tem, da izkustveno sebstvo ne more obstajati brez zavesti, vendar to po njegovem mnenju še ne pomeni, da prekinitve zavesti onemogočijo identiteto izkustvenega sebstva, saj je kriterij identitete *mojost* in ne *kontinuiteta zavesti* (Zahavi, 2014: 72). Z drugimi besedami: isto izkustveno sebstvo je prisotno v dveh časovno oddaljenih doživljajih, če oba vsebujeta *isto dimenzijo mojosti*, in sicer ne glede na to, ali med njima obstaja kontinuiteta zavesti (*ibid.*). Ključno vprašanje torej ni, koliko sta doživljaja časovno oddaljena, temveč, »ali je prvi doživljaj *prvoosebno dostopen* sedanjemu aktu spominjanja« (*ibid.*, moj poudarek).

Če izkustveno sebstvo po eni strani ne more obstajati brez izkustva, a lahko po drugi strani ohrani svojo identiteto kljub morebitnim prekinitvam zavesti, se zdi, da imamo opraviti z entiteto, ki izgine in se ponovno pojavi v *numerično identični obliki*, kar bi vsekakor predstavljalo neznansko metafizično ekstravaganco. Če ponazorimo: to bi bilo ekvivalentno trditvi, da je neko drevo, ki je zgorelo v gozdnem požaru, *numerično identično* z drugim drevesom, ki je po nekaj desetletjih zrastle na istem mestu (pa čeprav bi se morda izkazalo, da so popolnoma vsi listi novega drevesa razporejeni na natanko identičen način). Toda po Zahaviju ta

¹¹ »Menim, da je to preprosto izkustveno dejstvo. Tisti, ki se z mojo opazko ne strinjajo, jo bodo mogoče lažje razumeli, če pomislijo, kako je biti čustveno (bodisi preko empatije ali sočutja) povezan z življenjem oz. situacijo neke druge osebe ali zamišljenega lika brez kakršnekoli identifikacije s to osebo ali s tem likom.« (*ibid.*)

ugovor ne vzdrži, saj je takšno razmišljanje o sebstvu posledica privzetja tretjeosebne perspektive. Z njegovimi besedami: »Kritiki si tok zavesti zamišljajo po analogiji z vrvjo in primerjajo spanje brez sanj z rezanjem vrvi. S take perspektive se zdi, da je »tok« sestavljen iz zaporedja diskretnih epizod /.../ ter da je v obdobjih nezavesti prekinjen« (*ibid.*). Če pa privzamemo *prvoosebno* perspektivo, so po njegovem mnenju takšni in podobni ugovori neutemeljeni. Ko se zbudimo, nam ni treba »seči nazaj« in vzpostaviti povezave z včerajšnjim tokom zavesti, saj v spanju brez sanj »ni *prvoosebne* odsotnosti *prvoosebne* perspektive« (*ibid.*: 73). Ker prekinitve zavesti niso dostopne *prvoosebni* perspektivi po definiciji, so za problem diahrona identitete izkustvenega sebstva popolnoma irelevantne, saj je kriterij identitete *mojost*, ki je povsem neodvisna od kontinuitete ali časovne oddaljenosti doživljanja.

Zahavi v skladu s privzetjem *prvoosebne* perspektive ostaja nevtralen do metafizičnega vprašanja o tem, ali diahrona identiteta sebstva implicira obstoj nekega neizkustvenega *substrata* sebstva, denimo določene nevronske strukture (*ibid.*). Vendar pa poudari, da to še ne pomeni, da je njegov pristop »zgolj« fenomenološki in da nam ne pove ničesar o *realnosti* sebstva, saj je »realnost«, ki je relevantna za vprašanje sebstva, ravno *izkustvena* realnost. Če izkustvo bolečine zadošča za *realnost* bolečine, potem je tudi »naše izkustvo časovno razsežnega in enotnega toka zavesti *eo ipso* izkustvo resnične (in ne le iluzorne) diahronosti izkustvenega sebstva« (*ibid.*: 74). V nadaljevanju istega odstavka razvije Zahavi svoj glavni ugovor proti Strawsonovemu pojmovanju:

Če bi nekdo vseeno vztrajal pri tem, da tok izkustva, ki traja denimo eno minuto, vsebuje dvajset do trideset metafizično različnih (ampak kvalitativno podobnih) kratkotrajnih sebstev, bi bil soočen z neizogibnim vprašanjem o njihovem medsebojnem odnosu. Sam ne vidim nobene prave alternative sledečemu predlogu: metafizično gledano gre za sebstva, ki se, čeprav stojijo v posebnih medsebojnih vzročnih povezavah, drugo od drugega ne razlikujejo nič manj, kot se jaz razlikujem od tebe. Moram priznati, da se mi ta predlog zdi absurden. (*ibid.*)

Zahavi nadalje trdi, da razlikovanje med *izkustveno enotnostjo* toka zavesti in *diahrono identiteto sebstva* znotraj njegovega pristopa ni smiselno, saj enotnost, ki jo podeli *prvoosebni* značaj izkustva, zadošča za diahrono identiteto sebstva, kot jo pojmuje on sam (*ibid.*). Epizodični spomin, v katerem je locirana izkustvena enotnost, nikakor ni nezmotljiv, je pa zato vedno zanesljiv njegov *prvoosebni značaj*.¹² Strogo izkustveni pristop implicira torej eno ključno omejitev, zaradi katere je njegova uporabnost v problemih osebne identitete zelo vprašljiva: trditev,

¹² Zahavijev primer je oseba, ki je danes prepričana, da je Napoleon, in se »spomni« bitke pri Waterlooju. Ta spomin je po vsej verjetnosti napačen in je bil pridobljen dosti kasneje, vendar še vedno drži, da je ta oseba morala obstajati takrat, ko je ta spomin *pridobila* (ne glede na vsebino spomina) (*ibid.*: 75).

da je izkustveno sebstvo v sedanji epizodi zavesti identično z izkustvenim sebstvom neke pretekle epizode, je upravičena, če *in samo če* je pretekla epizoda prvoosebno dostopna (*ibid.*: 77).

3. Sebstvo in struktura

Zahavi zaključí poglavje o diahroni identiteti v *Self and Other* s sledečim, presetljivo skromnim povzetkom cilja svoje argumentacije:

Če je ena od motivacij za vpeljavo pojma narativno razsežnega sebstva problem diahrona enotnosti, bi bilo napačno misliti, da je slednja popolnoma nedostopna izkustveni razlagi, ki jo zagovarjam. Povsem napačno bi bilo namreč trditi, da imamo časovno strukturirana izkustva sebstva [ang. *self-experiences*] šele potem, ko smo že pridobili narativne zmožnosti. Izkustveno sebstvo že ima *neko mero* časovne razsežnosti in naše predreflektivno samozavedanje že vključuje *neko mero* zavedanja o diahronosti. (Zahavi, 2014: 77, moj poudarek)

Izkustveno sebstvo vsekakor ima *neko mero* časovne razsežnosti (s čimer se strinja tudi Strawson) in v tem oziru ne potrebuje narativnosti za razlago šibke diahrona identitete. Toda ali lahko rečemo isto o *močni* diahroni identiteti (ki je tudi *glavni problem*, s katerim se spopada narativna razlaga)? Če pomislimo, v kolikšni meri se obe razlagi ujemata z našimi intuicijami o diahroni identiteti, vidimo, da ima narativna razlaga ključno prednost v tem, da ne vključuje pogoja *prvoosebne dostopnosti* preteklih izkustev. Spomnimo se, da v skladu z izkustvenim pristopom velja, da je moje *sedanje* izkustveno sebstvo identično z izkustvenim sebstvom v neki pretekli izkustveni epizodi, *če in samo če* je pretekla epizoda izkustva prvoosebno dostopna sedanjemu aktu spominjanja (*ibid.*, gl. tudi konec prejšnjega razdelka). Torej: če se jaz ne spomnim neke pretekle epizode izkustva, pri čemer ne gre nujno za časovno zelo oddaljen dogodek, temveč denimo za neko banalno, vsakdanje dejanje pred nekaj urami, ne morem trditi, da je moje *sedanje* izkustveno sebstvo identično s sebstvom v tej epizodi. Ker je pogoj identitete prvoosebna dostopnost v *epizodičnem* spominu in ne zgolj *propozicionalni* spomin, mi niti dejstvo, da *vem*, da sem npr. pred nekaj urami šel v trgovino (ker se spomnim prihoda domov in sedaj vidim vse stvari, ki sem jih kupil), ne omogoča vzpostaviti diahrona identitete s to epizodo, če mi ni prvoosebno dostopno *sámo izkustvo* današnjega nakupovanja. Po drugi strani pa nimam nobenih težav z ugotavljanjem diahrona identitete izkustvenega sebstva z vsemi pomembnejšimi dogodki, ki sem jih bil deležen celo desetletje nazaj, ker je njihova *prvoosebna dostopnost* še vedno zelo intenzivna.

Teh težav se najverjetneje zaveda tudi sam Zahavi, saj meni, da izkustveno sebstvo ne zadošča za obravnavo problemov osebne identitete, in zato zagovarja večdimenzionalen pristop, ki bi upošteval *tudi* narativnost (pri čemer je narativno sebstvo ali, natančneje, *oseba* sekundarna in odvisna od izkustvenega sebstva) (*ibid.*: 90). K vprašanju o tem se bomo vrnili v zaključnem razdelku, sedaj pa nadaljujmo z Zahavijevo kritiko Strawsona.

Spomnimo, da Zahavi za absurdnega označi predlog, da neki »tok izkustva, ki traja denimo eno minuto, vsebuje dvajset do trideset metafizično različnih (ampak kvalitativno podobnih) kratkotrajnih sebstev«, ker se ta sebstva, *metafizično* gledano, »drugo od drugega ne razlikujejo nič manj, kot se *jaz razlikujem od tebe*« (*ibid.*: 74, moj poudarek). V tej trditvi se zdi problematična zlasti predpostavka, da bi dve (še tako podobni) zaporedni izkustveni sebstvi morali biti *absolutno* različni, in sicer nič manj kot izkustvi dveh popolnoma različnih oseb. Zdi se, da to predpostavko utemeljuje kvalifikacija »metafizično gledano«: metafizično gledano res velja, da sta dva poljubna predmeta ali dve poljubni temporalni fazi *istega* predmeta nujno *absolutno različni*, če nista numerično identični. Numerična identiteta je, konec koncev, binaren predikat. Toda to velja le za predmete, razumljene kot *neizkustvene* ali *objektivne* entitete, ni pa očitno, da bi morale isto veljati tudi za *izkustva*.¹³ Z drugimi besedami: ali je *numerična identiteta* res *edina* relacija, ki lahko utemelji diahrono *izkustveno enotnost*?

Da bi odgovorili na to vprašanje, moramo natančneje določiti, kaj točno je izkustveno sebstvo. Na nekem mestu Zahavi identificira izkustveno sebstvo s tročleno *strukturo časovne razsežnosti zavesti* (Zahavi, 2014: 66). Če je sebstvo zgolj *abstraktna struktura*, potem mora imeti *močno* diahrono identiteto, in sicer v največji možni meri, saj *struktura* zavesti mora biti identična tekom celega življenja neke osebe. Toda ta struktura je nujno identična kvečjemu pri *vseh* (ali vsaj *vseh človeških*) *zavestnih bitjih*, saj tvori *nujno značilnost zavesti*. Po drugi strani pa za samo *strukturo* ne moremo reči, da ima *časovno razsežnost*, kar Zahavi pripisuje izkustvenemu sebstvu (*ibid.*: 50).

Na nekaterih drugih mestih Zahavi poudarja, da izkustveno sebstvo ni izključno formalna struktura, temveč *izkustvena lastnost*,¹⁴ tj. *mojost*, ki tvori stalno, nespremenljivo ozadje našega mišljenja in zaznavanja (Zahavi, 2005: 122–4, 131, 235). Če Husserlovo razlago temporalnosti lahko razumemo kot *mikrostrukturo prvoosebne danosti* ali *mojosti* (Zahavi, 2014: 65), potem je izkustveno sebstvo nekaj, kar ima časovno razsežnost *v skladu s to strukturo* (ne pa ta struktura *sama*).¹⁵ Izkustveno sebstvo je torej vsebovano v vsakem aktu zavesti in ima šibko

¹³ Neutemeljeno pripisovanje lastnosti predmetov samim *izkustvom* je natanko to, kar je Merleau-Ponty (sicer v nekoliko drugačnem kontekstu) označil kot »izkustveno napako« (Merleau-Ponty, 2002: 5).

¹⁴ O razliki med *izkustvenimi* in *intencionalnimi* lastnostmi gl. Zahavi, 2005: 119–23.

¹⁵ Merleau-Ponty razvija pojmovanje časovnosti, ki ukinja omenjeno razliko med *strukturo* časovnosti in *izkustvom* ali z drugimi besedami, med *formo* in *vsebino* (Merleau-Ponty, 2002: 476–503). Vendar pa je

diahrono identiteto znotraj vsakega akta, medtem ko močno diahrono identiteto postuliramo na podlagi *sinteze* ali primerjanja posameznih aktov, njeno veljavnost v posameznih primerih pa retrospektivno preverjamo s pomočjo epizodičnega spomina (Zahavi, 2005: 131; 2014: 77).

To razlikovanje med *sebstvom kot strukturo* in *sebstvom kot mojstjo*¹⁶ smo tukaj vpeljali samo zato, da bi se lahko v nadaljevanju izrecno omejili na *sebstvo kot mojst* in vprašanje o naravi *njegove* identitete, saj je identiteta formalne strukture povsem trivialna. Podobno razlikovanje, in sicer med *sebstvom kot tokom* in *sebstvom kot strukturo*, je vpeljal Krueger (2011: 48–52); kar se tiče sebstva kot *strukture*, se z njegovo argumentacijo povsem strinjamo, toda njegovo razumevanje sebstva kot *toka* ni povsem identično s tem, kar smo tukaj označili kot *sebstvo kot mojst*. Krueger namreč razume *sebstvo kot tok* kot nekaj, kar se *nenehno* spreminja in čemur *nikoli* ne moremo pripisati numerične identitete (*ibid.*: 51). Glede na argumente, ki jih je kasneje razvil Zahavi (2014: 63–77), pa se zdi, da Kruegerjeva argumentacija neupravičeno identificira sebstvo z nenehno spreminjajočim se *tokom* in ne z *mojstjo*, s čimer *prima facie* predpostavlja, da *mojst*, kakor jo razume Zahavi, nikoli ne more biti identična.¹⁷

Sedaj se lahko vrnemo k osnovnemu vprašanju: ali je sebstvo nujno *numerično identično* v vseh aktih zavesti, ki pripadajo isti osebi? V razvijanju argumentacije, ki bi pritrdilno odgovorila na to vprašanje, Zahavi omenja neki Husserlov argument: če si zamislimo ton, ki nekaj časa zveni, premine in nato ponovno zazveni, gre za dva numerično različna tona, medtem ko za »čisti jaz«, ki ohranja numerično identiteto tudi skozi prekinitve zavesti (Husserl, 1973: 42–3), to *ne* velja. Vendar pa Zahavi ne omeni ključnega dela Husserlovega argumenta: »Jaz kot čisti jaz je absolutno identično isti, pripada vsaki točki tega časa in vendar ni razsežen [nem. *gedehnt*]« (*ibid.*: 43, moji poudarki). Tako razumevanje sebstva je potemtakem bližje sebstvu kot *polu identitete* kakor pa *izkustvenemu* sebstvu, saj je ravno *časovna razsežnost* ena ključnih razlik med (novo)kantovskim pojmovanjem statičnega pola identitete in Zahavijevim nenehnim poudarjanjem *izkustvene dostopnosti* minimalnega sebstva (Zahavi, 2014: 77; 2011). Če želimo zagovarjati močno numerično identiteto sebstva, potem je, sledeč omenjenemu Husserlovemu argumentu, ne moremo pripisati sebstvu, ki ima *časovno razsežnost*. Glede na pogoj *prvoosebne dostopnosti* izkustev (gl. zgoraj) pa je očitno, da je dodaten raz-

Merleau-Pontyjeva razlaga neločljiva od njegovega radikalno *utelešenega* razumevanja izkustva in zato ni kompatibilna z Zahavijevim pojmovanjem, ki si glede paradigme utelešenosti/udejanjenosti prizadeva ostati nevtrarno (Zahavi, 2014: 96).

¹⁶ V nadaljevanju se bo izraz *izkustveno sebstvo* nanašal na slednji pomen, medtem ko bomo prvega označili preprosto kot *strukturo izkustvenega sebstva* ali *strukturo prvoosebne danosti*.

¹⁷ Krueger na nekem mestu pravi, da je minimalno sebstvo po Zahavijevem mnenju *identično* z akti zavesti (Krueger, 2011: 51), s čimer spregleda Zahavijevo vztrajanje pri že omenjeni *transcendenci v imanenci* (gl. npr. Zahavi, 2005: 131). Poleg tega se zdi, da Krueger s pojmom *toka* zanika tudi *šibko* diahrono identiteto, ki je po našem mnenju popolnoma upravičena.

log, zakaj Husserlovih argumentov o čistem egu ne moremo aplicirati na Zahavijevo pojmovanje izkustvenega sebstva, ta, da je *atemporalni* čisti ego nekaj, kar ohranja numerično identiteto (in jo je *moralo* imeti v *vseh* preteklih izkustvih) *ne glede na to*, ali je neko izkustvo dostopno v spominu ali ne. Skratka: če imamo opraviti s sebstvom, ki ima časovno razsežnost in *ni* zgolj *pol identitete*, potem identitete takega sebstva ne moremo *postulirati*, temveč ta mora biti *izkustveno dostopna*, izkustveno dostopna pa je lahko le v spominu.

Sedaj lahko vidimo tudi, zakaj je problematičen Zahavijev ugovor, da se različna sebstva v istem toku zavesti metafizično gledano »drugo od drugega ne razlikujejo nič manj, kot se jaz razlikujem od tebe« (Zahavi, 2014: 74). Absurdno bi bilo predpostaviti, da se razlikuje *struktura* teh različnih kratkotrajnih sebstev, vendar očitno ne gre za strukturo, temveč za *mojost* različnih izkustev. In če je nekaj metafizično gledano bodisi *numerično* identično bodisi popolnoma različno, pa ni jasno, zakaj bi isto moralo veljati v *fenomenalnem* oziru. Z drugimi besedami: ni jasno, zakaj je nemogoče, da bi dve izkustvi v istem toku zavesti vsebovali dve sebstvi, ki sta metafizično različni, fenomenalno pa podobni ali skoraj (kvalitativno) identični, pri čemer bi eventualno prvoosebno dostopnost prvega izkustva v kasnejšem (tj. spomin) pojasnili le s kavzalnimi povezavami med obema izkustvoma.

Če sklenemo: numerična identiteta sebstva znotraj enega akta zavesti je *popolnoma nujna in prvoosebno dostopna*. V resnici je dejstvo, da ostaja mojost identična v eni epizodi izkustva, verjetno najbolj gotovo (če ne *edino* popolnoma gotovo) spoznanje, ki nam je dostopno, ker predstavlja le drugo plat *sinhrone* enotnosti izkustva. Problematičen je torej le prehod od *šibke* k *močni* diahroni identiteti, ki ga vzpostavljata refleksija in sinteza. Ker temelji *šibka* diahrona identiteta na *retenci* (ki je ravno tako zanesljiva kot katerakoli sedanja zaznava, ker *tvori del fenomenalne sedanjosti*), *močna* pa na *epizodičnem spominu* (ki nikakor ni nezmotljiv), je treba strogo razlikovati med obema vrstama diahrone identitete. Retenca in spomin sta dve različni zmožnosti, ki ju združuje samo to, da se obe nanašata na preteklost, čeprav na popolnoma različna načina. Isto po našem mnenju velja za *šibko* in *močno* diahrono identiteto – obe se nanašata na identiteto sebstva, a le prva je popolnoma gotova, razlika med njima pa ni razlika v *stopnji*, temveč v *vrsti* gotovosti.

Toda kaj potem lahko rečemo o Zahavijevem argumentu, da je »naše izkustvo časovno razsežnega in enotnega toka zavesti *eo ipso* izkustvo *resnične* (in ne le iluzorne) diahronosti izkustvenega sebstva« (Zahavi, 2014: 74, moj poudarek), tako kot izkustvo bolečine zadošča za *realnost* bolečine? Pri tem se moramo vprašati, kaj točno pomeni *izkustvo časovno razsežnega in enotnega toka zavesti* oz. za *kakšno* diahronost gre. Če je s tem mišljeno izkustvo *šibke* diahrone identitete, potem v argumentu ni ničesar spornega. Če pa gre za izkustvo *močne* diahrone identitete (kar lahko domnevamo, ker je ta argument omenjen v navezavi na kritiko

Strawsona), je nejasno, ali sploh *imamo* takšno izkustvo. Ker če upoštevamo, da je močna diahrona identiteta rezultat *sinteze* in *refleksije* ter da sebstvo »ne more biti dano kot identiteta, ki je transcendentna z ozirom na akte, v *enem samem izkustvu*« (Zahavi, 2005: 131), potem ni jasno, kako je tako izkustvo sploh *možno*. Z drugimi besedami: kako lahko imamo *neposredno* izkustvo (ki je ravno tako neposredno kot *izkustvo bolečine*) nečesa, kar *ne more biti dano* v enem samem izkustvu?¹⁸

Na tej točki bi bilo mogoče zoper pravkar predstavljeno argumentacijo naperiti sledeči ugovor: morda res nimamo *neposrednega izkustva* močne diahrone *identitete*, vendar je *mojost*, na kateri temelji sinteza take vrste identitete, *najneposrednejša* značilnost *vsakega posameznega izkustva*. Temu vsekakor lahko pritrdimo, vendar to še vedno ne implicira teze, ki jo tukaj problematiziramo. *Vsakokratna* mojost in njena identiteta znotraj vsake posamezne neprekinjene epizode izkustva sta sicer popolnoma neposredni, a če *reflektiramo* o izkustvu in izvajamo *sintezo* več različnih epizod, potem imamo vedno opraviti (tudi) s *spominom*, katerega gotovost nikoli ni primerljiva z gotovostjo *retence*. S tem nikakor ne trdimo, da je spomin popolnoma nezanesljiv, temveč le to, da ni jasno, zakaj spomina (s prvoosebno danostjo vred) ne bi mogle ustvariti kavzalne povezave med različnimi izkustvi, pri čemer *nič* v teh izkustvih ne bi ostalo *numerično* identično ali *transcendentno* z ozirom na posamezna izkustva (posledično tudi *sebstvo* ne) (prim. Strawson, 1999: 109).¹⁹ Če pa diahrona identiteta sebstva ni nič drugega kot prvoosebna dostopnost preteklih doživljajev v spominu (kot bi lahko razumeli Zahavi, 2014: 74), potem je nestrinjanje med Zahavijem in Strawsonom glede diahrone identitete zgolj terminološko.

Navedeni argumenti postavljajo pod vprašaj Zahavijevo kritiko Strawsonovega pojmovanja, po katerem ima sebstvo samo *šibko* diahrono identiteto, vsaka neprekinjena epizoda izkustva pa ima »subjekta, za katerega je to izkustvo enotno in povezano« (Strawson, 1999: 129), pri čemer je subjektov toliko, kolikor je takih epizod izkustva. Natančneje, problematiziramo Zahavijevo tezo, po kateri je izkustveno sebstvo identično v vseh različnih izkustvih, vendar s tem ne zagovarjamo Strawsonove pozicije, saj je predpostavka, da mora vsaka epizoda izkustva imeti svoj (poseben) subjekt, tesno povezana z njegovim panpsihizmom in s tezo, da je sebstvo (materialni) *objekt* (gl. *ibid.*: 120–30; 2009a; 2009b), kar je za naše

¹⁸ Eden od možnih odgovorov bi bil, da gre za *presumptivno sintezo*, o kakršni je govor pri Merleau-Pontyju (2002: 80). Toda tak pomislek je problematičen, saj sebstvo, ki je po Zahaviju z ozirom na akte transcendentno, *ne more* biti dano v *enem samem izkustvu* (Zahavi, 2005: 131). Če bi vseeno hoteli vztrajati pri tem, da gre za *implicitno* ali *presumptivno* sintezo v kateremkoli pomenu, bi iz tega sledilo, da je Zahavijeva analogija z izkustvom bolečine, ki tvori jedro njegovega argumenta, napačna ali namerno zavajajoča.

¹⁹ O razlagah spomina, ki ne vključujejo diahrone identitete sebstva (oz. sebstva nasploh), gl. Ganeri, 2017. Na ta članek je odgovoril Zahavi (2017a), vendar se je pri tem osredotočil samo na kritiko Ganerijevega zanikanja *sinhrone* identitete sebstva.

namene irelevantno. Cilj tega članka je samo pokazati, da je Zahavijevo pojmovanje diahronne identitete mestoma nejasno in problematično, saj ne upošteva razlike med *šibko* in *močno* diahrono identiteto ter posledično ne ponudi prepričljivega argumenta za *močno* diahrono identiteto. Zagovarjanje teze o *identiteti* med sebstvom in izkustvom bi zahtevalo temeljito preizpraševanje Zahavijevega pojmovanja izkustvenega sebstva v njegovi *sinhroni* dimenziji in bi zato moralo biti predmet posebne razprave.²⁰

Zaključek: identiteta in problem perspektive

Čeprav izkustveno sebstvo prvotno ni bilo mišljeno kot odgovor na vprašanja o osebni identiteti, Zahavi večkrat poudarja, da nam lahko njegovo pojmovanje izkustvenega sebstva vseeno pomaga pri problemu diahronne identitete (Zahavi, 2005: 130) in da je kompatibilno s kompleksnejšimi modeli sebstva, kot je narativno (Zahavi, 2014: 90; 2017b: 1045),²¹ kar bi nam domnevno omogočilo tudi razlago *osebne* identitete.²² V pričujočem članku pa smo skušali pokazati, da je močna diahrona identiteta izkustvenega sebstva problematična, in sicer v dveh ozirih:

1. Če izkustveno sebstvo razumemo kot nekaj, kar ohranja *numerično identiteto* v različnih izkustvih, potem *močne* diahronne identitete sebstva ne moremo zagovarjati z argumenti, ki dokazujejo le *šibko* diahrono identiteto. Ravno tako se ne moremo niti sklicevati na *izkustvo* močne diahronne identitete, ker ne moremo imeti neposrednega izkustva o nečem, kar je postulirano na podlagi *sinteze* in ne more biti dano *neposredno*.
2. Če močna diahrona identiteta izkustvenega sebstva ni nič drugega kot prvoosebna dostopnost preteklih izkustev v spominu, potem ni jasno, kako bi lahko izkustveno sebstvo doprineslo k razlagi osebne identitete, saj bi šlo za izrazito »vrzeli polno«²³ vrsto identitete (gl. zgoraj), nestrinjanje med Zahavijem in Strawsonom pa bi bilo zgolj terminološko.

²⁰ Za pronicljivo (in dosti radikalnejšo) kritiko Zahavijevega pojmovanja izkustvenega sebstva (tako v sinhronem kot v diahronem oziru), ki izhaja iz budistične filozofske tradicije, gl. Dreyfus, 2011 in Ganeri, 2017.

²¹ Zanimivo kritiko Zahavijevega pojmovanja diahronne identitete je razvil Gusman (2015), ki, sledeč predvsem Sartrovim argumentom proti Husserlovemu pojmu sebstva, minimalno sebstvo označi za odvečno. Kolikor Gusman izpostavlja težave pri kombinaciji minimalnega in narativnega sebstva, se z njegovo argumentacijo povsem strinjamo, a vseeno menimo, da je vloga minimalnega sebstva v sinhroni enotnosti in šibki diahroni identiteti v splošnem upravičena (in sicer iz razlogov, ki so razvidni zgoraj in v Zahavi, 2005; 2014).

²² V vsakem primeru bi se zdelo čudno, če bi *bazični model sebstva*, ki ima kvečjemu diahrono identiteto, bil popolnoma irelevanten za probleme osebne identitete.

V vsakem primeru leži problem pri kombinaciji izkustvenega sebstva z drugimi (tretjeosebni) modeli v tem, da je izkustveno sebstvo rezultat *strogo prvoosebne* pristopa k problemu samozavedanja. Kot opozori sam Zahavi, brž ko izkustveno sebstvo obravnavamo s tretjeosebne perspektive, imamo opraviti z nenavadno entiteto, ki nenehno izginja in se ponovno pojavlja v numerično identični obliki (Zahavi, 2014: 72; gl. tudi zgoraj). Toda zdi se, da za smiselno kombinacijo izkustvenega sebstva po eni ter razlage osebne identitete in identitete telesa po drugi strani moramo narediti ravno to – namreč obravnavati izkustveno sebstvo *tudi* s tretjeosebne perspektive.

Podrobna obravnava alternativnega modela sebstva, ki bi se izognil tem metodološkim težavam, krepko presega obseg tega članka, vendar lahko vsaj kot iztočnico za nadaljnje razprave omenimo, da je razlog nekompatibilnosti izkustvenega sebstva in tretjeosebni razlag osebne identitete po našem mnenju v tem, da Zahavi skuša ostati nevtralen v odnosu do paradigme utelešenosti/udejanjenosti (Zahavi, 2014: 96).²³ Epistemsko vrzel med prvoosebno in tretjeosebno perspektivo (in v zadnji instanci med kartezijansko razumljeno zavestjo in materijo) bi lahko po našem mnenju premostili tako, da subjektivnost (in posledično tudi izkustveno sebstvo) razumemo kot *bistveno utelešeno*. Na tem mestu lahko bežno omenimo le pogoj prvoosebne dostopnosti izkustev kot težavo Zahavijevega modela, ki se ne bi pojavila v utelešenem razumevanju sebstva: če nam je poleg *epizodičnega* spomina na voljo tudi *implicitni* ali *telesni* spomin (Fuchs, 2017: 306) ter če upoštevamo, da subjektivnosti nikoli ne moremo obravnavati ločeno od telesa (*ibid.*: 301–2), potem se lahko lotimo problemov osebne identitete, *ne* da bi morali upoštevati tudi *narativnost* oz. tisto, kar tvori *osebo* in ne *sebstvo*. Skratka: če želimo k osebni identiteti pristopiti znotraj polja *sebstva*, potem to sebstvo ne more le *imeti* telesa ali biti v kakršnemkoli kontingentnem odnosu do njega, temveč mora *sámo biti živo, zavestno telo*.

²³ O paradigmi utelešene/udejanjene kognicije gl. npr. Varela *et al.*, 1991 in Vörös, 2014, boljše o utelešenem modelu sebstva pa Fuchs, 2017.

The Self and its Identity: The Problem of Diachronic Identity of the Minimal Self

In the last few decades there has been a lively debate on the problem of the self both in phenomenological and analytical circles. Among authors that endorse an *experiential*/or *minimal*/notion of the self, the main point of contention has been the diachronic identity problem, i.e. the question whether the experiential self retains its identity through time and, if so, to what extent. In this paper I begin with a brief exposition of two prominent notions of the experiential self, those elaborated by Dan Zahavi and Galen Strawson, followed by a comparison of the two authors' views on diachronic identity. After highlighting what I believe to be certain ambiguities and weaknesses in Zahavi's criticism of Strawson, I argue for a clear and explicit distinction between two different notions of identity, namely those of *weak* and *strong* diachronic identity. Finally, I question to what extent Zahavi's notion of the minimal self might be helpful in addressing problems of *persona*/identity, arguing that his own proposal – that of combining the minimal self with other, more complex models (such as the narrative self) – is fraught with certain methodological difficulties.

Key words: phenomenology, experiential self, diachronic identity, personal identity

Literatura

- Ciglencečki, J. in Škodlar, B. (2018). »Kenotična književnost in vprašanje sebstva: Dionizij Areopagit in Janez Klimak«. *Primerjalna književnost*, 41 (1), str. 29–43.
- Dennett, D. (1991). *Consciousness Explained*. Boston: Back Bay.
- Dreyfus, G. (2011). »Self and Subjectivity: A Middle Way Approach«. V Sideritis, M., Thompson, E., Zahavi, D. (ur.), *Self, No Self? Perspectives from Analytical, Phenomenological, & Indian Traditions*, Oxford: Oxford University Press, str. 114–156.
- Fichte, J. G. (2002). »Poskus novega prikaza vedoslovja«. *Problemi*, 40 (3/4), str. 271–281.
- Flanagan, O. (1992). *Consciousness Reconsidered*. Cambridge MA: MIT Press.
- Fuchs, T. (2017). »Self across time: the diachronic unity of bodily existence«. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16 (2), str. 291–315.
- Ganeri, J. (2017). »Mental Time Travel and Attention«. *Australasian Philosophical Review*, 1 (4), str. 353–373.
- Gusman, S. (2015). »Against Unnecessary Duplication of Selves: A Sartrean Argument Against Zahavi«. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 46 (4), str. 323–335.

Husserl, E. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität: Texte aus dem Nachlass* (2. zv., 1921–1928). Haag: Martinus Nijhoff.

Kant, I. (1956). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner.

Krueger, J. W. (2011). »The Who and the How of Experience«. V: Sideritis, M., Thompson, E., Zahavi, D. (ur.), *Self, No Self? Perspectives from Analytical, Phenomenological, & Indian Traditions*, Oxford: Oxford University Press, str. 27–55.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.

Nagel, T. (1986). *The View from Nowhere*. Oxford: Oxford University Press.

Searle, J. R. (1992). *The Rediscovery of the Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Strawson, G. (1999). »The Self and the SESMET«. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (4), str. 99–135.

Strawson, G. (2002). »The Phenomenology and Ontology of the Self«. V: Zahavi, D. (ur.), *Exploring the Self*, Amsterdam: John Benjamins, str. 39–54.

Strawson, G. (2009a). »On the Sesmet Theory of Subjectivity«. V: Skrbina, D. (ur.), *Mind that Abides: Panpsychism in the new millenium*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, str. 57–64.

Strawson, G. (2009b). *Selves: An Essay in Revisionary Metaphysics*. Oxford: Oxford University Press.

Strawson, G. (2011). »Radical Self-Awareness«. V: Sideritis, M., Thompson, E., Zahavi, D. (ur.), *Self, No Self? Perspectives from Analytical, Phenomenological, & Indian Traditions*, Oxford: Oxford University Press, str. 274–307.

Strawson, G. (2012). »We live beyond any tale that we happen to enact«. *Harvard Review of Philosophy*, 18, str. 73–90.

Zahavi, D. (2002). »First-person thoughts and embodied self-awareness: Some reflections on the relation between recent analytical philosophy and phenomenology«. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 1(1), str. 7–26.

Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*. Cambridge: MIT Press.

Zahavi, D. (2011). »Unity of consciousness and the problem of self«. V: Gallagher, S. (ur.), *The Oxford Handbook on the Self*, Oxford: Oxford University Press, str. 316–335.

Zahavi, D. (2014). *Self and Other: Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*. Oxford: Oxford University Press.

- Zahavi, D. (2017a). »Ownership, Memory, Attention: Commentary on Ganeri«. *Australasian Philosophical Review*, 1 (4), str. 406–415.
- Zahavi, D. (2017b). »Pre-Reflective Self-Awareness and Experiential Selfhood: Singular and Plural (Seminar)«. *Filozofija i društvo*, 28 (4), str. 1035–1060.
- Varela, F. J., Thompson, E. in Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vörös, S. (2014). »The Uroboros of Consciousness: Between the Naturalisation of Phenomenology and the Phenomenologisation of Nature«. *Constructivist Foundations*, 10 (1), str. 96–119.

Terence Horgan in John Tienson

Prevedel Vojo Strahovnik

Dekonstrukcija novovalovskega materializma¹

V prvih identitetnih teorijah, ki so se pojavile po drugi svetovni vojni (npr. Place 1956, Smart 1962), so identitete med duševnostjo in možgani veljale za naključne. Toda Saul Kripke je s svojim delom ob koncu šestdesetih let filozofsko skupnost prepričal, da so resnične identitetne trditve, ki vsebujejo imena in izraze za naravne zvrsti, nujno resnične in nadalje, da mnoge takšne nujne identitete lahko spoznamo le a posteriori. Kripke je hkrati ponudil tudi razlago te a posteriorne narave navadnih teoretičnih identitet, kot je npr. voda = H₂O. Osnovne zvrsti in snovi, ki so vključene v teoretične identitete glede na njihove naključne lastnosti. Kar odkrijemo, ko odkrijemo teoretično identiteto, je temeljna narava zvrsti, ki jo določimo glede na te naključne lastnosti.

Seveda je bila za zagovornike teorije identitete pomembna predvsem a posteriorna narava in ne naključnost, zato nujnost identitete sama po sebi ni bila škodljiva za identiteto med duševnostjo in možgani. Toda Kripke je hkrati prepričljivo izpostavil tudi, da identitete med duševnostjo in možgani ne moremo obravnavati na enak način kot navadne teoretične identitete. Bolečino namreč prepoznamo oz. identificiramo tako, da jo občutimo, in gotovo je to, kako je občutiti bolečino, bistvena lastnost bolečine, ne pa njena naključna lastnost. Tako moramo za teorije identitete med duševnostjo in možgani podati drugačno razlago tega, zakaj so te identitete a posteriorne.

Nato je na sceno stopil nov val materialistov, ki je ponujal novo strategijo za razlago a posteriori narave domnevnih identitet.² Bistvo nove strategije je v tem, da

¹ Prevedeno po: Terence Horgan in John Tienson, 'Deconstructing New Wave Materialism', v: C. Gillett in B. Loewer (ur.) *Physicalism and Its Discontents*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, str. 307–318.

ne iščejo razlage za a posteriori naravo identitete med duševnostjo in možgani na strani sveta, ampak na strani duševnosti – v različnih načinih mišljenja in zamišljanja ali v različnih pojmihi. Tako je glede na ta stališča samo ena lastnost – določen možganski proces, ki je npr. identičen z določenim tipom bolečine – vendar jo mi dojemamo z dvema različnima pojmom, enim izkustvenim oz. fenomenalnim, drugim teoretičnim.³ In ta pojma sta tako različnih vrst, da je nemogoče vedeti a priori, da gre za pojma, ki merita na isto stvar; in nadalje, da tudi ni presetljivo, da tega ni mogoče vedeti a priori.

Sama meniva, da je ta, na stran duševnosti usmerjena strategija, samopobijajoča. Kolikor razumeva te razlike na strani duševnosti, na katere se novovalovci opirajo, vodijo do *različnih* lastnosti na strani sveta. Kakorkoli že, novovalovci tudi niso ponudili nobene razlage intencionalne povezave, glede na katero je en pojem ali način zamišljanja ta in ne drugi. Prav ta razlaga, ki bi se lahko izognila zavezanosti k različnim lastnostim v svetu, pa je ključna za njihov namen.

V prvem razdelku kratko uvedeva izhodiščni problem, za katerega je bila oblikovana novovalovska rešitev. V drugem razdelku predstaviva to, kar razumeva kot jedro novovalovskega predloga. V tretjem razdelku pojasniva, zakaj novovalovci niso zmogli podati predloga razlage glede intencionalnosti pojmov, ki bi ustrezala njihovemu namenu, in tudi zakaj se nama zdi, da je ni moč podati. V četrtem razdelku ponazoriva ta problem glede na reprezentativno, Loarjevo različico novovalovskega pristopa (Loar 1997).

1. Argumenti iz zamisljivosti

Proti fizikalizmu je uperjenih več premislekov, ki se navezujejo na zamisljivost, med drugimi na primer ta o zamisljivosti obrnjenega spektra. V obdobju po Kripkeju so ti argumenti iz zamisljivosti zadobili novo obliko, posebej v delu Davida Chalmersa (1995, 1996, 1999). Vendar pa so te njegove zastavitve argumentov odvisne od precej razdelanega pojmovnega aparata. Zato tukaj predstavlja razmeroma osnovno formulacijo problema zamisljivosti, ki ga morajo novovalovske identitetne teorije nasloviti. Naj 'D' označuje duševno stanje določene vrste (npr. določeno vrsto bolečine) in 'F/F' fizično oz. fizično/funkcionalno vrsto stanja, s katero je D domnevno identična. Sedaj lahko oblikujemo naslednji argument.

² Jasni primerki tega, kar označujeva z izrazom novovalovski materializem so Loar (1997), Hill (1997), Hill & McLaughlin (1999). Hkrati so temu novemu valu podobne, ne sicer v celoti, tudi naslednje različice materializma: Tye (1995), Levine (1998) in Melnyk (2001). Glede težav, ki jim zapadejo tudi te slednje različice – v kolikor so umeščene znotraj okvira novega vala – glej opombo 6 spodaj.

³ Novovalovci uporabljajo različno izrazje in včasih govorijo o načinih predstavljanja ali načinih dostopa. Sama bova sledila rabi izrazov 'zamišljanje', 'pojem' in podobnim.

(1) Zamisljivo je, da F/F obstaja, D pa ne obstaja (ali obratno).

∴ (2) Možno je, da F/F obstaja in D ne obstaja

∴ (3) D ni (identično z) F/F.

Fizikalisti bi se lahko na ta argument odzvali tako, da bi opozorili na naslednji, na prvi pogled vzporedni argument.

(1v) Zamisljivo je, da voda obstaja, H₂O pa ne obstaja (ali obratno).

∴ (2v) Možno je, da voda obstaja in H₂O ne obstaja.⁴

∴ (3v) Voda ni (identična s) H₂O.

Ampak, voda seveda *je* H₂O. Pravi odziv bi bil torej, da (2v) ne implicira (3v); identiteta med vodo in H₂O je naključna. Podobno lahko torej rečemo tudi, da je identiteta med D in F/F prav tako naključna, in da (2) ne implicira (3).

Toda Kripke nas je prepričal tudi, da ni naključnih identitet, ki bi vključevale lastna imena ali izraze za naravne zvrsti, torej (2v) implicira (3v). Težava z argumentom za vodo je, da sta (1v) in (2v) neresnični trditvi; ne moremo si zares zamisliti sveta z vodo, a brez H₂O. Na določeni ravni premisleka se morda lahko zdi, da si lahko zamislimo takšen svet, ampak v resnici si ga ne moremo, saj vse, kar ne bi bilo H₂O, ne bi bilo ista snov oz. ne bi bilo voda. Razlog, zakaj se nam morda zdi, da si lahko zamislimo takšen svet je ta, da vodo običajno prepoznamo kot vodo glede na njene naključne lastnosti – videz, okus, občutek na dotik, obnasanje. In izkazalo se je, da je snov, ki jo kot takšno prepoznamo, H₂O. Tako se zdi, da če si zamišljamo svet z vodo in brez H₂O, si pravzaprav zamišljamo svet brez vode, ki pa je takšen, da ima nekaj drugega kot voda te značilne (naključne) lastnosti, na podlagi katerih v našem svetu prepoznamo vodo. In označitev tega kot možnega sveta z vodo, a brez H₂O, bi bil napačen opis te situacije.

Novovalovci se strinjanjo, da se fizikalist ne more odzvati na argument (1) – (3) na tak način. Pritrjujejo tako to, da (2) implicira (3), kakor tudi da iz (2v) sledi (3v) ter da ne bi smeli zanikati (1). Naših duševnih stanj namreč ne identificiramo glede na njihove naključne lastnosti. Najbolj temeljen način, s katerim identifi-

⁴ Značilen primer takšnih argumentov iz zamisljivosti so postali zombi svetovi. Primerjamo lahko tako naslednja argumenta.

(1') Zamisljiv je svet, ki je fizično identičen našemu, a v katerem ni zavestnih stanj (zombi svet).

∴ (2') Svet, ki je fizično identičen našemu, a v katerem ni zavestnih stanj, je možen.

(1v') Zamisljiv je svet z vodo, a v katerem ni H₂O.

∴ (2v') Svet z vodo, v katerem ni H₂O, je možen.

Vendar se ta dva argumenta sedaj ne razkrijeta kot vzporedna. Intuicije v podlagi (1v) in (1v') so seveda usmerjene v to, da bi se za snov, ki jo mi prepoznavamo kot vodo, lahko izkazalo, da bi imela drugačno kemijsko sestavo, npr. da bi bila element ali homogena molekula. Ta dva argumenta sta zdaj vzeta kot različna. Intuicija glede (1v) in (1v') je bila ta, da je stvar, ki jo identificiramo kot vodo, lahko tudi drugačne strukture.

ramo duševna stanja je ta, da smo v njih; narava ali bistvo takšnega stanja je to, kako je v njem biti (angl. *what it is like to be in it*). Zatorej nismo v zmoti, ko trdimo, da si lahko zamislimo svet s F/F, a brez D (ali obratno), saj ni nobenih naključnih lastnosti, ki bi jih lahko zamešali s stvarjo samo. Drugi pogost način za podporo sprejemanju (1) je ta, da si *lahko* zamislimo svet s F/F, a brez D, ker ni nobene a priori povezave med izkustvenimi pojmi in teoretičnimi pojmi, ki bi predstavljali F/F kot fizično/funkcionalno vrsto stanja.

Tako morajo novovalovci trditi, in dejansko to tudi trdijo, da (1) ne implicira (2); zamisljivost ne pomeni možnosti, vsaj kar se tiče tega posebnega primera, kjer so vključeni izkustveni pojmi. Jedro tega novovalovskega materialističnega stališča je torej njihov predlagani pogled na a posteriori naravo (nujno resničnih) identitet med duševnostjo in telesom, ki bo predmet najine razprave v nadaljevanju.

2. Splošno novovalovsko stališče

Splošno opisano – razen razlik v podrobnostih oziroma odtenkih med specifičnimi različicami – je novovalovsko stališče približno takšno. Fenomenalne oz. izkustvene lastnosti so enake fizičnim lastnostim, in sicer v širšem smislu 'fizičnega', ki vključuje, na primer, funkcionalne lastnosti. (Sledeč Loarju bova govorila o 'fizičnih/funkcionalnih' lastnostih.) Izkustveni pojmi, tj. pojmi, ki jih na podlagi introspekcije uporabljamo za izkustvene lastnosti, se nanašajo neposredno na te lastnosti, kakor te so same na sebi, ne pa na primer na naključne značilnosti teh zadevnih lastnosti. Ne glede na to pa so izkustveni pojmi različni od fizičnih/funkcionalnih pojmov, ki opredeljujejo fizično/funkcionalno naravo izkustvenih lastnosti. Dejansko so izkustveni pojmi pojmovno neodvisni od koreferenčnih fizičnih/funkcionalnih pojmov, ker imata ti dve vrsti pojmov tako raznoliko vlogo v človeški misli. Zaradi te pojmovne neodvisnosti so identitetne izjave, ki odražajo koreferenco med izkustvenimi in fizičnimi/funkcionalnimi pojmi, *a posteriorne*. Prav tako so zaradi te pojmovne neodvisnosti t. i. »oddelitveni scenariji«, ki vključujejo izkustvene in njim ustrezne fizične/funkcionalne lastnosti koherentno zamisljivi. Na primer, koherentno si lahko zamislimo, da je fizična/funkcionalna lastnost F/F uprimerjena brez da bi bila uprimerjena tudi izkustvena lastnost D (ali obratno), ne glede na to, da je dejansko $F/F = D$. Prav tako je koherentno zamisljivo, da bi lahko obstajala bitja, ki so fizikalno povsem takšna kot smo mi sami, v okolju, kakršno je naše, katerih duševna stanja pa imajo izkustveni značaj, ki je ravno obrnjen oz. obraten izkustvenemu značaju naših izkustev ('obrnjene kvalije'). Nadalje, koherentno je zamisljivo, da bi lahko v podvojenem svetu obstajali takšni naši dvojniki, katerih duševna oz. notranja stanja sploh ne bi imela izkustvenega značaja ('odstotne kvalije'). Ne glede na to pa so tako izkustveni pojmi kot tudi fizični/funkcionalni pojmi togi. So koreferenčni ne samo v dejanskem svetu, ampak v vseh možnih svetovih. Torej takšni scenariji o oddelitvi metafizično niso možni, ne glede na to, da so koherentno zamisljivi in ne glede na

dejstvo, da so zadevne identitete med duševnim in fizičnim a posteriorne. Zamisljivost ne implicira možnosti.

Novovalovski materialisti sicer priznavajo tri razlagalne zahteve oz. naloge, ki jih mora hkrati izpolniti vsaka verodostojna različica materializma. Te so:

(A) pojasniti razlike med izkustvenimi pojmi in njim ustreznimi fizičnimi/funkcionalnimi pojmi na način, da se ohranja njihova pojmovna neodvisnost, s tem pa se ohrani tudi smiselna zamisljivost oddelitvenih scenarijev;

(B) pojasniti razlike med izkustvenimi pojmi in njim ustreznimi fizičnimi/funkcionalnimi pojmi na način, da se spoštuje fenomenologija zavestnega izkustva;

(C) pojasniti razlike med izkustvenimi pojmi in njim ustreznimi fizičnimi/funkcionalnimi pojmi na način, ki je konsistenten s trditvijo, da so izkustvene lastnosti identične s fizičnimi/funkcionalnimi lastnostmi.

Novovalovci trdijo, da ponujajo filozofsko stališče, ki zadosti vsem tem trem zahtevam. Oddelitveni scenariji so koherentno zamisljivi, ker so izkustveni in fizični/funkcionalni pojmi tako različni, da so pojmovno neodvisni. Fenomenološki vidiki oziroma vidiki našega izkustva so v celoti vzeti v obzir, saj se izkustveni pojmi nanašajo neposredno na izkustvene lastnosti, kakor le-te so same po sebi, hkrati pa je pripoznano, da ti pojmi niso fizični/funkcionalni pojmi. Nazadnje, ohranja se tudi skladnost z materializmom, kajti nič pri njihovem stališču glede izkustvenih pojmov ne izključuje možnosti, da so lastnosti, na katere se nanašajo, fizične/funkcionalne lastnosti. Tako vsaj trdijo novovalovci.

3. Dekonstruktivski argument

Toda vse le ni tako lepo, kot se zdi na prvi pogled. V razmislek ponujava naslednji preprost argument za dualizem glede izkustvenih lastnosti.

Dekonstruktivski argument

1. Ko z izkustvenim pojmom dojamemo izkustveno lastnost, je ta dojeta drugače od fizične/funkcionalne lastnosti.
2. Ko z izkustvenim pojmom dojamemo izkustveno lastnost, to lastnost dojamemo neposredno, kot sama po sebi je.
3. Če (i) je lastnost L, ki jo dojamemo s pojmom P drugače od fizične/funkcionalne lastnosti, in (ii) L dojamemo s P, kakor je ta sama na sebi, potem L ni fizična/funkcionalna lastnost.

Sledi torej naslednje.

4. Izkustvene lastnosti niso fizične/funkcionalne lastnosti.⁵

Ta argument je veljaven in novovalovci so zavezani premisama (1) in (2). Hkrati se zdi, da tudi premise (3) ne moremo kar tako zanikati, še več, zdi se skoraj tautološka. Kajti če izkustvene lastnosti, kot jih dojamemo z izkustvenimi pojmi, niso samo dojete drugače od fizične/funkcionalne lastnosti, ampak tudi kot same po sebi so, potem morajo gotovo *biti* različne od fizičnih/funkcionalnih lastnosti. To pomeni, da morajo biti lastnosti, ki *niso* fizične/funkcionalne.

Tako torej doktrinarne usmeritve novovalovskega materializma skupaj s trditvijo, ki se zdi tautološka in je ni moč utemeljeno zavreči, vodijo do neizogibnega zaključka, da izkustvene lastnosti niso fizične/funkcionalne lastnosti. To nasprotuje novovalovski trditvi, da le-te *so* fizične/funkcionalne lastnosti. Torej zgornji argument učinkovito dekonstruira novovalovsko stališče.

Da bi se novovalovec lahko ubranil pred tem argumentom, mora podati svojo razlago izkustvenih pojmov na način, da mu le-ta omogoča trditi, da je premisa (3) zmotna, ne glede na to, da se na prvi pogled zdi tautološka. Do sedaj novovalovci niso niti prepoznali, da nosijo takšno dialektično breme, kaj šele da bi naj podali ustrezen odgovor. Pri tem jim seveda želiva vse najboljše, dvomiva pa, da bi jim lahko uspelo.

V nadaljevanju bova z vidika dekonstrukcijskega argumenta nekoliko podrobneje premislila različico novovalovskega materializma, ki jo je podal Brian Loar.

4. Loarjeva različica

Loar (1997) trdi, da so izkustvene lastnosti fizične/funkcionalne, medtem ko so izkustveni pojmi vrsta pojmov, ki jih imenuje prepoznavni pojmi (angl. *recognitional concepts*). Glede pojmovanja prepoznavnih pojmov trdi naslednje:

»Izkustveni pojmi spadajo v širšo množico pojmov, ki jih sam imenujem prepoznavni pojmi. Sledijo obliki 'X je *te* vrste' in so torej demonstrativi glede vrst (*type-demonstratives*). Ti demonstrativi so utemeljeni v dispozicijah za razvrščanje posameznih predmetov, dogodkov, situacij itd. glede na zaznavne razlike. Te dispozicije so običajno povezane z našimi zmognostmi oblikovanja podob, katerih pojmovna vloga je ta, da usmerjajo naše

⁵ Ta argument je načeloma podoben 'argumentu za dualizem lastnosti', ki ga je predstavil White (1986, 351–353). Opozoriva naj, da premisa (1) *ne* trdi, da so izkustvene lastnosti, kakor jih dojemamo z izkustvenimi pojmi, dojete kot ne-fizične/funkcionalne lastnosti. To, da dojemamo lastnost drugače od (angl. *otherwise than as*) oz. kot fizično/funkcionalno lastnost, je nekaj drugega in šibkejša trditev od te, da dojemamo lastnost kot drugačno od (angl. *as otherwise than*) fizične/funkcionalne lastnosti.

misli glede na prepoznane vrste, kadar ni na voljo trenutno zaznavnih primerkov.« (Loar 1997, 600–601)

Glede izkustvenih pojmov in izkustvenih lastnosti je njegovo stališče v grobem naslednje:

»Tukaj je stališče, ki ga nameravam zagovarjati. Izkustveni pojmi so prepoznavni pojmi, ki merijo na določene notranje značilnosti; le-te so fizične/funkcionalne lastnosti možganov. So pojmi, ki jih uporabljamo v zvezi z našimi fenomenološkimi oz. izkustvenimi premisleki. Nobenega dobrega filozofskega razloga ni, pa naj se sliši to še tako čudno, da bi zanikali, da so lastnosti, ki jih ta pojmovanja fenomenološko razkrivajo, fizične/funkcionalne lastnosti – vendar seveda ne pod fizičnimi/funkcionalnimi opisi. [...] Lastnost *kako je biti oziroma imeti* določeno izkustvo ali doživljanje ni nič kaj več kot določena fizična/funkcionalna lastnost možganov.« (1997, 601–602)

Glede pojmovne neodvisnosti izkustvenih pojmov glede na ustrezne fizične/funkcionalne pojme pa Loar pravi:

»Kaj torej utemeljuje pojmovno neodvisnost izkustvenih pojmov glede na ustrezne fizične/funkcionalne pojme? Preprost odgovor je ta, da so prepoznavni pojmi in teoretični pojmi v splošnem pojmovno neodvisni. [...] Pojmi teh dveh vrst imajo dokaj drugačni pojmovni vlogi. Torej ni presenetljivo, da lahko prepoznavno pojmovanje določene fizične lastnosti le-to prepozna oz. razpozna, ne da bi jo analiziralo v znanstvenih okvirih.« (1997, 602)

Glede na zgornjo zastavitev Loarjevo stališče izpolni dve izmed treh prej izpostavljenih zahtev, in sicer (A) in (C). V povezavi z (A) razloži razliko med izkustvenimi pojmi in fizičnimi/funkcionalnimi pojmi na način, da naj bi bile le-te pojmovno neodvisne. V povezavi s (C) izpostavi trditev, da so izkustvene lastnosti identične z fizičnimi/funkcionalnimi lastnostmi. In vsaj glede na predstavljeno zastavitev se izogne tudi izzivu dekonstrukcijskega argumenta, saj ta zastavitev ne sprejema premise (2).

Vendar pa vse to še ne naslovi zahteve (B), ki terja razlago izkustvenih pojmov, ki v celoti spoštuje fenomenologijo zavestnega izkustva. Eden izmed načinov, da to uvidimo je, da smo pozorni na pojmovno možnost bitij, katerih nase usmerjeni (angl. *self-directed*) prepoznavni pojmi (i) merijo na fizične/funkcionalne lastnosti, (ii) so zaradi svoje prepoznavne narave pojmovno neodvisni od fizičnih/funkcionalnih pojmov, ki označujejo naravo teh lastnosti, (iii) a so vseeno izkustveno prazni. Loar to sam prizna v naslednjem odlomku.

»Niso vsi nase usmerjeni prepoznavni pojmi tudi izkustveni pojmi. Zamislimo si lahko tudi prav poseben neizkustven pojem. Za začetek pomislite na stanje slepovidnosti (angl. *blindsight*). Posamezniki s kortikalno poškodbo so izkustveno slepi v omejenem polju mrežnice, hkrati pa lahko, če

jim predstavimo niz vodoravnih in navpičnih črt, z nepričakovano točnostjo uganemo, za kakšno črto gre. Ta primer lahko razširimo ter si predstavljamo splošno stanje slepovidnosti, ki je vzpostavljeno spontano in je natančno. Na tej točki lahko sedaj pozornost usmerimo na notranje lastnosti ter si zamislimo nase usmerjeno sposobnost prepoznavne, ki je prav tako kot prejšnja sposobnost izkustveno prazna in spontana, a ki lahko prepozna posameznikove notranje lastnosti. Če bi takšna prepoznavna sposobnost bila ustrezno omejena glede na pojem »to stanje«, bi bil tak pojem nase usmerjeni prepoznavni pojem, ki bi bil izkustveno prazen.« (1997, 603)

Zdi se torej, da moramo razlago izkustvenih lastnosti in izkustvenih pojmov dopolniti na način, da bo možno razlikovanje med pristnimi izkustvenimi pojmi ter nase usmerjenimi slepovidnimi pojmi. Loar ta problem naslovi v dveh korakih. Najprej predvidi, kaj bi na to odgovoril antifizikalizem.

»Kaj bi na takšne nase usmerjene slepovidne pojme dejal antifizikalist? Poskusimo v dobri veri oblikovati in predstaviti razumen odziv. [...] Lahko bi rekli (bi dejal antifizikalist), da ima izkustveni pojem za svoj modus predstavljanja samo izkustveno lastnost, ki jo zadeva. Prav tako lahko rečemo, da imajo izkustveni pojmi 'moduse predstavljanja glede na primerke', ki so nenaključno povezani z izkustvenimi lastnostmi, na katere ti pojmi merijo; npr. posamezni občutki krča lahko usmerjajo posameznikovo pojmovanje občutka krčev. [...] Glede nase usmerjenih slepovidnih pojmov pa bi antifizikalist moral trditi, da se očitno razlikujejo od izkustvenih pojmov, pa naj to utemeljimo s trditvijo, da jim manjka nenaključni izkustveni način predstavljanja (tipov oz. vrst), ki jih imajo izkustvene kvalitete, ali pa da jim manjkajo njihovi izkustveni 'modusi predstavljanja glede na primerke'.« (1997, 604)

Drugič, Loar trdi tudi, da bi se na vse to moral fizikalist odzvati z naslednjim.

»Vse, kar o teh primerih trdi antifizikalist, lahko reče tudi fizikalist. Zamisel, da posameznik izbere izkustveno lastnost občutka krčev na podlagi določenega občutja krča (ali slike ipd.), je povsem združljiva s trditvijo, da so izkustvene lastnosti fizične lastnosti. Glede na kontrast med izkustvenimi pojmi in nase usmerjenimi slepovidnimi pojmi lahko tako fizikalist kot antifizikalist zagovarjata nekaj povsem smiselnega « (1997, 604–605)

Loar tako sprejema trditev, da imajo izkustveni pojmi – za razliko od nase usmerjenih slepovidnih pojmov – načine predstavljanja in hkrati tudi trditev, da je način predstavljanja pri izkustvenih pojmih sama izkustvena lastnost, na katero se pojem nanaša. S tem tako sprejema premiso (2) dekonstrukcijskega argumenta, kar še dodatno podprejo naslednje opazke.

»Povsem naravno je, da razumemo naša pojmovanja izkustvenih kvalit, kot takšna, da jih dojemajo kakor le-te so, same po sebi, to je, da neposredno dojamemo njihovo bistvo. [...] Izkustveni pojmi, kot smo videli, namreč ne dojemajo njihove reference glede na naključne moduse predstavljanja. Zato zanje lahko smatramo, da dojemajo izkustvene kvalitete neposredno. Poimenovati to kot dojem bista se mi zdi ustrezno, kajti izkustveni pojmi ne dojemajo svojih referentov preko naključnih, nebistvenih lastnosti.« (1997, 608–609)

Tako je Loarjevo stališče o izkustvenih pojmih zavezano ne zgolj trditvi, da so nase usmerjeni prepoznavni pojmi, ampak tudi trditvi, da se razlikujejo od nase usmerjenih slepovidnih pojmov tako, da dojemajo svoje referente neposredno, kakor ti so sami na sebi.

Kaj to pomeni z vidika dosedanje dialektike? Za Loarja je jasno, da je prepričan, da lahko sprejme to dodatno trditev o izkustvenih pojmih k vsemu ostalemu, ne da bi to vplivalo na konsistentnost izhodiščnega stališča o izkustvenih pojmih in fizikalistične trditve, da so izkustvene lastnosti identične s fizičnimi/funkcionalnimi lastnostmi. Toda ravno tukaj se zaplete z dekonstrukcijskim argumentom. Kajti dokler pojem P razumemo kot *zgolj* nase usmerjeni prepoznavni pojem, je trditev

(a) P se nanaša na fizično/funkcionalno lastnost

združljiva s trditvijo

(b) P dojema svojega referenta drugače kot fizično/funkcionalno lastnost,

kajti P je lahko pojem, ki izbira svojega referenta na *čisto* prepoznaven način, to je na povsem demonstrativen način, ki sploh ne vključuje predstavljanja. A ko k temu dodamo še, da P izbira svojega referenta kot samega na sebi (ne pa da ga izbire na čisto prepoznaven način), nimamo več ustrezne razlage za konsistentnost med (a) in (b). Tako potrebujemo drugačno razlago te konsistentnosti, a Loar je ne ponudi. Zato se tudi ne izogne dekonstrukcijskemu argumentu.⁶

Na kratko, Loarjevo izhodiščno in delno stališče o izkustvenih pojmih zadosti zahtevama (A) in (C) ter predstavlja ustrezno različico materializma, ki sprejema premiso (1) dekonstrukcijskega argumenta, ne da bi sprejemalo premiso (2). Toda to izhodiščno stališče ne naslovi ustrezno tudi zahteve (B), kar Loarja potisne v

⁶ Tukaj se za materialiste, ki pripoznavajo to, da izkustveni pojmi ne izbirajo svojih referentov glede na naključne značilnosti referentove lastnosti, odpira dilema. Po eni strani se lahko izognejo premisi (2) dekonstrukcijskega argumenta, kajti izkustvene pojme dejansko razumejo kot čisto referenčne. Problem te izbire – ponazori ga Loarjeva razprava o posplošeni slepovidnosti – je v tem, da ne spoštuje oz. ne sledi fenomenologiji zavestnega izkustva. Na drugi strani lahko sprejmejo premiso (2), vendar s tem zapadejo dekonstrukcijskemu argumentu. (Sama uporablja naziv novovalovski materializem za stališča, ki sprejemajo (2). Graham in Horgan (2000) zagovarjata, da prvi krak te dileme predstavlja težavo za določene vrste materializma, posebej Tye (1995).

položaj, ko mora sprejeti tudi premiso (2). To razširjeno stališče sedaj zelo verjetno zadosti zahtevama (A) in (B). Toda glede na premiso (3) dekonstrukcijskega argumenta, razširjeno stališče ne zadosti zahtevi (C). Loarjevo stališče tudi ne pojasnjuje, zakaj bi bila premisa (3) zmotna.

Žal nama pomanjkanje prostora onemogoča, da bi lahko podrobneje razpravljala tudi o drugih različicah novovalovskega materializma (na primer Hill (1997) in Hill in McLaughlin (1999)). Sva pa mnenja, da tudi njim ne uspe nasloviti ključnega vprašanja glede zmotnosti premise (3).

5. Zaključek

Povzemimo razpravo na način, da si pogledamo še nekoliko drugačno različico izziva za novovalovski materializem. Razmislite o sledečem splošnem načelu o pojmi in lastnostih.

(i) Če pojem P poskrbi za neposreden dojem lastnosti L, na katero se nanaša, to je, če P dojema L neposredno, kot je sama na sebi (ne pa da bi jo dojemal preko 'načina predstavitve' ali preko 'lastnosti, ki določa referenco', ki pa ni L), potem L je takšna, kot jo dojema P.⁷

Ne vidiva, kako bi ta načelo sploh lahko bilo neresnično. In tudi novovalovci ne ponujajo ničesar, kar bi lahko pojasnilo, da bi lahko bilo zmotno. Sedaj pa razmislite še o naslednjih dveh trditvah o izkustvenih pojmi.

(ii) Izkustveni pojem, s tem ko izkustveno predstavlja lastnost, na katero se nanaša, zagotavlja neposreden dojem te lastnosti.

(iii) Izkustveni pojem predstavlja svojo referenčno lastnost drugače kot fizično/funkcionalno lastnost.

Obe trditvi se zdita povsem resnični in novovalovski materialisti obe sprejemajo.⁸ Toda trditve (i)–(iii) skupaj vodijo do tega, da *so* referenčne lastnosti izkus-

⁷ Premisa (3) dekonstrukcijskega argumenta je pravzaprav poseben primer tega načela. Bodite pozorni na to, da načelo (i) ne trdi, da lastnost L je, ali je v svojem bistvu *zgolj in samo* takšna kot jo predstavljamo pod pojmom P. Podobno premisa (2) dekonstrukcijskega argumenta ne trdi, da, ko si izkustveno lastnost predstavljamo z izkustvenim pojmom, je ta lastnost predstavljena kot *popolnoma in v celoti* je, sama na sebi. Odprta je tudi možnost, da gre pri lastnosti L še za kaj več, kot pa je njeno bistvo, ki se razkrije, ko L dojemamo s pojmom P.

⁸ Spomnimo se, kaj trdi Loar v malo prej navedenem odlomku. »Izkustveni pojmi, kot smo videli, namreč ne dojemajo njihove reference glede na naključne moduse predstavljanja. Zato zanje lahko smatramo, da dojemajo izkustvene kvalitete neposredno. Poimenovati to kot dojem bistva se mi zdi ustrezno ...« Glede vprašanja 'razlagalne vrzeli', o kateri je veliko govora, Loar nadaljuje: »Kar ustvarja to zagato, je to, da ne upoštevamo možnosti, da gre lahko za dva pojmovno neodvisna 'neposredna dojema' enega samega bistva, to je, da jo dojemamo demonstrativno, preko izkustva in pa v teoretičnih okvirih.« (609). Tudi midva sama sva med temi, ki se jim ne zdi, da bi to možnost bilo smiselno upoštevati. Kajti glede na to, da z izkustvenimi pojmi dojemamo izkustvene lastnosti neposredno, je to lahko res le, če je načelo (i) glede izkustvenih lastnosti zmotno. Loarju pa ni uspelo pojasniti, kako bi sploh *lahko* bilo zmotno.

tvenih pojmov drugačne kot fizične/funkcionalne lastnosti, to je, da izkustvene lastnosti *niso* kot fizične/funkcionalne lastnosti.⁹

Novovalovski materialisti radi poudarjajo, da se izkustveni pojmi pomembno razlikujejo od fizičnih/funkcionalnih pojmov glede na njihovo pojmovno vlogo in glede na pogoje, v katerih je njihova raba spoznavno upravičena. Hkrati poudarjajo tudi, in to pravilno, da so te razlike zadosti velike, da so izkustveni pojmi pojmovno neodvisni od fizičnih/funkcionalnih pojmov. Toda vse te misli, ne glede na to, da so lahko resnične, še ne naslovijo vprašanja, kako je lahko načelo (i) zmotno, in še posebej, kako bi bilo lahko zmotno za izkustvene pojme in izkustvene lastnosti. Na to vprašanje pa morajo odgovoriti, sicer sledi dekonstrukcija.¹⁰

Literatura

Chalmers, D. (1995). "The Puzzle of Conscious Experience," *Scientific American* 273, 80–86.

Chalmers, D. (1996). *The Conscious Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Chalmers, D. (1999). "Materialism and the Metaphysics of Modality," *Philosophy and Phenomenological Research* 59, 473–493.

Graham, G. and Horgan, T. (2000). "Mary Mary, Quite Contrary," *Philosophical Studies* 99, 59–87.

Hill, C. (1997). "Imaginability, Conceivability, Possibility and the Mind-Body Problem," *Philosophical Studies* 87, 61–85.

Hill, C. and McLaughlin, B. (1999). "There Are Fewer Things Than Are Dreamt of in Chalmers's Philosophy," *Philosophy and Phenomenological Research* 59(2), 445–454.

Levine, J. (1998). "Conceivability and the Metaphysics of Mind," *Nous* 32, 449–80.

⁹ Tudi če so nekatere duševne lastnosti z izkustveno vsebino (na primer bolečina) fizične/funkcionalne lastnosti, bi to še vedno veljalo. Izkustvene lastnosti (na primer bolečnost bolečine) bi bile potem nefizične lastnosti, ki bi bile lastnosti fizičnih/funkcionalnih lastnostih samih. Še več, tudi če se izkaže, da imajo izkustvene lastnosti celotno bistvo, ki je *deloma* fizično/funkcionalno – tako da ta vidik njihovega bistva ne bi bil razkrit, ko jih neposredno dojamemo z izkustvenimi pojmi (glej opombo 7) – bi še vedno bile vsaj deloma *ne-fizične* (posebej, ker bi še vedno bile takšne kot dojete z izkustvenimi pojmi in na ta način so dojete kot drugačne kot fizične).

¹⁰ Ta prispevek je v celoti nastal kot vzajemno, soavtorsko delo in navedba avtorjev sledi abecednemu vrstnemu redu. Za koristne napotke in komentarje se zahvaljujema Ronaldu Endicottu, Christopherju Hillu, Barryu Loewerju in Brianu McLaughlinu.

- Loar, B. (1997). "Phenomenal States," v: N. Block, O. Flanagan, in G. Guzeldere (ur.) *The Nature of Consciousness*, 597–616. Cambridge MA: MIT Press.
- Melnyk, A. (2001). "Physicalism Unfalsified: Chalmers' Inconclusive Conceivability Argument." v: C. Gillett in B. M. Loewer (ur.), *Physicalism and its Discontents*, 331–349. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kripke, S. (1971). "Identity and Necessity," v: M. Munitz (ur.), *Identity and Individuation*, 135–164. New York: NYU Press.
- Kripke, S. (1980). *Naming and Necessity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Place, U. T. (1956). "Is Consciousness a Brain Process?" *British Journal of Psychology* 47, 44–50.
- Smart, J. J. C. (1962). "Sensations and Brain Processes," v: V. C. Chappell (ur.), *The Philosophy of Mind*, 160–72. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Tye, M. (1995). *Ten Problems of Consciousness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- White, S. (1986). "Curse of the Qualia," *Synthese* 68, 333–368.