

CILJI POUKA FILOZOFIJE, INSTRUMENTALIZACIJA IN DIDAKTIKE FILOZOFIJE

Marjan ŠIMENC

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000
Ljubljana, Slovenija

Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana, Slovenija

marjan.simenc@pei.si

Povzetek

Filozofija za otroke se pogosto povezuje z učinki na področju moralne in državljske vzgoje. Tudi pouk filozofije v gimnaziji ima v učnem načrtu opredeljene cilje, ki opisujejo pozitivne učinke pouka. Gert Biesta v navezavi na to problematiko kritično opozarja na instrumentalizacijo filozofije. Vprašanje je, v kakšni meri institucionalni kontekst poučevanja filozofije in formalne zahteve, ki so s tem povezane, vplivajo na vsebino filozofije. Analiza didaktik filozofije pokaže, da lahko ločimo med zunanjimi in notranjimi cilji filozofije. Zunanji so lahko povezani z instrumentalizacijo, notranji pa so pomembni za razumevanje prakse filozofiranja. Pokaže se tudi, da lahko ločimo dva tipa didaktik filozofije: didaktike, ki prispevajo h gladkemu poteku pouka, in didaktike, ki prispevajo k vzniku subjekta.

Ključne besede: cilji pouka, didaktika filozofije, instrumentalizacija, vprašanja, interupcija.

The Aims of Teaching Philosophy, Instrumentalization, and Didactics of Philosophy

Abstract

Philosophy for children is often associated with the effects in the areas of moral and citizenship education. Teaching of philosophy in the gymnasium also has goals in the curriculum that describe its positive effects. In this context, Gert Biesta draws attention to the instrumentalization of philosophy. The question is to what extent the institutional context and the related formal requirements influence the teaching of philosophy. The analysis of different didactics of philosophy shows that it is possible to distinguish between external and internal goals of philosophy. The external ones may be associated with instrumentalization, while the internal ones play an important role in the initiation into the practice of philosophizing. It also shows that we can distinguish two types of the didactics of philosophy: didactics that contribute to the efficiency of instruction, and didactics that can contribute to the emergence of the subject.

Keywords: aims of education, didactics of philosophy, instrumentalization, questions, interruption.

Gimnazija se je v evropski zgodovini uveljavila kot eno od mest filozofije. V številnih evropskih državah ima filozofija status obveznega gimnazijskega predmeta, v nekaterih, na primer v Franciji in Italiji, pa celo status temeljnega predmeta. Zato se je smiselno vprašati, kako status šolskega predmeta in z njim povezani institucionaliziranost in formaliziranost vplivata na filozofijo v gimnaziji. Seveda bi se bilo v smiselno vprašati tudi, kako prevladujoča umeščenost filozofije na univerzitetne oddelke vpliva na položaj filozofije v sodobnosti, a to ne bo tema pričujočega razmisleka.¹

Zadnja tri desetletja dvajsetega stoletja je med učitelji filozofije² potekala zagreta in včasih razgreta razprava, ali naj bo pouk filozofije usmerjen predvsem v seznanjanje s filozofsko tradicijo ali pa naj bo dijakom omogočeno, da aktivno vstopajo v filozofijo. V razpravi se je izoblikovalo prepričanje, da pouk filozofije v gimnaziji ni samo pouk o filozofiji, temveč bi moral imeti vsaj nekaj elementov vstopa v filozofsko mišljenje. Vendar vsebina filozofije kot šolskega predmeta ni odvisna samo od filozofov. Kot šolski predmet filozofija vstopa v okvire, ki jih sama ne izbira in jih le delno sodoloča. Eno od formalnih določil šolskih predmetov je učni načrt, ki navadno opredeljuje cilje, metode, vsebine in procese pouka filozofija, v evropskih učnih načrtih pa vse bolj tudi kompetence, ki naj bi jih dijaki pri predmetu pridobili.³

Učni načrti so vsaj na formalni ravni bistveno določilo dela pri predmetu. V praksi poučevanja ni nujno tako. Ustaljeni načini dela imajo namreč takšno vztrajnost, da se spremembe v učnih načrtih le postopno uveljavljajo pri pouku. Določila učnega načrta, zlasti cilji predmeta, pa na dolgi rok vendarle vplivajo na to, kako učitelji razmišljajo o predmetu. Cilji predmeta se v učnih načrtih običajno delijo na splošne in posebne. Med splošne cilje spada opredelitev funkcije posameznega predmeta v gimnazijskem izobraževanju.

1 Justin Smith (2016) v zgodovini identificira šest tipov filozofa in tako pokaže, kako izjemna je današnja pozicija filozofa kot univerzitetnika. Smithovi tipi filozofov so: radovednež (zanimajo ga *res singulares*), modrec (posreduje med imanentnim in transcendentnim), obad (popravlja kratkovidnost lasne družbe), asket (zavrača iluzorno avtoriteto družbe), mandarin (varuh disciplinarnih meja) in dvorjan (javni intelektualci).

2 Predvsem v okviru Aipph (*Association Internationale des Professeurs de Philosophie*).

3 Pravim vse bolj, ker so se denimo v Sloveniji kompetence »po navodilih« preprosto dodale učnim načrtom, ne da bi se vsebinsko premislilo, kaj ta dodatek pomeni za ostale elemente učnih načrtov.

Glede filozofije kot šolskega predmeta so univerzitetni profesorji filozofije radi zatrjevali, da poleg seznanjanja s filozofsko tradicijo tudi »uči misliti«. V pedagoškem besednjaku dvajsetega stoletja se je to običajno prevedlo kot spodbujanje *kritičnega in samostojnega* mišljenja. Poleg tega se je o pomenu filozofije v ciljih učnega načrta pričalo tudi z njenim navezovanjem na tematike, ki so povezane z vzgojnim vidikom vzgoje in izobraževanja. Filozofija naj bi tako prispevala k moralni vzgoji in bila tesno povezana z državljsko vzgojo.

Tovrstno naštevanje pomembnih ciljev, k uresničevanju katerih prispeva filozofija, je sicer potrebna in koristna opora v diskusijah, kateri predmet v resnici spada v nabor obveznih predmetov v šoli, vendar pa pomeni tudi specifičen način razmišljanja, ki lahko pomembno obarva način poučevanja filozofije v šoli. Nizozemski filozof vzgoje Gert Biesta je nevarnost, ki jo neki način razmišljanja o ciljih prinaša, poimenoval *instrumentalizacija* filozofije.

212 Instrumentalizacija filozofije

Biesta se v članku »Philosophy, Exposure, and Children: How to resist the Instrumentalization of Philosophy in Education« loti ovrednotenja programa *filozofije za otroke* kot primera bolj splošnega pojava, namreč izobraževalne (edukacijske) rabe filozofije. Pri tem najprej povzame odlike, ki se jih pogosto pripisuje ukvarjanju s filozofijo za otroke. V ospredju je kritično mišljenje, ukvarjanje s skupinskim razmislekom v okviru programa naj bi spodbujalo tudi moralno refleksijo in senzitivnost, pa tudi spretnosti, povezane z demokracijo in s področjem državljske vzgoje. Kot posebno pomemben element filozofije za otroke Biesta izpostavi zastavljanje vprašanj. V obdobju, ko se v šolah po mnenju mnogih otroke pretežno zasipa z odgovori, filozofija za otroke izhaja iz vprašanj in otroke poučuje, kako jih zastavljati in kako jih zastavljati bolje. Ta uvodni poklon programu spremlja pomislek, ki celoto razmisleka postavi v druge okvire. Bistveno opozorilo se nanaša na instrumentalizacijo filozofije:

Kar se opazi v edukacijski rabi pri filozofiji z otroci/za otroke in pri skupnosti filozofskega raziskovanja, je instrumentalna raba – in instrumentalno »pozicioniranje« – filozofije [...] Filozofijo se uporabi kot instrument, ki naj bi na posameznike deloval tako, da lahko razvijejo

in/ali pridobijo določene kvalitete, sposobnosti in spretnosti. To težnjo bi lahko opredelili kot psihologizacijo filozofije, raje pa uporabljam bolj splošen izraz instrumentalizacija – filozofija kot instrument za proizvodnjo nečesa –, saj je v literaturi močan poudarek na načinih, na katere naj bi posamezniki preko ukvarjanja s filozofijo v skupnosti filozofskega raziskovanja razvili niz spretnosti, vključno s kognitivnimi in miselnimi spretnostmi, moralnimi in socialnimi spretnostmi, pa tudi demokratičnimi spretnostmi. (Biesta 2011, 310)

Ob tem očitku se lahko zazdi, da gre za nesporazum. Če hočemo filozofijo za otroke približati širši publiki, je treba opisovati njene pozitivne učinke. Ti učinki v praksi filozofiranja v skupnosti raziskovanja niso v ospredju, dejanska praksa dela se za splošni javnosti namenjene deklaracije ne meni, skupnost raziskovanja gre, kamor jo pelje razmislek. Navajanje ciljev, k uresničevanju katerih filozofija za otroke lahko pripomore, in naštevane pozitivnih učinkov sodelovanja pri filozofiji za otroke, služi zgolj zunanjim, razširjevalnim namenom.

Vendar je ta nekoliko odgovor prehiter. Javnosti, staršem, pa tudi otrokom opisani cilji vendarle predstavljajo neko zavezo, ki bi jo morali v praksi upoštevati, tako da niso preprosto zgolj nekaj praksi zunanjega. In senca instrumentalizacije ne pade samo na filozofijo za otroke, ki je v večini držav stvar izbirnih obšolskih dejavnosti, v katere je treba vsako leto pritegniti mlade, temveč tudi na filozofijo kot obvezni gimnazijski predmet. Tudi ta je preko učnega načrta in v njem zapisanih ciljev povezana z instrumentalizacijo filozofije.

Cilji edukacije in filozofija vzgoje

Govor o ciljih pa ni samo stvar učnega načrta, temveč na področju edukacije poteka na več ravneh, od posameznega predmeta do šolskega sistema kot celote. In cilji niso nekaj obrobnega, temveč imajo pomembno vlogo pri opredeljevanju in upravičevanju vzgoje in izobraževanja. Glede na to, da je šolanje za otroke obvezno, in glede na to, da se za šolstvo porabi znatna javna sredstva, ni presenetljivo, da se poskuša na ravni kurikularnih dokumentov,

marsikdaj pa tudi na ravni državne zakonodaje, opredeliti ključne cilje vzgoje in izobraževanja (edukacije). Začetni člani šolskih področnih zakonodaj tako pogosto naštevajo številne cilje posamezne ravni izobraževanja, ne da bi bilo iz zapisanega videti, kako bi bilo našteje cilje mogoče povezati v koherentno celoto.⁴

Refleksija o ciljih edukacije je tudi ena od središčnih tem filozofije vzgoje. Tematski pregledi področja filozofije vzgoje praviloma vključujejo obravnavo vsebine ciljev edukacije, na primer avtonomije (Bailey 2010, Callen 2006), filozofski razmislek pa se lahko usmerja tudi na to, da ureja in povezuje pogosto navajane cilje in razmišlja, kateri cilj je bolj primeren v danih okoliščinah. A prav tako pomembna je v filozofiji vzgoje tudi tradicija kritike ciljev. Paul Standish (2006) argumentira, da analiza ciljev v kontekstu edukacije ne pripomore k boljši zasnovi izobraževanja v posamezni državi, temveč lahko prispeva k napačnemu razumevanju. Kajti temelji na predpostavki, da je delovanje na področju edukacije smiselno povezovati z določanjem ciljev in iskanjem sredstev za njihovo uresničitev. Če pa edukacijo obravnavamo kot prakso, ki je bila ustanovljena za to, da se z njeno pomočjo doseže neke vnaprej določene cilje, smo zgrešili njeno bistveno potezo in prispevali k utilitarnem vzdušju, ki je potrebno, da opredeljevanje edukacije kot služabnice ekonomije, ki na začetku enaindvajsetega stoletja prevladuje v političnih dokumentih, ne deluje kot neprimerno in nedostojno. Ukvarjanje s cilji edukacije tako postane ovira na poti razumevanja prakse edukacije in tega, kaj dobra praksa je.

Te poudarke o avtonomiji področja je smiselno upoštevati, a upoštevati je treba tudi dvoje. V obdobju redukcije ciljev edukacije na njen prispevek k gospodarski rasti in zaposljivosti prebivalstva je k javnemu razmisleku težko prispevati s tezo, da je govor o ciljih edukacije preprosto zgrešen. Ne samo, ker se navedeni cilj danes zdi tako samoumeven, da ga v javni razpravi ni mogoče ignorirati, temveč tudi zato, ker je pri zamisleku o poteku prakse edukacije vendarle potrebno vpeljati vrsto razlikovanj in si pomagati z različnimi konceptualnimi okviri. In eden od tradicionalnih načinov, kako razumeti

4 *Zakon o osnovni šoli* tako v drugem členu navaja 14 ciljev osnovnošolskega izobraževanja, *Zakon o gimnaziji* pa (prav tako v drugem členu) 13 ciljev (prim. Lavtar 1996 109, 147).

edukacijo, je prav s pomočjo ciljev, tradicije pa ne gre preprosto zavrniti, temveč jo velja premisliti.

Cilji pouka filozofije v didaktikah filozofije

Vprašanje je torej, kako misliti status ciljev v kontekstu poučevanja filozofije. Ker je didaktika filozofije disciplina, ki naj bi mislila pouk filozofije, to vprašanje lahko pretvorimo v vprašanje: kakšno mesto imajo cilji v didaktiki filozofije in v kakšni meri so povezani z instrumentalizacijo filozofije, na katero opozarja Biesta? Pregled literature pokaže, da izraz didaktika filozofije pokriva notranje razčlenjeno področje. Lahko bi rekli, da obstajata dve vrsti didaktike filozofije. Prva se sistematično loteva predstavitve celote področja in sistematično odgovarja na vsa vprašanja, ki jih poveže oziroma se jih običajno povezuje z didaktiko filozofije. Strnemo jih lahko denimo v pet temeljnih vprašanj: zakaj, kaj, kako, s čim in s kakšnim uspehom (prim. Brüning 2016, 19)? Avtorji tovrstnih didaktik posamezne tematike obravnavajo tako, da pomemben del besedila obsega povzemanje, sintetiziranje in sistematiziranje stališč drugih avtorjev ali sistematično izpeljevanje splošno sprejetih odgovorov. To didaktiko, ki ima praviloma obliko monografske publikacije, lahko poimenujemo *sistematizirajoča didaktika*, saj poskuša razmislek o poučevanju filozofije na izčrpen način oblikovati v pregledno in urejeno celoto.

Drug tip didaktike se osredotoča na to, kako sploh koncipirati didaktiko, in ponuja razmislek, v katerem so povezani cilji, metode dela in utemeljevanje specifičnega razumevanja ciljev didaktike. Ta razmislek je lahko vključen v širši sklop sistematične didaktike filozofije, lahko pa ima obliko samostojnega dela. Ta tip didaktike lahko poimenujemo *avtorska didaktika*, saj praviloma ne meri na izčrpan in vseobsegajočo predstavitev odgovorov na vsa didaktična vprašanja, temveč poskuša predvsem oblikovati specifičen, avtorsko zaznamovan pristop k didaktiki filozofije.⁵ Primer prvega tipa je denimo didaktika Jonasa Pfistra, primer drugega pa so članki in knjige Ekkeharda Martensa. V nadaljevanju bomo raziskavo statusa ciljev omejili na ti dve didaktiki, ki bosta tako služili kot modela.

5 Iz narave tega opisa je razvidno, da sta opisana dva tipa idealna, tako da bi za večino obstoječih didaktik lahko rekli, da vsebujejo elemente prvega in drugega tipa.

Didaktika filozofije Jonasa Pfistra

Pfister v svoji knjigi *Fachdidaktik Philosophie* obravnava ciljev začne zelo enostavno. Opozori, da je poučevanje kompleksna zadeva, ki pa se jo je treba lotiti pragmatično. Pri tem se zastavi vprašanje, ki je v strukturi dela označeno z 1.1. Gre za vprašanja, ki si ga zastavi učitelj filozofije: »Kaj želim doseči?« (Pfister 2014, 17) Odgovor nanj je v Pfisterjevi didaktiki preprost: temeljni cilj pouka filozofije je naučiti filozofirati. Vsak posebni cilj učitelja filozofije mora biti v odnosu do tega cilja in mora prispevati k njegovi realizaciji (prim. 18). Tako je mogoče osnovni cilj pouka filozofije preoblikovati v množstvo podciljev, ki so usmerjeni na osnovne gradnike kompleksnega procesa filozofiranja. Glede na to, da Pfister proces filozofiranja poveže s pomenom splošnih pojmov in utemeljevanjem stališč (prim. 35), je cilj poučevanja filozofije razvijanje dveh spretnosti (sposobnosti/zmožnosti) pri učencih: *analize pojmov in argumentacije*.

216

Taka opredelitev ciljev filozofije nas bliža instrumentalni rabi filozofije: kajti analiza pojmov in argumentacija sta standardni sestavini *kritičnega mišljenja*, pouk kritičnega mišljenja pa je po Biestu primer instrumentalne rabe filozofije. Vendar Pfister zgornje opredelitve cilja pouka filozofije ne vpelje, da bi utemeljeval pomen filozofije, temveč da bi opozoril na vsebino procesa filozofiranja. Če vemo, kaj filozofiranje obsega, učence lažje uvajamo v to prakso. Če izhajamo iz ločevanja med *zunanjim in notranjimi* cilji pouka filozofije, pri čemer so zunanji cilji namenjeni splošni javnosti, ki se jo želi seznaniti s smiselnostjo filozofiranja, notranji cilji pa so namenjeni učiteljem (pomagali naj bi pri iniciaciji učencev v prakso), nas ta izpeljava opozori na specifično odnosa med tema dvema vrstama ciljev. Nekateri zunanji cilji lahko nastopajo tudi kot notranji cilji. Vsebina zunanjih in notranjih ciljev pa tudi v tem primeru ni identična, saj analiza pojmov in argumentacija v kontekstu kritičnega mišljenja nimata istega pomena kot analiza pojmov in argumentacija v kontekstu filozofiranja. Najprej zato, ker zunanji kontekst vpliva na vsebino obeh spretnosti, predvsem pa zato, ker imata na različnih področjih različen status. Na področju filozofije analiza pojmov in argumentacija nista samo uporabljeni, temveč sta lahko tudi sami postavljeni pod vprašaj.

Cilje pouka je mogoče preformulirati v drugo vrsto ciljev, v učne cilje, pravi Pfister, kar prinese vrsto koristi za dober potek pouka filozofije: transformacija

ciljev prenese poudarek od učitelja k učencem; formulacija ciljev pomaga pri motivaciji učencev; doseganje učnih ciljev je mogoče preverjati in ocenjevati, kar prispeva k boljšemu poteku učnega procesa v šoli (2014, 18).

Pfister se vrne k ciljem pouka še pozneje, ko se v okviru *utemeljevanja predmeta* sprašuje, zakaj naj bi se gimnazijci učili filozofiranja. To je vprašanje, ki ga je v uvodu v didaktiko sprejel kot samoumevnega. Sedaj se ga loteva kot enega temeljnih vprašanj didaktike, le da v bolj specifični obliki: gre za vprašanje, zakaj naj bi bila filozofija del gimnazijskega predmetnika, ne pa za vprašanje po razlogih za poučevanje filozofiranja nasploh.

Pfister obravnava več pogledov, ki so se zgodovinsko oblikovali. Prvi odgovor je Kantov, meri na preseganje nedoletnosti in usposabljanje za samostojno mišljenje. Ta cilj/utemeljitev filozofije je po Pfisterju presplošen, saj velja za večino šolskih predmetov, ne samo za filozofijo. Tradicionalna vloga filozofije v gimnazijskem predmetniku je bila povezana s propedevtiko znanosti in z notranjo enotnostjo gimnazijske omike (*Bildung*). Danes so propedevtiko prevzele posamezne znanosti, vlogo integracije pa so prevzeli tudi drugi predmeti (religija, nemščina, zgodovina).

Pfister v tem okviru vpelje tudi dve specifični poziciji drugih didaktikov filozofije. Najprej opozorilo Ekkeharda Martensa na pričakovanje učencev. Ti po Martensovem prepričanju pričakujejo, da filozofija pomaga pri reševanju življenjskih problemov. Akademsko filozofijo se za tovrstne poglede lahko ne meni, filozofija kot gimnazijski predmet tega pričakovanja ne bi smela spregledati, temveč bi ga morala vzeti za enega od svojih ciljev (Pfister 2014, 153). Pfisterju se zdi problematična tako trditev, da imajo gimnazijci tovrstna pričakovanja, kot tudi, da jih filozofija lahko izpolni. Obravnava tudi stališče Wulffa Rehfusa, da pri pouku filozofije ne gre za odgovarjanje na življenjska vprašanja dijakov, temveč za odpravo identitetne krize in vzpostavitev identitete jaza učencev. Pfistru se zdi, da gimnazijsko filozofiranje ne more uresničiti tako ambicioznih ciljev, kot je odprava krize identitete.

Učni načrti govorijo tudi o kompetencah. *Deutsche Gesellschaft für Philosophie* (prim. Pfister 2014, 154) tako predlaga več kompetenc v zvezi s cilji poučevanja filozofije: *tekstualno, socialno, interkulturno, presodnostno, orientacijsko, interdisciplinarno in metodološko*. A to so splošne kompetence, ki jih lahko razvijajo tudi drugi predmeti, tako da niso specifični za filozofijo.

V zvezi s filozofijo se pogosto navaja kritično mišljenje. A tudi to po Pfisterju ni monopol filozofije, tako da šolanje kritičnega mišljenja ne omogoča postavljanja zamejitev do drugih predmetov.

Po obravnavi naštetih predlogov specifičnega cilja pouka filozofije Pfister predstavi svojega: ukvarjanje s temeljnimi vprašanji. Za razliko od drugih področji filozofija postavlja naša »bolj ali manj gotova prepričanja pod vprašaj ... Le v filozofiji se nekaj na ta način radikalno postavi pod vprašaj. Kadar se to zgodi pri drugih predmetih, se filozofira. Spoprijem s temeljnimi vprašanji spada k temu, kar je za nas kot racionalna bitja pomembno.« (Pfister 2014, 157) Utemeljitev filozofije je tako povezana z vprašanjem glede »zakaj«, s ciljem/smotrom filozofije. Specifični cilj/koristnost filozofije je radikalnost postavljanja pod vprašaj, ki je povezana s nami kot racionalnimi bitji. Ta odgovor je pomemben, a iz optike Biestove kritike ni zadosti radikalen. Zdi se, da tako opredeljeno filozofsko spraševanje neki moment vendarle izvzema spraševanju. Namreč sam subjekt, ki sprašuje, se čudi in išče odgovore. Iz Biestove perspektive poudarek na spraševanju ostaja zavezan filozofiji zavesti, ki filozofski razmislek uporablja, da stvari postavlja pod vprašaj, ne obravnava pa vidika, iz katerega stvari pod vprašaj postavijo sam subjekt.

218

Navedeni razmislek o ciljih je pri Pfistru razvit v razdelku o utemeljitvi pouka filozofije. A poleg obravnavanih zgodovinsko nastalih predlogov utemeljitve filozofije obstajajo tudi predlogi utemeljitve, ki so bili razviti v okviru specifičnih filozofsko-didaktičnih modelov, se pravi avtorskih teorij/modelov, ki skušajo sistematično odgovoriti na temeljna vprašanja didaktike filozofije. Pfister je cilje, povezane z dvema modeloma, že obravnaval v okviru splošnega pregleda utemeljitev, namreč utemeljitvi Rehfusa in Martensa. V poglavju »Zasnutki« poleg identitetno-teoretske didaktike Rehfusa in dialoško-pragmatične didaktike Martensa obravnava še dialektični zasnitek Rolanda Henkeja in kompetenčni pristop. Tu se bomo omejili na obravnavo najbolj vplivne didaktike filozofije v nemškem prostoru, na didaktiko filozofije Ekkehartja Martensa. Njegova didaktika razvidno pokaže, kako cilji pouka filozofije vplivajo na didaktično transpozicijo oziroma na obliko, ki jo filozofiranje dobi pri pouku filozofije.

Didaktični zasnutki Ekkeharda Martensa

Martens je najbolj vpliven nemški didaktik filozofije. Na razprave o didaktiki filozofije je vplival s tremi različnimi teorijami oziroma konceptualizacijami didaktike filozofije. Najprej s koncepcijo *dialoško pragmatične* didaktike filozofije, nato s tezo o filozofiji kot četrti kulturni tehniki človeštva, nazadnje pa z modelom pouka filozofije kot strukturiranega s *petimi metodami filozofiranja*. Še pred obravnavo teh treh nastavkom pa bomo predstavili njegov razmislek, ki se neposredno nanaša na cilje pouka filozofije.

Martens pri razmisleku o ciljih poučevanja navaja tri vidike, ki dajo legitimnost prisotnosti filozofije v šoli: narava šole v demokraciji, javno življenje družbe, posameznikova eksistenca. Šola je v demokratični družbi mesto *Bildung* (omike). Šolanje ni povezano samo z urjenjem, temveč učencem omogoča, da odgovorno in avtonomno oblikujejo svoje življenje. Filozofija, ki se metodično ukvarja z obravnavo pomembnih življenjskih vprašanj, bistveno prispeva k ciljem šole v demokraciji. Prvi razlog je tako povezan s šolo v demokratični družbi: ta med svojimi cilji vključuje razsvetljenske ideale samostojnega mišljenja, filozofija pa pomembno prispeva k njihovemu uresničevanju.

Drugič, učenci se morajo vključiti v javni in politični diskurz kot avtonomni, odrasli (*mündig*) udeleženci. Živimo v racionalni kulturi, zato se je treba orientirati v mišljenju in s pomočjo mišljenja. Za vključevanje v to kulturo je potrebna filozofija. Religija in tradicija sta namreč v moderni družbi izgubili svojo moč orientacije, podobno pa se dogaja tudi znanosti. Martens pravi: »Sama poslednja utrdba najdevanja smisla in skupnega, vera v znanstveno-tehnični napredek, se vse bolj umika skeptični drži, medtem ko moramo prepoznati tudi senčne strani napredka.« (Martens 2003, 36) Zato je štirim Kantovim filozofskim vprašanjem treba dodati še peto: »Kako naj hočemo živeti?« To vprašanje napotuje na razvijanje *uporabnega filozofiranja*, ki se ukvarja z orisano potrebo po refleksiji v sodobnih družbah. Drugi razlog za filozofijo v šoli je tako vključevanje učencev v javno življenje družbe.

Tretji razlog je povezan z demokracijo: ta predpostavlja samostojno razmišljujoče ljudi, ki se ne podreajo avtoritarnim tendencam. Tu gre za osebno, eksistencialno perspektivo posameznika, ki daje osnovo za filozofiranje

v šoli. Povežemo ga lahko s sokratskim vodilom, da neraziskanega življenja ni vredno živeti. Tretji razlog za filozofijo je tako povezan s posameznikom, z njegovim vodenjem lastnega življenja (*Lebensführung*).

Vidimo, da Martens izpeljuje potrebo po filozofiji v šoli iz potreb, ki so povezani s statusom šole, družbe in posameznika v sodobnem svetu. Filozofija tako skrbi za delovanje tega sveta, ni pa moment, ki bi ta svet postavljala pod vprašaj. Tako se zdi, da problem Martensovih razlogov (ciljev) za filozofijo ni v tem, da jih je premalo, temveč da jih je preveč. Preveč v smislu, da filozofijo v celoti vpotegnejo v svet, katerega del je, in jo s tem prilagodijo svetu, hkrati pa tudi podredijo posamezniku. Filozofijo posameznik *uporabi*, da bi vodil svoje življenje, da bi razumel svet, da bi se udeleževal javnega življenja. Iz Biestove perspektive gre za perspektivo suverenega subjekta zavesti, ki ga je postmoderna kritika postavila pod vprašaj.⁶

220

Po drugi plati pa filozofija ostaja preveč zunanja Martensovi analizi potrebe po filozofiji. Martens potrebo po filozofiji najde v fragmentih sociološko-filozofskih nastavkov, ki jih ne poveže v resno filozofsko refleksijo. Razlogi za družbeno vlogo filozofije so filozofiji zunanji, vsaj ko gre za filozofijo kot napor sistematičnega mišljenja. So pa notranji filozofiji kot šibko opredeljenemu gibanju, ki ga je mogoče opredeliti kot stalni sestavni del zahodne kulture. Tako ohlapno mišljenje ima to prednost, da je splošno sprejemljivo, vendar je cena te sprejemljivosti izguba filozofskega naboja. Filozofska refleksija pa vsakdanjo zavest vendarle sooča z uvidom, ki samoumevnost, na katero se opira vsakdanje razumevanje, postavlja pod vprašaj.

Martens svojo teorijo didaktike filozofije v osemdesetih letih dvajsetega stoletja koncipira kot dialoško pragmatično didaktiko filozofije. Ta v svojem jedru vključuje tri faze pouka filozofije: prvi korak je analiza predrazumevanja dijakov, ki je del njihovega vsakdanjega življenja; drugi korak je vpeljava filozofa oziroma filozofskega besedila kot partnerja v dialogu; tretji korak je dialog z vpeljanim filozofom, to je srečevanje vsakdanjega življenja učencev s svetom filozofije. To didaktiko lahko zapišemo tudi kot sosledje treh ciljev, ki

6 Martens pri razmerju med šolo in filozofijo sicer vidi napetost, vendar hitro sklene, da se mora filozofija prilagoditi institucionalnim okvirom šole, šola pa mora postati filozofska, se pravi refleksivna in razsvetljena, in s tem posredovanjem napetost odpravi (prim. Martens 2003, 35).

se povezujejo v celoto in dajo odgovor na vprašanje, kaj pomeni filozofirati v šoli. Filozofirati pomeni slediti opisanim trem korakom oziroma uresničevati opisane tri cilje.

Če Martensovo didaktiko filozofije obravnavamo iz te perspektive, se zdi, da uporablja filozofske pojme in argumente, da bi delovala v vsakdanjem diskurzu in na vsakdanji diskurz o šoli. Hoče prispevati k posredovanju med filozofijo in vsakdanjim govorom o šoli, vendar je pri tem filozofija prisotna le na ravni vsebine, ni je pa na ravni oblikovanja prostora srečevanja med filozofijo in vsakdanom. Zaradi tega tudi filozofska vsebina, ki je pri tem govoru uporabljena, ne deluje filozofsko. Nima možnosti, da bi razvila predpostavke, na katere se opira, in premislila logiko, ki ji daje koherenco. Za Martensovo prvo fazo didaktičnega razmisleka je značilna logika dodajanja in naštevanja, ne pa logika izpeljave in preizpraševanja lastnih izhodišč.

Drugi Martensov poseg v didaktiko filozofije je vpeljava teze, da je filozofija kulturna tehnika, ki ima enak civilizacijski pomen, kot ga imajo branje, pisanje in računanje. Martens zapiše: »V kulturi, v kateri noben polnoleten državljani brez sposobnosti govora, argumentacije in kritike ne more oblikovati individualnega življenja in se udeleževati demokratičnih procesov, je filozofiranje, ki ga razumemo kot izrazno, profesionalno izvedeno učenje takšnih sposobnosti, četrta nujna kulturna tehnika.« (1997, 5)

Martens razvija več argumentov v prid trditve, da filozofija »spada k naši kulturi« (2003, 30–31). Prvi je povezan z genezo: filozofiranje je nastalo v evropski kulturi in je del evropske kulturne dediščine. Drugi je antropološki: filozofiranje je značilnost človeške narave, ki s simbolnimi formami vzpostavlja distanco refleksije do danega. Tretji je deskriptiven: filozofiranje spada k zahodni moderni, za katero je značilno refleksivno demokratično oblikovanje volje. Četrty je normativen: filozofiranje bi moralo biti del smiselnega, samodoločujočega se življenja. Peti je metodičen: filozofijo je treba kultivirati, nihče se preprosto ne rodi kot filozof. Šesti povzema prvih pet in upravičuje (legitimira) filozofiranje v šoli v navezavi na sposobnost za kritiko ter oblikovanje osebnosti in demokratično vzgojo. Iz filozofiranja kot kulturne tehnike na različnih ravneh »naše kulture« sledi trojni cilj filozofiranja v šoli: kritika, demokracija, razvoj osebnosti. Filozofiranje je preprosto del kulture oziroma »našega« načina življenja, iz tega izhajajo cilji filozofiranja v šoli.

Uvrstitev filozofije med temelje kulture je retorično zanimivo, vendar vsebinsko problematično. Je filozofija res tehnika? Je filozofija res podobna branju, pisanju in računanju? In v drugi smeri: ali branje in pisanje res lahko razumemo kot kulturne tehnike? Videti je, da gre pri Martensovem govoru o filozofiji kot kulturni tehniki za deklarativna besedila, ki vzpostavljajo prostor za filozofijo v družbi, njihov primarni namen pa ni refleksija tega prostora. Zato ne čudi, da je cilj filozofiranja v šoli kot sposobnost za kritiko, oblikovanje osebnosti in demokratično vzgojo naveden, ne da bi se ga poskušalo problematizirati. Tako gre pri Martensovih izpeljavah za vpeljevanje filozofiranja bolj za gesto, s katero se želi poseči v javni govor. Gre za govor o filozofski kulturi (filozofija kot bistveni del kulture tako vzpostavlja neko filozofsko kulturo) in zagovor filozofske kulture, ki ima sam specifičen filozofski primanjkljaj. To neskladje med obliko vpeljevanja potrebe po filozofiji in vsebino filozofije odpira vprašanje, kakšen je status didaktike: je didaktika filozofije govor, ki nagovarja filozofe, ali pa govor, ki nagovarja splošno javnost? Če naj nagovarja filozofe, bi moral ta govor biti filozofski. Iz vpeljane dihotomije med filozofi in splošno javnostjo pa ne sledi, da govor, ki nagovarja splošno javnost o potrebi po filozofiji, ni zavezan filozofiji. Seveda mora vsak govor, ki hoče biti razumljen, upoštevati svojega naslovnika, toda ali to pomeni, da se mora govor, ki posreduje med filozofijo in nefilozofi, odpovedati ostrini filozofske refleksije in meriti predvsem na družbeno sprejemljivost? Dilema je še toliko večja, ker prioriteta sprejemljivosti pod vprašaj postavi bistven vidik filozofije, namreč misliti tisto, kar je splošno sprejeto in vsem samoumevno.

Martensovega premika didaktičnega premisleka v vode splošno sprejemljivega ne popravi poznejša razdelava, ki filozofiji vendarle poskuša dati bolj specifično filozofsko vsebino. Martens namreč v svoji tretji fazi pojmovanje filozofije razširi in poudarja sicer še vedno »metodološko«, a vendarle širše branje filozofije. S tem nadgradi poudarka, ki sta bila za njegov didaktični premislek značilna do takrat, namreč navezavo filozofije na predrazumevanje nefilozofov (prvi korak dialoško pragmatične didaktike filozofije) in povezavo med filozofijo in argumentacijo kot ključno za sodelovanje v javnem življenju demokratičnih družb (filozofija kot kulturna tehnika).

Pravzaprav se Martensov odnos do filozofije jasno pokaže v njegovi tretji fazi, ko razvija integrativno paradigmo filozofske metode. Martensov

integrativni pristop združuje dvoje: povzema različne filozofske tradicije in jih povezuje v model filozofskega mišljenja v šoli. Martens v »kompleksnem procesu mišljenja«, ki ga predlaga kot model filozofiranja, združuje pet filozofski metod: fenomenološko, hermenevtično, analitično, dialektično in spekulativno (intuitivno-kreativno). Posamezna metoda je v Martensovi izpeljavi deležna zgolj minimalne opredelitve. Pri fenomenološki gre tako za to, da »diferencirano in izčrpno opišem, kar zapažam, izkusim, zaznavam ali pri sebi mislim« (2003, 54), pri hermenevtični metodi gre za branje besedil, pri analitični metodi za preverjanje centralnih pojmov in argumentov, pri dialektični metodi za diskusijo za in proti. Martens priznava, da našete metode le v šibkem smislu ustrezajo metodam, ki jih uporabljajo filozofi (in za primerjavo navede fenomenologijo Husserla, analizo Wittgensteina, hermenevtiko Gadamerja, dialektiko Hegla, spekulacijo Descartesa). Vendar pa vztraja, da gre »elementarno metodo filozofskega mišljenja«, ki v temeljnih potezah vendarle ustreza filozofskim metodam. Še več, po Martensu vse filozofske metode izvirajo iz vsakdanjega življenja, zato je v okviru vsakdanjega življenja o njih smiselno govoriti in jih uporabljati.

223

Lahko pristanemo, da se filozofija opira na življenjski svet. Težje pa je sprejeti, da je denimo hermenevtično metodo, kot je uporabna v elementarnem filozofiranju, smiselno opredeliti kot »ozavedenje lastnih predrazumevanj«, analitično kot »preverjanje uporabljenih središčnih pojmov in argumentov« itd. (Martens 2003, 56). Iz tako opredeljenih filozofskih metod Martens preide na pouk filozofije in predlaga, da imajo pri poučevanju filozofije filozofske metode status učnih metod. Tako opredeljene učne metode nato poveže v zaporedje, tako da vsaka metoda deluje kot korak v širšem modelu refleksije.

Pri analizi posamezne situacije se tako najprej opiše dejstva (fenomenološka metoda). Nato se poskuša s hermenevtično metodo razumeti vrednote in tolmačenja, ki so prisotna v fenomenološkem opisu situacije. V naslednjem koraku se preizkusi veljavnost pojmov in argumentov, ki so prisotni v razumevanju vrednot (analitična metoda). Nato se analizira dinamiko odnosov med vpeljanimi vrednotenji in sodbami (dialektika). Na koncu se v razmislek vključi še uvide, ki so rezultat spekulacije (spekulativna metoda) (prim. Martens 2003, 59–60).

Ta postopek se je v nemški različici filozofije za otroke uveljavil kot model petih prstov. Martens trdi, da v zgodnji Platonovih dialogih »najdemo elementarne metode, ki so sposobne posredovati med konverzacijskimi in akademskimi metodami. Še bolj pomembno pa je, da sokratsko filozofiranje lahko služi kot model za metodološko integrativno filozofiranje, ki gre daleč preko zgolj konceptualno-argumentativne analize ali oralnega iskanja resnice, ki se ga pogosto in reduktivno pripisuje Sokratu.« (Martens 2009, 499) Dialog se začne s konkretnimi problemi, z natančnim opisom situacije, ki posameznika spravi k čudenju in ga pripravi, da zastavi vprašanje (fenomenološka metoda). V naslednjem koraku Sokrat opozori partnerja v dialogu na »implicitne in sporne predkonceptcije« (Martens 2009, 499), denimo, o pogumu (hermenevtična metoda). Tokom dialoga se razišče centralne pojme in argumente (analitična metoda). Dialog ne poteka kot ekspozicija, temveč gre za dinamiko izmenjave stališč pri iskanju stališča, ki je najboljše (dialektika). V dialogu se vključi in premisli mite, zgodbe, miselne eksperimente (spekulativna metoda).

224

Martens poudarja medsebojno povezavo korakov oziroma njihovo »integrativno rabo«, njihovo minimalno obliko pa predstavi kot »opisovanje, razumevanje, pojasnjevanje, nasprotovanje in domnevanje« (Martens 2009, 499). Tako metode vedno bolj dobivajo obliko »*tool kit*«, se pravi skrinje z orodjem, in so vse manj povezane s ključnimi filozofskimi paradigmi mišljenja. S tem se po eni strani širi konceptijo filozofskih spretnosti, ki jih francoski didaktik Michael Tozzi (prim. Tozzi 1996, 147) v obliki temeljnih filozofskih kompetenc zoži na *problematizacijo*, *konceptualizacijo in argumentacijo*, in vpelje širši pogled na prakso filozofskega mišljenja. Po drugi strani pa takšna rekonstrukcija filozofskega mišljenja deluje zavajajoče. Najprej zato, ker se znotraj posameznih filozofskih šol ne govori o filozofskih metodah na tak način. Zastavi se torej vprašanje, iz katere perspektive se filozofija kaže kot tovrstna množica metod. Potem zato, ker četudi sprejememo obstoj denimo hermenevtične metode, pri različnih avtorjih najdemo različne oblike te metode. Pokazati bi bilo torej treba, kateri moment oziroma kateri uvid je bistven, tako da ga je mogoče filozofsko utemeljeno predlagati za ključni moment posamezne filozofske metode. Nenazadnje pa zaporedje »opisovanje, razumevanje, pojasnjevanje, nasprotovanje in domnevanje« s preveliko lahkoto priredimo

empirističnemu razumevanju znanosti, po katerem najprej opazujemo pojav, nato tvorimo hipoteze in jih na koncu potrdimo oziroma zavrnamo. Koraki integrativne filozofske metode so preveč podobni pristopu logičnega pozitivizma, ki ga je na področju filozofije znanosti zavrnil že Popper.

Zaradi tega se zdi, da Martensovo posredovanje med vsakdanjim mišljenjem in znanstvenim mišljenjem (v smislu filozofskega mišljenja) izhaja iz napačnih izhodišč. Martens se sklicuje na Platona, oziroma na »začetek naše kulturne zgodovine, na metodološko prakso sokratskega filozofiranja v zgodnjih Platonovih dialogih« (Martens 2009, 499), da bi posredoval med vsakdanjim pogovorom in akademsko metodo. Izhodišče je torej točka, ko se od sveta odmaknjena akademska filozofija še ni razvila. Jedro zamisli je torej v tem, da se izhaja iz obdobja pred razvojem filozofije, da bi se posredovalo med razvito filozofijo in življenjskim svetom. Zdi se, da je to manj primeren pristop k razvoju didaktike filozofije. Ker gre za obdobje pred razvojem filozofije, bi lahko rekli, da gre za *predfilozofsko didaktiko filozofije*. Ta skuša filozofijo narediti relevantno za vsakdan tako, da jo bere iz perspektive vsakdanjega razumevanja. Težava te poenostavitve je v tem, da vsakdanje razumevanje ni nekaj enovitega, urejenega, sklenjenega, samoumevnega. Težava je v tem, da je treba samo vsakdanje razumevanje narediti za problematično, da bi ga lahko razumeli. Težava je torej v tem, da je treba uporabiti filozofijo, da bi razumeli vsakdanje razumevanje. Kolikor predpostavimo vsakdanje razumevanje kot samoumevno, se filozofije lotimo iz perspektive samoumevnega. To je perspektiva, ki jo filozofija ravno postavlja pod vprašaj. Temeljna gesta filozofije je že pri Sokratu tisto samoumevno postaviti pod vprašaj. Ta gesta ni tuja vsakdanjemu življenju, ni pa v vsakdanu prevladujoča. Prevladujoč odnos je prej odnos ustaljenosti, navajenosti, samoumevnosti. Filozofija kot refleksija ta odnos problematizira. Zato ta perspektiva ne more služiti kot osnova za mišljenje posredovanja med vsakdanjim in akademskim.

V tem smislu je težnja po integrativnosti pri Martensovi metodi simptomatična. Ker obstajajo različne filozofije, ki se med sabo razlikujejo in se pogosto ostro kritizirajo, ni mogoče posredovati filozofije kot področja, kjer obstaja neko enotno, homogeno polje spoznanja. Podobno velja tudi za metodo: iz različnih filozofskih pristopov ni mogoče oblikovati neke

enotne metode. To niti ni zaželeno, saj je lahko pomemben uvid filozofije ravno v nezdružljivih perspektivah, od katerih vsaka razkriva del realnosti, ki drugi ni dostopen. Integrativnost zabriše razlike, napetosti, protislovja, izbriše momente, ki se upirajo posredovanju in poenotenju. Zabriše tisto, kar je problematično. Zabriše vir filozofije.

Ob metodi petih prstov imamo lahko v mislih majhne otroke, ki potrebujejo zunanjo strukturo pri srečevanju s filozofskim mišljenjem. Filozofija je vpeljana kot zakladnica orodij in vsebin, ki se jih po potrebi uporabi. Raba filozofije pri Martensu je tako v resnici *instrumentalna*.

Sklep

226

Status ciljev pouka filozofije je večznačen. Zunanji cilji podrejajo predmet vnaprej danim smotrom, a tudi komunicirajo s splošno javnostjo in odpirajo prostor v družbi. Formalna edukacija tako obsega strukture, ki hkrati omogočajo in omejujejo: vzpostavljajo vrsto formalnih zahtev, ki so sicer zunanji procesu dela v razredu, vendar pa so to tudi okviri, ki dajejo modele za delo, besednjak za opisovanje procesov in tako nevidno, a nenehno vplivajo na šolsko prakso.

Iz te izpeljave sledi dodaten poudarek glede razmerja med zunanjimi in notranjimi cilji filozofije. Zunanji cilji se zdijo potrebni, ker širšo javnost opozarjajo na pomen filozofije, notranji pa zato, ker omogočajo misliti prakso filozofije in imajo status nekakšne wittgensteinovske lestve, ki lajša vstop v filozofiranje. Vendar zunanji cilji ne morejo biti neposredno cilji dejavnosti v razredu, temveč samo stranski proizvod filozofiranja. Zdi se, da je odnos med obema vrstama ciljev povezan z logiko *bistvenega drugotnega stanja*, ki jo Renata Salecl uporabi za tematizacijo vzgojnega učinka šole (prim. Salecl 1991, 133). Če se jih poskuša doseči neposredno, deformirajo prakso in tako spodkopavajo lastne pogoje možnosti. Lahko bi rekli, da je zunanje cilje treba v razredu nujno pozabiti, da bi jih lahko dosegli. Ta poudarek lahko primerjamo z Derridajevo gesto, ki poučevanje filozofije bistveno zaveže razsežnosti *antinomije*. V jedro prve od sedmih zapovedi, s katerimi poskuša zajeti razmerje med šolo in filozofijo, Derrida tako postavi prav vprašanje finalnosti. Na eni strani se filozofija ne sme podrežati

nobeni »zunanji finalnosti«, na drugi strani pa se nikakor ne sme odpovedati svojemu »kritičnemu poslanstvu« (Derrida 1986, 13). To zapoved bi lahko brali v smislu, da se filozofija ne sme podrežati zunanjim ciljem, obenem pa ne sme popuščati glede svojih notranjih zavez.

Izpeljava je tudi nakazala, da lahko razločujemo dve vrsti didaktike filozofije. Prvi tip didaktike skuša predvsem prispevati h glatkemu in učinkovitemu poteku pouka. Drugi tip, lahko bi ga po Derridajevem zgledu lahko poimenovali *didaktika antinomije*, pa radikalizira za filozofijo značilno postavljanje pod vprašaj. Ta moment je povezan s *pedagogiko interupcije*, kot jo opredeljuje Biesta v svojem razmisleku o tistih filozofskih potencialih filozofije za otroke, ki se izognejo instrumentalnosti:

Poskušal sem predlagati, da je vsaj še ena možna pozicija subjekta, ne subjekta, ki zastavlja vprašanja, temveč subjekta, ki je bil postavljen pod vprašaj in skozi to poklican v svet. Tu subjekt ne obstaja pred svetom in svet ni objekt subjektove želje učiti se in razumeti. Kar se kaže kot svet, tako rekoč, je tisto, kar se naslavlja na jaz, kliče jaz, naj obstaja kot subjekt – v svetu in ne kot središče sveta. Če je delo edukacije v navezavi s prvo subjektovo pozicijo povezano z dodajanjem vprašanj, izostritvijo vprašanj, pomočjo otrokom in mladim pri zastavljanju drugačnih, številčnejših in boljših vprašanj ter tako skuša spodbujati njihovo učenje in razumevanje in njihove »sposobnosti« razumevanja, je edukacijsko delo v navezavi na drugo subjektovo pozicijo drugačne kvalitete: zanj je značilna interupcija, deluje s pomočjo suspenzije in terja vzdrževanje. Delno zato, da bi otrokom in mladim priskrbeli možnosti, da izvejo, kaj bi lahko pomenilo priti v dialog s svetom, poskušati obstajati kot subjekt. Toda delo edukacije je tu tudi zato, da se poskuša vzbuditi željo v otrocih in mladih, da bi hoteli eksistirati v svetu in s svetom na ta način. (Biesta 2017, 434–435)

Biesta kot nasprotje instrumentalizacije postavlja interupcijo, zaustavitev, in kot nasprotje didaktiki, ki spodbuja spraševanje, zastavljanje vprašanj in

čudenje, postavlja didaktiko, ki pod vprašaj postavi sam subjekt.⁷ Posledično pa tudi didaktiko, ki pod vprašaj postavlja samo didaktiko – ki nenehno preverja svoj status in s tem stalno problematizira svoje lastne predpostavke.

Iz tega bi lahko izpeljali, da imamo pri didaktika filozofije pravzaprav opraviti s trojno podvojitvijo. Prva je povezana z razlikovanjem med sistematizirajočo in avtorsko didaktiko. Druga dvojnost izhaja iz njenega mesta v šolskem sistemu. Na eni strani je didaktika del formalnih zahtev, povezanih s poučevanjem posameznega šolskega predmeta, saj mora vsak šolski predmet razvijati svojo didaktiko, katere cilj je pomagati pri poučevanju predmeta v določenih, se pravi šolskih okvirih. Po drugi strani pa je didaktika povezana z refleksijo poučevanja. Filozofi, ki poučujejo filozofijo v šoli, skušajo misliti lastno prakso v razredu. V tem smislu niso vezani na dane okoliščine poučevanja, temveč lahko gledajo širše in celo morajo gledati širše. Del mišljenja ni samo analiza tega, kar je, temveč tudi postavitev tega, kar je, v razmerje z množico drugih možnih ureditev. Razliko med tema pristopoma, razliko med tema momentoma didaktike bi lahko zajeli z razlikovanjem med šolsko in filozofsko didaktiko filozofije.

228

Iz Biestove pedagogike interupcije in razlikovanja med *postavljanjem vprašanj in postavljenostjo pod vprašaj* pa sledi še naslednja dvojnost didaktik filozofije: dvojnost didaktike, ki skrbi za gladek potek zastavljanja vprašanj, in didaktike, ki zaustavlja proces in odpira prostor, v katerem se zastavi vprašanje glede samih učencev – se pravi didaktike, ki posameznega učenca nagovarja, naj postane subjekt. Prvi bi lahko rekli didaktika spraševanja, drugi pa *didaktika interupcije*.

7 V tej tematizaciji filozofije se Biesta ujema z Rancièrom, ki elementarni pouk filozofije skuša misliti kot prekinitev diskurza, se pravi ne kot uvod v filozofijo oziroma filozofski diskurz, temveč kot intervencijo v diskurze, ki že potekajo. Rancière pouk filozofije in filozofijo samo vidi predvsem kot »način interupcije nekega števila diskurzov« (2001, 24), ki proizvede »destabilizacijo v mislih« (26).

Bibliografija | Bibliography

- Bailey, Richard, ur. 2010. *The Philosophy of Education*. London: Continuum.
- Biesta, Gert. 2010. *Good Education in the Age of Measurement*. Boulder: Paradigm Publishers.
- . 2011. »Philosophy, Exposure, and Children: How to resist the Instrumentalization of Philosophy in Education.« *Journal of Philosophy of Education* 45 (2): 305–319.
- . 2017. »Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people.« *childhood & philosophy* 13 (28): 415–452.
- Brüning, Barbara, ur. 2016. *Ethik/Philosophie Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Carr, Wilfred, ur. 2005. *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Curren, Randal, ur. 2006. *A companion to the Philosophy of Education*. London: Blackwell.
- Derrida, Jacques. 1986. »Les Antinomies de la discipline philosophique.« V *La grève des philosophes*, 9–31. Pariz: Osiris.
- Lavtar, Roman, ur. 1996. *Šolska zakonodaja I*. Ljubljana: MŠŠ.
- Martens, Ekkehard. 1997. »Filozofija kot četrta kulturna tehnika humanega oblikovanja človeškega življenja.« *FNM* 1997 (2): 3–6.
- . 2003. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*. Hannover: Siebert.
- . 2009. »'Can animals think?' The Five Most Important Methods of Philosophizing with Children.« V *Children Philosophize Worldwide*, ur. Eva Marshal, Takara Dobashi, Barbara Weber, 497–502. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pfister, Jonas. 2014. *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt Verlag.
- Purkat, Nataša, ur. 2008. *Učni načrt: Filozofija*. Ljubljana: MŠŠ.
- Rancière, Jacques. 2001. »Y a-t-il un enseignement élémentaire en philosophie.« V *Enseigner la philosophie aujourd'hui: pratiques et devenirs*, ur. Nicole Grataloup in Jean-Jacques Guinchard, 23 –30. Montpellier: CNDP.
- Rutenberg, Christa. 2016. *Philosophie-didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.

- Salecl, Renata. 1991. *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Smith, Justin E. H. 2016. *The Philosophers. A History in Six Types*. Princeton: Princeton University Press.
- Standish, Paul. 2006. »The Nature and Purpose of Education.« V *A Companion to the Philosophy of Education*, ur. Randall Curren, 221–231. Oxford: Blackwell.
- Tozzi, Michel. 1996. *Penser par soi-même*. Bruselj: Chronique Sociale.