

Andrej Adam
Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše

BRANJE KOT FILOZOFIRANJE GIMNAZIJE

V tekstu govorimo in zagovarjamo medpredmetno sodelovanje kot takšno in posebej medpredmetno sodelovanje med slovenščino in filozofijo, ki lahko pride do izraza pri obravnavi posameznih leposlovnih del. Argumentiramo, da lahko kvalitetno izpeljano filozofiranje o problemih, ki jih izpostavljajo leposlovna dela, bistveno pripomore k deklariranim ciljem prenove gimnazije, posebej k razvijanju kritičnega in samostojnega razmišljanja. Prednosti filozofiranja ob problemih leposlovnih del, ki ga priročno imenujemo branje kot filozofiranje, poskušamo utemeljiti v več korakih. V vsakem izpostavimo en vidik, ki je bistven za jasno in kritično razmišljanje. Ob tem posebej poudarjamo, da gre pri medpredmetnem sodelovanju za vzajemno pomoč med predmetnimi področji, za vzajemno bogatitev, zaradi česar pri sodelovanju med slovenščino in filozofijo ne moremo govoriti le o branju kot filozofiranju, temveč tudi o filozofiranju kot branju. Svojo argumentacijo razvijamo ob nedavno nagrajenem mladinskem romanu *Gimnazijec* Igorja Karlovška.

The article advocates the inter-curricular links between Slovene and Philosophy, which is particularly explicit when specific literary works are analysed. The arguments show that a quality speculation about problems in a philosophical manner, set by literary works, vitally contribute to the goals of a grammar schools reform, mostly to the development of critical and independent thinking. The advantages of the so-called »reading as philosophizing« are based on arguments in numerous steps. Each individual step exposes one point of view essential for clear and critical thinking. It should not be forgotten that the inter-curricular links of at least two fields brings mutual enrichment. That is why the co-operation between Slovene and Philosophy cannot only be called reading as philosophizing, but also philosophizing as reading. The arguments are based on a recently awarded novel of children's literature (»Gimnazijec« – The Grammar School Boy) written by Igor Karlovšek.

Uvod: tekmovanje in medpredmetno sodelovanje

Dijaki slovenskih gimnazijskih programov v letošnjem šolskem letu, se pravi šolskem letu 2005/06, v okviru priprav na maturo iz slovenščine berejo *Visoško kroniko* Ivana Tavčarja in *Zločin in kazen* Fjodorja M. Dostojevskega. Tema oziroma prizma, skozi katero se lotevajo razmišljanja o romanih, je vprašanje zločina

in kazni. Roman *Gimnazijec* Igorja Karlovška, ki ga srednješolci prvih in drugih letnikov berejo v okviru tekmovanja za Cankarjevo priznanje, prinaša – vsaj delno – podobno tematiko. Ker pa je vprašanje zločina in kazni težko ločiti od drugih moralnih problemov, se nam ob interpretaciji ponuja tudi možnost za ustvarjanje širše moralne presoje.

Kolikor poznam razmere v gimnazijskem izobraževanju nasploh, je udejanjanje takšne možnosti odvisno od učiteljev na posamezni gimnaziji, predvsem od njihove volje in pripravljenosti za medpredmetno sodelovanje. Dijaki se v okviru gimnazijskega izobraževanja srečajo z etiko oziroma s sistematičnimi in strokovno podprtimi razpravami o moralnih vprašanjih v okviru pouka filozofije. To pomeni, da je za udejanjanje možnosti celovitega razmisleka o moralnih problemih, ki se pojavljajo v literarnih delih, potrebno k sodelovanju pritegniti učitelje oziroma učiteljice slovenščine in filozofije. Na posameznih gimnazijah, denimo na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše, kjer sem sam zaposlen, smo v preteklih šolskih letih takšno sodelovanje že vzpostavili. Ker je privedlo do zanimivih rezultatov, ga lahko priporočamo tudi drugim šolam, toda sklicevanje na zanimive rezultate je za navduševanje najbrž premalo, zato bom v tem eseju poskušal navdušenje utemeljiti.

Pri snovanju medpredmetnega sodelovanja med slavisti in filozofi v gimnaziji lahko kot osnova služijo splošni cilji projekta didaktične prenove gimnazije, ki predvidevajo razvijanje različnih strategij mišljenja, problemski pristop k temam, aktivne oblike učenja in poučevanja, integracijo in povezovanje znanj itd. Smisel uvajanja novosti je jasen. Če nočemo, da bi dijaki zapravljali čas z gledanjem resničnostnih šovov, telenovel in absurdnih izbiranj talentov, temveč jih želimo usposobiti za aktivne in odgovorne udeležence demokratične družbe, jim moramo pomagati razvijati sposobnosti samostojnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, prav tako pa jim moramo pomagati, da bodo na samostojno življenjsko pot stopili samozavestno in se ne bodo prestrašili problemov, ki jih nedvomno čakajo. To pomeni, da je dijakom potrebno že v srednji šoli predstaviti nekatere ključne probleme, s katerimi se ljudje srečujemo od nekdaj, in jim pomagati pri njihovem kritičnem pretresu. Mislim, da pri tem ni potrebno posebej poudarjati, da so ti problemi zaradi svoje splošnosti tako ali drugače tudi njihovi, izpostaviti pa velja, da šele razpravljanje o problemih razvija kritičen odnos do sveta. Filozofi v slovenskih gimnazijah vidimo prav v slednjem smisel svojega poklica. Menimo tudi, da bi v času didaktične prenove lahko učiteljem drugih predmetov pomagali s svojimi izkušnjami pri uvajanju aktivnih metod pouka s ciljem razvijati kritično mišljenje.

Ker se hkrati zavedamo, da je sleherno uvajanje novosti tudi tvegano početje, kar je bržčas eden od ključnih vzrokov, zakaj se učitelji v okviru rednega dela, ki je podrejeno predpisanim vsebinskim ciljem, še ne odločajo za načrtovanje medpredmetnega sodelovanja, predlagamo, da se tega lotijo v manj formalnih okvirjih. Priprave na tekmovanja iz znanj se zdijo za ta namen posebej primerna. Medpredmetno sodelovanje med slavisti in filozofi je tako mogoče uresničiti v okviru priprav na tekmovanja za Cankarjevo priznanje in v okviru priprav na Državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja. Slednje takšno sodelovanje ponuja že četrto leto zapored. Odgovornost učiteljev je, vsaj kar zadeva uspeh, tukaj manjša, poleg tega se tekmovanja udeležuje manjši del celotne populacije dijakov in »eksperimentatorjem« ne bi mogli očitati, da se igrajo s celotno generacijo. Zaradi primerno majhnega števila dijakov tudi ni posebno težko izdelati in

v praksi uresničiti kriterijev za medpredmetno vrednotenje dosežkov posameznih udeležencev, kar je pogoj za uspešno evalvacijo dela.

Primer *Gimnazijec*

V nadaljevanju bom poskušal utemeljiti prednosti medpredmetnega sodelovanja med učitelji slovenščine in filozofije. V ta namen bom pokazal, kako lahko filozofski pristop k branju literarnega dela pomaga razvijati kritično mišljenje. Za učitelje filozofije v gimnazijah že več kot desetletje velja, da se pri delu z dijaki ne posvečajo toliko učenju filozofije, ampak bolj učenju filozofiranja. Filozofiranje v tem kontekstu ne pomeni nič drugega kot kritično in argumentirano razmišljanje in razpravljanje o najbolj splošnih problemih. Če privzamemo, da je branje pogovor med bralcem in pisateljem (ali pogovor s samim seboj) o kakšnem občem problemu, tedaj lahko govorimo o branju kot filozofiranju, pri čemer imamo v mislih branje kot dejavnost kritičnega duha.

Zagovor branja kot filozofiranja bom prikazal s pomočjo romana *Gimnazijec* Igorja Karlovška¹. Vsebine romana ne bom posebej obnavljal, ker predpostavljam, da bralec tega eseja *Gimnazijca* pozna. Zaenkrat naj bo dovolj le omemba, da je glavni junak romana Peter Janežič zaradi svojega ravnanja pristal v prevzgojnem domu.

1.

V kontekstu razumevanja branja kot filozofiranja, se pravi kot pogovora o nekem občem življenjskem problemu, je najprej potrebno identificirati sam problem. Kaj je ključni problem oziroma eden izmed ključnih problemov Karlovškovega *Gimnazijca*? Predlagam, da si pri odkrivanju problema pomagamo s knjigo *Utehe filozofije* Alaina de Bottona.² Le-ta se prične z avtorjevo osuplostjo nad sliko Sokratova smrt, ki jo je leta 1786 naslikal Jacques-Louis David. Sliko je mogoče najti na internetu in izgleda takole:³



¹ Karlovšek, Igor, *Gimnazijec*, Ljubljana, Mladinska knjiga, 2004, zbirka Žamet.

² De Botton, Alain, *Utehe filozofije*, Ljubljana, Založba Vale-Novak, 2004.

³ Internetnih naslovov, kjer je slika dosegljiva, je več, npr. <http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/david/socrates.jpg>

Na sliki vidimo Sokrata v ječi. Čaka na smrt, na katero so ga obsodili atenski meščani. Obkrožajo ga užaloščeni prijatelji, ki tarnajo nad njegovo usodo. V nasprotju z njimi Sokrat ni videti žalosten. Z eno roko sega po strupu, ki ga bo že čez hip moral izpiti, drugo pa vihti po zraku, s čimer nakazuje, da bo zdaj zdaj zaključil enega od argumentov. In kaj je tako osupnilo Alaina de Bottona? Mogoče to, pravi, ker se je Sokratovo vedenje na sliki

»tako ostro razlikovalo od mojega. Kadar sem se s kom pogovarjal, mi je bilo zlasti do tega, da bi mu bil všeč, in manj do tega, da bi govoril resnico. Želja po ugajanju mi je nalagala, da sem se kakor ponosen oče na premieri šolske igre smejal puhlim šalam. V stikih z neznanci sem se vedel klečeplazno kot hotelski vratar, ki pozdravlja premožne goste – s slinasto vnemo, porojeno iz bolesterne želje, da bi bil za vsako ceno deležen njihove naklonjenosti. V javnosti nisem nikoli podvomil o idejah, na katere je prisegala večina [...]« (Alain de Botton 2004, 13).

Pogled na Davidovo sliko je torej de Bottonu razodel neko posebno neodvisnost človekovega duha, ki jo uteleša naslikani Sokrat. Kolikor vemo, je bil Sokrat takšen tudi v resničnem življenju. Do konca in za ceno svojega življenja je vztrajal v pokončni drži in v borbi zoper napačna mnenja.

V romanu Igorja Karlovška resda nimamo opravka s Sokratom, kljub temu pa smo postavljeni pred literarnega junaka, ki ga odlikuje nekaj sokratske duhovne neodvisnosti in pokončnosti. Pred seboj imamo junaka, ki po krivem pristane v prevzgojnem domu, a tam kljub skrajno nečloveškim razmeram in grozljivim pristiskom ohrani človeško dostojanstvo, se ne zlomi in ne zaide z začrtane poti.

Na tej osnovi bi potemtakem lahko rekli, da je *Gimnazijec* Igorja Karlovška roman o veličini, neodvisnosti in nezlomljivosti človeškega duha. Na kratko: to je roman o človeškem dostojanstvu. Problem, ki ga roman izpostavi, pa je vprašanje, zakaj je v neki družbi, konkretno v družbi, kakršno smo ustvarili v Sloveniji, človeško dostojanstvo tako težko uveljaviti in ohraniti. Ker je glavni junak romana gimnazijec oziroma mladostnik, je problematika še toliko bolj moreča. Nesrečno naključje, smrt najboljšega prijatelja, povzroči, da se mladostnik, glavni junak romana, znajde v položaju, kjer je njegovo človeško dostojanstvo v nenehni nevarnosti.

V kontekstu utemeljevanja vloge branja kot filozofiranja in upravičevanja medpredmetnega povezovanja med učitelji slovenščine in filozofije je torej mogoče reči, da filozofija z analogijami iz filozofske literature pomaga bralcu odkrivati tehtne dileme literarnih del. Ker pa je te dileme mogoče zlahka odkriti tudi brez filozofije, tega ne moremo smatrati kot posebno dober argument za sodelovanje. Pomembnejše je, da prepoznane dileme ali življenjski problemi odpirajo skoraj neskončno možnosti za nadaljnje razmišljanje in za pogovor s samim seboj. Prav nič ni odveč, če se vprašamo, kako bi sami ravnali v situaciji, v kateri se najdeta Sokrat ali Peter Janežič. Bolje je torej, če branje kot filozofiranje utemeljimo s tem, da nas vodi k spoznavanju samega sebe in nas po odkritju temeljnih problemov človeškega življenja sili k nadaljnjemu razmisleku.

2.

Odkritje temeljnih dilem je torej smiselno, če pričnemo o njih razmišljati. V *Gimnazijcu* lahko zasledimo idejo, da glavni junak Peter Janežič morda ni takšen moralni heroj, kot je bil Sokrat oziroma kot bi mu to želeli pripisati. V knjigi je

kar nekaj literarnih oseb, ki gojijo takšno mnenje. Med njimi morda izstopa vzgojiteljica Vrhovčeva. Ali ni res, da se je Peter sprva upognil pod pritiskom drugih gojencev prevzgojnega doma in jim tihotapil mamila? Četudi se je kasneje uprl in tvegati lastno življenje, je vprašanje – vsaj dokler se o njem ne pogovorimo – odprto. Kaj če ima prav Vrhunčeva in si Peter Janežič, namesto da ga obravnavamo kot moralnega junaka, zasluži kazen zaradi tihotapljenja mamil?

Če bi vprašali dijake, kdaj lahko komu smiselno očitamo, da je storil nek prestop ali zločin, bi dobili več odgovorov. Razvrstitev teh odgovorov bi pokazala, da je nekdo upravičeno kaznovan, kadar so izpolnjeni štirje pogoji: (1) ko je očitano dejanje zares storil, (2) ko je to naredil pri polni zavesti, (3) ko je to nameraval storiti in (4) ko se je zanj svobodno odločil.

Če nekdo ni zakrivil nekega dejanja, nam naše vsakdanje občutenje pravi, da si kazni ne zasluži. Kazen je vprašljiva tudi za tiste, ki niso prištevniki: če se nekdo ne zaveda svojih dejanj, potem kazni – vsaj zanj – nima nobenega smisla. V dvomih o upravičenosti kazni smo tudi, če nekdo kaj zagreši nehote. Recimo, da nekdo parkira avto na strmih hribu in pozabi povleči ročno zavoro. Avto prične drseti po hribu in povzroči nesrečo. V tem primeru pozabljenec ne moremo očitati namena, lahko pa mu očitamo malomarnost. Kaj pa, če izredno previden voznik povozi nepredvidnega pešca? Storilcu ne moremo očitati niti malomarnosti niti namena. Toda ali velja enako, kadar nekdo nečesa ni storil po lastni volji, temveč pod prisilo? Ali je torej Peter Janežič kriv, ker je v prevzgojni dom prinašal mamila, če vemo, da so ga v to z najbolj brutalnimi sredstvi prisilili drugi gojenci?

O dilemi, ki jo v *Gimnazijcu* reprezentira Vrhunčeva, so filozofi v preteklih dvesto letih vedeli veliko povedati. Branje kot filozofiranje spodbuja ovinke, v katerih je mogoče v razmislek vključiti koščke te bogate dediščine. V našem primeru si je mogoče pomagati z Aristotelom, ki je v slavni *Nikomahovi etiki* zapisal takole:⁴

»Če pa je nekaj storjeno iz strahu pred večjim zlom ali za dosego nekega plemenitega namena, če npr. ukaže komu storiti kaj grdega tiran, ki ima v oblasti njegove starše in otroke, in bi bili le-ti, če to stori, rešeni, v nasprotnem primeru pa usmrčeni, tedaj nastane vprašanje, ali je to storjeno nehote ali hote. [...] Takšna dejanja so mešana, vendar so bolj podobna hotenim. Kajti takrat, ko to delamo, se svobodno odločamo, le smoter je odvisen od zunanjih okoliščin.« (Aristotel 1998, 12)

Ali nam Aristotelove besede kaj pomagajo pri naši dilemi? Ali so ljudje, ki naredijo nekaj pod zunanjo prisilo, hkrati pa ne morejo zanikati, da so se tudi tedaj svobodno odločili za dejanje, krivi ali niso? Zavedati se moramo, da namen uvajanja citatov velikih mož v razpravo ni golo in avtoritarno doseganje prevlade enega stališča nad drugim. Ali je stališče dobro, lahko odloči šele kritična ocena citata.

Očitno je, da smo po Aristotelu svobodni tedaj, če na naša dejanja ne vplivajo zunanji dejavniki. Če bi nekoga po telefonu vprašali, zakaj ni pospravil sobe, in bi dobili odgovor, da zato, ker je hišo zrušil potres, bi bilo povsem jasno, da je morebiten očitke nesmiseln. V tem primeru bi zunanji dejavnik popolnoma preprečil svobodo odločitve, zaradi česar bi bil posameznik popolnoma nemočen. Kaj pa Petrovo prinašanje mamil v prevzgojni dom? Videli smo, da bi Aristotel to dejanje

⁴ Odlomek iz Aristotelove *Nikomahove etike* povzemam po: Aristotel: Hotena in nehotena dejanja, *FNM*, 3/4, 1998, str. 12.

označil za mešano. Jasno je namreč, da je Petru v nasprotju z nekom, ki sobe ni pospravil, ker jo je porušil potres, še vedno ostal kanček svobodne odločitve. Toda ali ta kanček zadošča, da ga spoznamo za krivega? Če se še vedno ne moremo odločiti in dijaki nimajo novih idej, si lahko pomagamo s še kakšnim citatom istega ali tudi drugega avtorja. Lahko si npr. zopet pomagamo z Aristotelom, ki pravi:

»Nekatera dejanja pa so takšna, da jih tudi pod najhujšo silo ne smemo storiti, ampak je bolje v najstrašnejših muka umreti.« (ibid.)

Naše vprašanje je potemtakem, ali je bilo Petrovo vnašanje mamil v prevzgojni dom takšno dejanje, ki ga nikoli in nikakor ne bi smel storiti. Večina, ki je knjigo prebrala, bi se najbrž strinjala, da ne. Od tod bi sledil sklep, da Peter vendarle ni kriv, čeprav sodi vnašanje mamil med mešana dejanja.

Branje kot filozofiranje in z njim medpredmetno povezavo med slovenščino in filozofijo lahko torej utemeljimo s tem, da ponuja kritično razpravo o dilemah. Razvijanje kritične razprave najprej razjasni ključne vidike problemov. Pri tem razloči bistvene pojme, jih analizira, utemeljuje, medsebojno povezuje, ugotavlja, v čem si nasprotujejo, ponuja posamezne odgovore na probleme, le-te kritično ovrednoti ter vodi k novim dilemam. Z vsem tem pomaga dijakom pri oblikovanju stališč in jim daje čutiti, da je rešitev nekaterih problemov vse prej kot enostavna.

3.

V nadaljevanju se bomo osredotočili samo na nekatere zgoraj nanizane vidike branja kot filozofiranja. Glede na to, da se v šolski praksi kritični analizi posameznih pojmov, njihovem utemeljevanju, povezovanju in nasprotovanju pogosto ne posveča dovolj pozornosti, se ustavimo pri tem.

Zgoraj smo najprej rekli, da je *Gimnazijec* roman o človeškem dostojanstvu in da govori o problemu težavnosti uveljavitve moralnih idealov v naši družbi. Nato smo napravili ovinek in v bistvu ugotavljali, ali je Petru Janežiču uspelo ohraniti dostojanstvo. Pri tem smo prišli do sklepa, da mu je uspelo le pod pogojem, če mu lahko oprostimo vnašanje mamil v prevzgojni dom, sicer pa ne.

S tem smo poskušali pokazati, da se literarne osebe, ki v Petru nočejo videti nič dobrega, motijo. Po tej logiki vzgojiteljica Vrhunčeva, ki bi Petra na vsak način rada kaznovala, enostavno nima povsem razjasnjenih stališč. V romanu lahko preberemo, da gre za žensko, ki v naslednjih sto letih ne bo zmožna dojeti duš gojencev prevzgojnega doma (Karlovesek 1004, 217).

Toda naše stališče bi nemara ovrgel sam Peter. V trenutku, ko se upre nasilnim gojencem, ki od njega zahtevajo tihotapljenje mamil, se vpraša, zakaj je sploh popustil in ravnal zoper svojo voljo. Poskušal se je dokopati do odgovora, vendar si ga ni »upal privleči do zavesti.« (ibid.)

Roman kot celota odgovor sicer sugerira, vendar ga ne ponuja na pladnju. Prav tako ne ponuja na pladnju odgovora, zakaj si je Peter premislil in se uprl. Odprte dileme omogočajo različna branja z različnih zornih kotov. Tudi dijaki bi na te dileme ponudili različne odgovore. To omogoča učiteljem, da njihove rešitve primerjajo z rešitvami iz zgodovine moralnega teoretiziranja. V paleti odgovorov, do katerih bi se dokopali dijaki, bi gotovo bilo tudi razmišljanje, da je Peter sprva popustil zaradi strahu pred »neugodjem« oziroma nasiljem, ki bi sledilo v nasprotnem primeru. Potem pa si je premislil, ker bi lahko bile posledice vnašanja mamil še veliko hujše – Vrhunčeva mu je namreč zagrozila s pravim zaporom. Dijaki bi

se pri tem lahko sklicevali na številne Petrove izjave, kot npr.: »Fantje, dovolj je bilo, vse sem naredil, kar ste hoteli, ampak ste me stisnili do konca in nimam več kam (ibid., 216).«

Logiko tega odgovora je mogoče, če jo nekoliko razširimo, povezati z utilitarističnim pojmovanjem morale. Za utilitariste je moralno to, kar vodi k ugodnim, koristnim posledicam za večino vpletenih. Ali je Petrovo razpečevanje mamil koristno? Utilitaristi bi odgovorili nikalno. Pri tehtanju nekoristnosti bi navedli škodo, ki je prizadejana samemu Petru, nato škodo vseh, ki jih je Peter moral okraati, da je prišel do mamil, in končno škodo za celotno družbo, če takšnih dejanj ne bi sankcionirala. Edino korist od tega dejanja imajo gojenci, ki so Petra izsiljevali, ta pa nikakor ne odtehta količine prizadejane škode. Utilitaristi bi torej podprli Petrov upor zoper gojence.

Tudi kantovsko usmerjeni filozofi bi upor podprli, vendar iz povsem drugačnih razlogov. Kant bi dejal, da je povod za Petrov upor slaba vest, ki se mu je prebudila zaradi izvajanja nemoralnih dejanj. Slaba vest pa je nastala, ker je ravnal zoper moralni zakon, ki se – tako kot v vseh ljudeh – skriva tudi v njem. Po Kantu namreč človeka bistveno določa in odlikuje dejstvo, da poseduje um in je potemtakem umno bitje. Um pa ni nekaj pasivnega, temveč – kot kakšen neutrujen program – človeški zavesti nenehno predpisuje, kaj je prav in kaj narobe. Med takimi predpisi, ki jih Kant imenuje brezpogojne dolžnosti ali zapovedi, je tudi naslednji: vselej ravnaj tako, da bodo drugi ljudje cilj in ne sredstvo. Rečeno preprosto, ker smo umna bitja in ker so takšni tudi drugi ljudje, ne smemo nikogar zlorabljaliti ali uporabljati kot stvari za lastno korist. Kadar to vendarle naredimo, pride do konflikta, ki ga občutimo kot slabo vest. Zaradi nenehne dejavnosti uma tudi vsakdo vselej vé, kako mora ravnati v posamezni situaciji. Če ravna drugače, ne-umno, tedaj mu ne moremo pripisati dostojanstva, saj se to ohranja le, če poslušamo zakone uma.

Pri različnih odgovorih na zastavljene dileme tako v razpravo z dijaki uvajamo nove pojme, denimo utilitarizem, korist, ugodje, brezpogojna dolžnost, moralni zakon, avtonomnost ipd. Z njimi in njihovim povezovanjem uvajamo različne moralne teorije in različne poskuse utemeljevanja, kdaj in zakaj je neko dejanje moralno. S pomočjo teh pojmov in teorij lahko potemtakem poskusimo rešiti dileme, ki se pojavljajo ob branju literature, ponuja pa se tudi možnost ocene ustreznosti teh teorij. Kantova morala je na primer zelo stroga. Kljub njenim občečloveškim kvaliteta bomo dijaki kmalu opazili, da so lahko njene moralne zahteve za posameznike v konkretnih situacijah, denimo Petra Janežiča, neživljenjske. S tem se pokaže še ena dimenzija medpredmetnega sodelovanja: ne gre zgolj za to, da je mogoče z vsebinami enega predmeta obogatiti razprave v okviru drugega, temveč tudi obratno. Vzajemni pomoči bomo posvetili nekaj več prostora kasneje.

4.

Povezovanje idej in pojmov lahko vidimo ožje, kot povezovanje ključnih pojmov posameznega področja, npr. filozofije, a tudi kot povezovanje pojmov različnih področij. V trenutku snovanja nekega medpredmetnega sodelovanja po navadi težko predvidimo, kam vse nas bo vodilo razpravljanje z dijaki, zato je prav, če pustimo nekaj prostora in časa tudi za druga predmetna področja.

Vprašanje, ali družba zagotavlja primerno prestajanje kazni, se razlikuje od razprav o utemeljenosti kazni (in moralnosti) ter od vprašanja, kakšna kazen je

za neko krivično dejanje primerna. Drugi dve vprašanji večinoma obravnavajo filozofi, medtem ko je prvo vprašanje sociološko oziroma politično. Karlovškov roman je mogoče brati skozi prizmo vseh treh vprašanj, vendar je glede prvega še posebno zgovoren. Preprosto rečeno, kaže nam sliko družbe, ki ni sposobna primerno organizirati prestajanja kazni. Ker se dogajanje romana odvija v prevzgojnem domu za mladoletne osebe, si lahko samo predstavljamo, kako je šele v zaporih za odrasle.

Proti koncu romana zvemo, da Peter Janežič v resnici sploh ni kriv dejanja, zaradi katerega je bil obsojen na prevzgojni dom. V romanu smo se torej soočili s situacijo, ko nekdo, ki ne potrebuje prevzgoje, pristane v ustanovi, kjer izvajajo prevzgojo in popravljanje značajev. Zagovorniki naših prevzgojnih institucij bi najbrž dejali, da so te primerno organizirane, da uspešno opravljajo svojo funkcijo in da so nasploh dobre. Toda zakaj ima potem nekdo, ki je dober, v tem dobrem okolju probleme?

Vse to kaže, da branje kot filozofiranje omogoča tudi jasno klasifikacijo posameznih problemov glede na predmetna področja, ki so zastopana v šoli. Jasna klasifikacija problemov je že sama po sebi eden od pogojev kritičnega razmišljanja, saj nam omogoča pregled nad posameznimi problemi. V kontekstu medpredmetnega sodelovanja in njegove morebitne razširitve pa lahko z njo upravičimo povabilo k sodelovanju učiteljem drugih predmetov, denimo sociologije. Prav tako je mogoče na šolo povabiti strokovnjake, ki se ukvarjajo s problemi, do katerih se je branje kot filozofiranje prebilo.

S tega zornega kota branje kot filozofiranje ne vodi le k odkrivanju življenjsko pomembnih problemov in dilem, temveč kaže dijakom, da je mogoče učno snov pri posameznih šolskih predmetih razumeti tudi kot poskus reševanja posameznih problemov.

5.

Obljubili smo, da bomo povedali nekaj več o vzajemni pomoči. Do sedaj smo govorili o branju kot filozofiranju. Zato povejmo še nekaj o filozofiranju kot branju. Pri medpredmetnem sodelovanju med slovenščino in filozofijo namreč ne gre le za pomoč filozofije, ampak tudi za pomoč filozofiji. V primeru Kantove morale smo že nakazali, da je mogoče z literarnimi primeri oceniti in kritizirati ideje filozofov, ki jih v razpravo o problemih uvajamo kot partnerje. Včasih je s pomočjo leposlovja potemtakem mogoče razložiti posamezne vidike kakšne filozofske teorije.

V okviru pouka filozofije mora učitelj z dijaki obravnavati posamezne moralne dileme. Če si ob vprašanju, *kako moram ravnati*, *da bom ravnal moralno*, običajno pomaga s sodobnimi moralnimi teorijami, denimo utilitarizmom in moralno dolžnostjo, si ob vprašanju, *kakšen naj bom*, *da bom moralen*, pomaga z antičnimi viri: Sokratom, Aristotelom in Platonom. Karlovškov roman ponuja zanimive možnosti za razjasnitev nekaterih Platonovih zamisli.

Ena temeljnih dilem, ki jih pred nas postavlja Platon, se glasi: zakaj naj bomo pravični (moralni), če se pa nepravilnost (nemoralnost) bolj izplača? Platonov odgovor, če ga zelo poenostavimo, trdi, da so nemoralni ljudje nesrečni. Zakaj? Ker z nemoralnostjo porušijo neko osnovno duševno ubranost in dopustijo, da živalski del človeške duše, ki ga reprezentirajo poželenja, prevlada nad razumom. Takšna prevlada je nato vir strahov in nezadovoljstva. Če se hočemo temu izogniti, moramo po Platonu poskrbeti zase. V procesu vzgoje se moramo odvrniti od čutnega

sveta in se začeti posvečati izobrazbi: predvsem matematiki in argumentiranemu razpravljanju, ki sta ugodna sama po sebi, hkrati pa krepi razum, da zmore vladati strastem.

Učitelju filozofije utegne Karlovškov roman pomagati pri pojasnjevanju Platonovih misli. Karlovšek namreč na eni strani opisuje svet poživljenih gojencev, na drugi strani pa Petrove poskuse, da bi se tega sveta rešil. Pot rešitve predstavlja gimnazijsko izobraževanje oziroma matematika.

Kot zgled dveh zoperstavljenih svetov navedimo dva odlomka iz romana. Prvi se dogaja za zidovi prevzgojnega doma:

»V minuti so otroci razbili vse, kar ni bilo železno. Oborožili so se s kovinskimi nogami, odtrganimi z jedilnih miz, in udrihali po vsem, kar so videli pred seboj. Vseh šest punc, ki so zajtrkovalle z nami, se je pridružilo fantom v razbijanju. Izpuščali so divje, nore glasove, se penili in rjovedi, samo Jebač je tiho, kakor lakomna zver trgal oblačila z Marijane. "Ne, ne!!" je tulila ta, ko so ji že vselej doje skozi raztrgano blago.« (Karlovšek 2004, 121)

V drugem odlomku se Peter pogovarja s svojim dekletom:

– Si neumen? Jaz, da bi znala matematiko za štiri? [...]
– [...] Brez šole se sploh videvala ne bi in samo z uspehom pri matematiki bova morda dokazala [...], da morda le nisem tako slaba izbira. [...]
Kar nekaj trenutkov je tako strmela vase in predse, potem pa se je spet dvignila.
– Peter, morava res takoj ostareti? [...] Da morava biti takoj resna, delati, pozabiti na ves hec in prijetnosti. Jaz se želim vsaj malo zabavati, Peter, ne morem kar v samostan.
– Matematika ni samostan. Pripravil ti bom šaljive naloge ...«(ibid., 235)

Petrovo doživetje matematike je nemara podobno Platonovemu. Pri Platonu predstavlja ukvarjanje z matematičnimi pojmi vmesno postajo na poti duševnega vzpona iz mračnega sveta, kjer vladajo čutna poželenja, v svet svetlobe večnih idej in spoznavanja resnice o svetu. V *Gimnazijcu* velja podobno. Izobrazba, ki jo simbolizira veselje ob reševanju matematičnih problemov, je za Petra vozovnica iz mračnega prevzgojnega doma v svetlo prihodnost. Ob tem velja opomniti, da v resnici ne predlagamo branja Karlovškovega romana s pomočjo Platona, saj to ne bi vzdržalo. Stvar je preprosto v tem, da najdemo v romanu nekaj zamisli, ki omogočajo učitelju filozofije zanimivo in živo razlago nekaterih osnov Platonove misli.

Sklep

Ne vem, ali bo predstavljena argumentacija za medpredmetno sodelovanje med slovenščino in filozofijo koga prepričala, vsekakor pa to upam.

Če povzamemo, je prednost takšnega sodelovanja, ki uvaja branje kot filozofiranje, najprej v tem, da omogoča lažje odkrivanje tehtnih življenjskih problemov. Ker to ni odločilni argument, velja poudariti še kritični razmislek o problemih, ki ga ponuja filozofija s pomočjo vodenja filozofskega pogovora in odlomkov iz svoje filozofske zakladnice. Zaradi pomanjkanja prostora smo se omejili le na bistvene elemente kritičnega razmišljanja: poudarili smo analizo pojmov, njihovo povezovanje v teorije in razpravo ob njih. K temu smo dodali še pomen odpiranja vrat za druge šolske predmete, ki se lahko tvorno vključijo v razpravo o problemih.

Poleg tega smo izpostavili, da medpredmetnega povezovanja ne moremo videti zgolj kot pomoč enega predmeta drugemu, temveč kot vzajemno bogatitev. Tako kot se je pri branju leposlovja občasno koristno zaplesti v filozofske debate, je tudi pri branju filozofije koristno, če si pomagamo z zgledi iz leposlovja, ki pogosto ponujajo možnost za zanimivo interpretacijo filozofskih idej.

Literatura

Aristotel: Nikomahova etika. Uporabljeni odlomek je povzet po: Aristotel: Hotena in nehotena dejanja. *FNM*, 1998, 3 / 4, str. 12.

Botton, Alain de: *Utehe filozofije*. Ljubljana: Založba Vale-Novak, 2004.

Karlovšek, Igor: *Gimnazijec*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žamet), 2004.