

Zvezdna vrata – Atlantida, filozofija in kritično mišljenje

Uvod

V članku bomo razmišljali o filmu, filozofiji in kritičnem mišljenju. V nekaj zadnjih letih je pouk o filmu vključil tudi v gimnazijski program, čeprav ne v okviru predmeta medijska vzgoja ali kaj podobnega – kar bi bilo glede na socializacijo sodobne mladine koristno – vseeno pa v obliki številnih projektov, ki se lotevajo posameznih vidikov filmske umetnosti. V tej zvezi velja omeniti zlasti dolgoletna prizadevanja filmske pedagoginje Mirjane Borčič, prizadevanja Dušanja Rutarja in strokovnjakov z Zavoda za šolstvo, ki so filmsko vzgojo zasidrali v večini slovenskih gimnazij; a kar zadeva samo navezo med filmom in filozofijo ne bi smeli mimo Alenke Hladnik z Gimnazije Rudolfa Maistra v Kamniku, ki med kolegi, učitelji filozofije, opravlja podobno vlogo. To kaže, kot ugotavlja Robert Petrovič v članku *Film kot medij*, da se tudi država »čedalje bolj zaveda moči vpliva avdiovizualnih medijev oziroma potrebe po učenju njihovega kritičnega branja« in da tudi na področju filma »intenzivno poteka kar nekaj pilotskih projektov, ki so si zadali za cilj povečati filmsko pismenost učečih se« (Petrovič, 2010: 74).

Tukaj želimo pokazati, kako je mogoče s filmom oziroma z razpravo, ki jo sproži ogled filma, obravnavati nekatere zahtevnejše filozofske teme in pri tem razvijati kritično mišljenje, ki je eden pomembnejših ciljev pouka filozofije v gimnaziji. Pokazali bomo, kako lahko s filmom uvedemo razpravo o odnosu med telesom in duhom, hkrati pa bomo predstavili nekaj korakov, za katere menimo, da so koristni za učitelje filozofije (in tudi druge), če želijo dvigniti razpravo na raven, primerno za šolajoče se gimnazijce, in poleg ogleda filmskih virov uvesti še branje relevantnih besedil iz bogate filozofske tradicije. Ker pa je, kot rečeno, razvijanje kritičnega mišljenja tako pomemben cilj pouka filozofije in ker v zadnjih letih sproža nemalo nesporazumov – zlasti pri prenovi gimnazije –, bomo uvodne besede posvetili temu pojmu.

Nekaj besed o kritičnem mišljenju

Richard Paul, eden najuglednejših proučevalcev in promotorjev kritičnega mišljenja, v članku *Kritično mišljenje in položaj izobraževanja danes* oriše stanje, kakršno je bilo v Združenih

državah Amerike na začetku devetdesetih let 20. stoletja. Takrat je s sodelavci izvedel obsežno raziskavo o tem, »kako naključno izbrane fakultete razumejo kritično mišljenje oziroma kako dejavno ga spodbujajo in vključujejo v svoja predavanja – raziskavo, ki je zaobjela 75 visokih šol in univerz« (Paul, 2008: 76). Paul rezultate te raziskave strne takole:

»Na podlagi pridobljenih podatkov ali z minimalnih sklepanjem iz njih postane jasno, da velik odstotek intervjuvanih fakultet (oziroma *večina*, če sprejmemo, da je vzorec reprezentativen):

- ne razume povezanosti kritičnega mišljenja z intelektualnimi normami;
- ni sposobna podati razlage za ključna intelektualna merila in norme;
- nemarno meša *aktivno* sodelovanje študentov pri predavanjih s *kritičnim mišljenjem*;
- ni sposobna podati razdelanega in jasnega pojmovanja kritičnega mišljenja;
- ne more ponuditi verodostojnih primerov spodbujanja kritičnega mišljenja v razredu;
- ni sposobna poimenovati posameznih veščin kritičnega mišljenja, za katere meni, da so pomembne pri učenju;
- ni sposobna verodostojno razložiti, kako uskladiti obravnavanje učne vsebine s spodbujanjem kritičnega mišljenja;
- ne meni, da je osredinjenost na sklepanje pomembno za kritično mišljenje;
- ne meni, da je osredinjenost na sklepanje v okviru posameznih disciplin poglavitna točka poučevanja;
- ne zna navesti osnovnih struktur, bistvenih za analizo sklepanja;
- ne zna podati razumne razlage temeljnih sposobnosti kritičnega mišljenja ali sklepanja;
- ne razlikuje med *psihološko* in *intelektualno* razsežnostjo mišljenja;
- ni vključena v raziskovanje kritičnega mišljenja in se ni udeležila nobene konference o tem predmetu;
- ni sposobna navesti nobene teorije oziroma teoretika, ki je izoblikoval njihovo pojmovanje kritičnega mišljenja (prav tam: 77).«

Pri tem velja omeniti, da so takšne rezultate dobili v ZDA, kjer tradicije razvijanja in uvajanja kritičnega mišljenja v izobraževanje sploh ne moremo primerjati z našo, saj pri nas takšne tradicije tako rekoč ni – če odmislimo nekaj neopaženih poskusov strokovnjakov Zavoda RS za šolstvo in peščice učiteljev filozofije na srednjih šolah in univerzah, ki smo poskrbeli za nekaj knjig, člankov in temeljnih prevodov s tega področja. Glede na to verjetno ne tvegamo preveč, če rečemo, da bi podobna raziskava pri nas pokazala še bolj klavrno stanje, kot je bilo tisto, na katero je pred malo več kot poldrugim desetletjem naletel R. Paul v ZDA. Toda to pri nas nikogar ne odvrne, da ne bi v ta ali oni dokument ali v ta ali oni razpis zapisal, da s svojimi prizadevanji razvija in krepi kritično mišljenje – karkoli to že je.

O tem, kako si učitelji filozofije v gimnaziji predstavljamo razvijanje kritičnega mišljenja, smo na straneh tega časopisa že pisali. Takrat smo se oprli na dela Harveyja Siegla, ki kritično mišljenje predstavi kot dobro staro razumnost in hkrati kot ideal, h kateremu bi moral stremeti vsak šolski sistem (Siegel, 2006: 305–319). Pri tem mu ohranjanje razumnosti pomeni spodbujanje sposobnosti dobrega razmišljanja, pod čemer razume iskanje in analizo razlogov za naša prepričanja in spodbujanje pripravljenosti (drže), da se ravnamo v skladu s prepričanja, ki so podprta z razlogi. Povedano drugače, ideal izobraževanja je po njegovem mnenju takšna oseba, ki bo svoja prepričanja, dejanja, predloge premislila, jih poskusila podpreti z najboljšimi mogočimi razlogi, ki so na voljo v nekem času, nato pa se bo po njih tudi ravnala in ne bo klonila vsakič, ko bi ji odstopanje od teh razlogov utegnulo prinesiti večje koristi. To kaže, da utemeljevanje naših prepričanj ni le spoznavno-teoretski (epistemološki) problem, temveč tudi moralni (etični) problem. In cilj pou-

čevanja filozofije v gimnaziji je prav to – izobraziti in vzgojiti takšne državljane in državljanke, ki bodo za večino svojih projektov navedli razumne razloge in se bodo – če so ti dejansko razumni – pripravljeni zanje boriti, kar je isto kot reči, da se bodo – soočeni s takšnimi in drugačnimi interesi – prepustili vodstvu razuma, četudi bi s tem nasprotovali kakšni avtoriteti in jim to ne bi prineslo neposrednih koristi.

Siegel torej govori o dveh razsežnostih razumnosti oziroma kritičnega mišljenja, ki pa sta, če smo natančni, zapisani v samem začetku zahodne misli.

Karl Popper v knjigi *Ugibanja in ovržbe* omenja, da so bile teorije ob zori zahodne civilizacije, torej v antični Grčiji, zelo podobne mitom, toda pri tem ne smemo spregledati, da jih je že odlikovala tudi kritična drža. Popper vidi v tem rojstvo tradicije svobodnega razpravljanja. Bistveno se mu zdi, da Grki niso le predlagali odgovorov na številna vprašanja, ki so se jim zastavljala, temveč so dopuščali tudi popravljanje teh odgovorov, iskanje njihovih šibkih točk, nelogičnosti itd. (Popper, 2002: 67).

Poglejmo, kakšna je po Popperju razlika med kritičnim in nekritičnim mišljenjem. Najprej nekaj besed o nekritični, dogmatični misli: »V vseh ali skoraj v vseh civilizacijah najdemo nekakšne verske in kozmološke nauke; v številnih družbah pa tudi šole. Ampak za šole, zlasti primitivne šole, se zdi, da imajo značilno strukturo in funkcijo. Daleč od tega, da bi bile prostor za kritično razpravo, imajo za svojo nalogo prenašanje in ohranjanje končno-veljavnega nauka, neoporečnega in nespremenljivega. Naloga šole je predati naslednji generaciji tradicijo, nauk svojega ustanovitelja, prvega učitelja in za ta cilj je najpomembnejše ohraniti nauk neokrnjen. Tovrstna šola nikoli ne dopušča novih idej. Nove ideje so herezije in vodijo do razkolov; če član šole poskuša spremeniti nauk, je kot heretik izključen. In heretik kot po pravilu trdi, da prav on poseduje resnični nauk utemeljitelja. Tako niti izumitelj ne priznava, da je uvedel kakšno novost; raje verjame, da se je vrnil k pravi ortodoksiji, ki je bila nekako popačena. [...]« (Popper, 2002: 200–201).

Temu nasprotna je kritična, nedogmatična misel: »Lahko bi rekli, da je značaj grške filozofije in filozofskih šol osupljivo drugačen od opisanega tipa dogmatične šole. [...] Predlagane so bile nove zamisli, ki so [...] vzniknile kot posledica odprte kritike. [...] To je enkratni pojav in je tesno povezan s presenetljivo svobodo in ustvarjalnostjo grške filozofije. [...] Če iščemo prva znamenja te kritične drže, te nove svobode mišljenja, smo napoteni nazaj do Anaksimandrove kritike Talesa. To je kar se da presenetljivo dejstvo: Anaksimander kritizira svojega učitelja in sorodnika, enega izmed sedmerice modrih ter ustanovitelja jonske šole. Glede na izročilo je bil le štirinajst let mlajši kakor Tales, tako da je moral svojo kritiko in svoje nove zamisli razviti, ko je bil njegov učitelj še živ. [...] Kljub temu v virih ni niti sledu o nesoglasju, prepiru ali razkolu. To, mislim, kaže, da je bil Tales tisti, ki je zasnoval novo tradicijo svobode – temelječo na novem odnosu med učiteljem in učenecem – in ki je potemtakem ustvaril nov tip šole [...]. Zdi se, da je bil sposoben tolerirati kritiko. In kar je še pomembnejše, zdi se, da je ustvaril tradicijo, po kateri kritiko moramo tolerirati.

Toda rad si predstavljam še celo več kakor to. Težko si predstavljam odnos med učiteljem in učenecem, v katerem učitelj zgolj tolerira kritiko, ne da bi jo aktivno spodbujal. Ne zdi se mi verjetno, da bi si učenec, izšolan v dogmatični drži, kadarkoli drznil kritizirati dogmo (še najmanj dogmo slavnega modrijana) in to kritiko izraziti. Zato se mi zdi, da je razlaga lažja in preprostejša, če privzamemo, da je učitelj kritično držo spodbujal [...]« (prav tam: 202–203).

Popper torej podobno kot Siegel govori o dvojni naravi kritičnega mišljenja. Oba pravzaprav poudarjata, da bi moral biti ideal vsakega izobraževalnega sistema razvijanje sokratske drže, če

jo odlikujeta priznanje nevednosti in pogum za skupno in svobodno raziskovanje danega vprašanja. Menimo, da morajo učitelji, če hočejo ohranjati razumnost (kritično mišljenje), zavzeti enako držo.

Od tod lahko izpeljemo, kakšen mora biti pristop k poučevanju filozofije v gimnaziji. Če hočemo zadostiti svobodnemu raziskovanju vprašanj, potem se ne smemo zapreti v kakršnokoli avtoritarno držo, temveč si moramo najprej tudi sami upati – kot pravi Marjan Šimenc v knjigi *Didaktika filozofije* – zastaviti »vprašanja, ki jih navadno ne postavljamo« (Šimenc, 2007: 16).

Ker so takšna vprašanja po navadi zahtevna – zahtevna v tem, da nimajo preprostih odgovorov – moramo takoj nato učencem pokazati, da odgovori nanje niso dani, da jih ne moremo kar prebrati v tem ali onem učbeniku oziroma priročniku, temveč se moramo poskušati sami dokopati do njih.

To kaže, da filozofija ni preprosto podajanje znanja oziroma vednosti o tem, kaj so povedali posamezni filozofi, temveč je tudi dejavnost. Ampak »če filozofije ne moremo opredeliti zgolj kot prenašanja vsebine, če je filozofija dejavnost, za kakšno dejavnost potemtakem gre?« (prav tam: 24)

Kar zadeva filozofijo kot dejavnost, Šimenc omenja tri ključne elemente: problematizacijo, konceptualizacijo in argumentacijo. Problematizacija se nanaša na samo prepoznavanje filozofskih problemov: učenci morajo znati ločevati med problemi, hkrati pa biti sposobni podvomiti o vsakdanjih (zdravorazumskih) odgovorih na pomembna vprašanja. To nam pomaga, da nismo dogmatični, da ne zapademo v nekritično mišljenje, pred katerim nas svari Popper. Konceptualizacija zajema oblikovanje pojmov in njihovo analizo. Tukaj je pomembno, da učenci ne ostanejo le pri opredeljevanju pojmov, temveč doumejo, da so posamezni pojmi povezani z drugimi pojmi, da tvorijo pojmovne mreže itd. Tudi to nasprotuje nekritičnemu mišljenju, saj nas obvaruje pred tem, da bi se zaprli v neke vnaprej določene meje (prav tam: 38). Argumentacija pa zadeva vzgajanje učencev, zahtevo, da svoje odgovore na dana vprašanja utemeljijo z razumnimi razlogi, kar je že samo po sebi ščit pred nekritičnim mišljenjem – ker nasprotuje samoumevnemu sklicevanju na avtoritete. V igri je torej vzgojni moment – izhodiščna »pripravljenost drugemu pojasnjevati svoja stališča« (prav tam: 58).

Narava samega predmeta potemtakem od učitelja filozofije zahteva, da ni le posredovalec vednosti (učbeniškega znanja), čeprav je to ravno tako pomembno, temveč tudi nekdo, ki zna zastavljati zanimiva in pomembna vprašanja, ki zna usmerjati razpravo in vanjo vključevati logično analizo predlaganih rešitev itd., hkrati pa poskuša doseči, da bodo učenci te miselne navade ponotranjili in jih uporabljali v življenju. Učitelji filozofije morajo torej ravnati tako kot Tales ali Sokrat, če hočejo zadostiti spoznanju, da pri razvijanju kritičnega mišljenja ne gre le za kognitivne veščine (analizo, oceno, iskanje logičnih napak itd.), temveč za vzgojo širokega obsega navad uma, drž in značajskih potez, ki naj bi bile značilne za razumno in pametno osebo.

Film pri pouku

Uvajanje filma v pouk na splošno in poučevanje filozofije posebej je obširno vprašanje, ker ponuja izjemno veliko možnosti. Tukaj se bomo osredinili zlasti na film kot pripomoček pri problematizaciji vprašanj, in sicer vprašanj s področja metafizike (konkretnije filozofije psihologije). S primerom, ki ga bomo predstavili, poskušamo doseči, da si učenci zastavijo vprašanja o lastni zavesti, o odnosu med psihičnim in fizičnim ter da podvomijo o kopici vsakdanjih (najpogostejše nepremišljenih) odgovorov, ki jih imajo o teh zadevah.

Ko gre za problematizacijo, je za učitelje sicer dokaj vseeno, kateri vir uporabijo – lahko je zgodba, slika, film, karkoli. Toda zakaj sploh uporabljati zgodbe pri pouku? Marjan Šimenc v članku *Poučevati z zgodbami* na to vprašanje odgovarja z zunanjimi in notranjimi razlogi. Zunanji izhajajo iz raziskav kognitivne psihologije, da si učenci lažje zapomnijo vsebine, ki jih obravnavamo z zgodbami, ker so tako bolj motivirani (Šimenc, 2005: 121). Tudi za film se odločamo, ker menimo, da imamo opravka z učenci, ki ob filmih in drugih vizualnih vsebinah (internet) odraščajo in so tako bolj motivirani. Nekaj takega pravi tudi Dušan Rutar v knjigi *Vzgoja za družino in vrednote*: »Danes otroci predvsem gledajo televizijo. Gledajo tudi filme. To ni nič narobe. Film je namreč nadaljevanje pravljic z drugačnimi sredstvi. Z ne preveč drugačnimi sredstvi. In nekatere pravljice oz. zgodbe so zares izvrstne, izjemne večne« (Rutar, 2005: 10). Ali kot pravi Robert Petrovič v navedenem članku: »Film je mogočno izobraževalno orodje. Približa nam prostorsko in časovno oddaljene zgodbe, še pomembnejše pa je, da danes verjetno lažje kot katerikoli drugi medij prisili k razmišljanju. Kje so otroci še sposobni sedeti pri miru in zbrani za polni dve uri?« (Petrovič, 2010: 73)

Drugi, vsebinski razlog pa je, da zgodbe (ali filmi), ki jih izberemo, že sami obravnavajo temo, ki je potem predmet razmišljanja v razredu. »Zgodba nas sooči s problemom, mu da minimalni kontekst [...]. Pravzaprav je le ubesedena in uprizorjena dilema [...]« (Šimenc, 2005: 121) In filmi so v tem pogledu – če tudi sami filozofirajo – odličen pripomoček, o čemer na zanimiv način pišeta tudi Rutar v omenjeni knjigi in Petrovič (zelo kritično) v omenjenem članku.

Filmov, s katerimi je mogoče uvesti ali s katerimi je mogoče interpretirati posamezno filozofsko temo, je precej. Tukaj predlagamo ogled ene izmed epizod TV-serije *Zvezdna vrata – Atlantida*. To med drugim omogoča tudi razpravo o produkciji izdelkov, kakršni so TV-serije, klubih oboževalcev ipd., torej nekaj, kar zadeva ekonomske, kulturne in druge vidike tovrstne produkcije. Več o tem lahko preberemo v članku Marka Boulda *Film in televizija*. Po njegovem mnenju lahko žanr znanstvene fantastike v grobem razdelimo v tri etape. V letih 1930–1960 so se znanstveno fantastične zgodbe objavljale pretežno v ceninem časopisnem tisku, v letih 1960–1990 se je produkcija preselila pretežno v založništvo knjig, od leta 1990 naprej pa je poglobitni prostor popularne znanstvene fantastike postala televizija (s filmsko produkcijo). Čeprav je ta razdelitev groba (najti je namreč mogoče nekatera pomembna odstopanja), pa kaže na trend, ki bi ga težko zanikali. Stvar je namreč v tem, da je velika rast znanstvenofantastične produkcije zlasti v elektronskih medijih posledica globalizacije in konglomeracije, za kar si prizadevajo multinacionalne korporacije, ki prevladujejo v medijski industriji. Pri tem je ena poglobitnih strategij njihovega delovanja razvijanje programov, ki jih je mogoče prodati vsemu svetu, s hkratnim ustvarjanjem posebnih pravic za različne oblike stranskih proizvodov. Odličen primer so *Zvezdne steze*, ki zajemajo pet več let trajajočih igranih televizijskih serij, kopico risanih filmov, deset igranih filmov, na stotine novel in drugih knjig ter goro drugih povezanih prodajnih izdelkov. Ključ do uspeha takšnih franšiz so klubi oboževalcev, ki so zelo glasni in pogosto v resnici soustvarjajo vsebino nastalih produktov. Podobna industrija se je po besedah Boulda razvila tudi okoli drugih serij, kot so *Doctor Who* (1963–1989), *Babylon 5* (1993–1998) in nanizanke *X-Files* (1993–2002) (Bould, 2003: 88).

K temu bi veljalo dodati še Bouldovo opozorilo, da je v osemdesetih letih 20. stoletja – torej še preden so ga dokončno prevzele multinacionalke – znanstvenofantastični žanr doživel juvenilizacijo in sentimentalizacijo. Številni filmi v tem času »niso le nazorno izkazovali, v kolikšnem obsegu so bile znanstvenofantastične zamisli in predstave integrirane v občeljudsko domišljijo, temveč tudi odmik kinematografije osemdesetih od družbenih k magičnim rešitvam

osebnih problemov. To je morda neizogibna posledica sprememb, ki sta jo doživela ekonomija in kontekst produkcije Novega Hollywooda, prav tako pa tudi jasen izraz in ideološka mistifikacija zmanjševanja izdatkov, ki ga je desno politično krilo v poznih sedemdesetih letih zasidralo na Zahodu« (Ibid.: 92).

Iz tega zornega kota celo nedavni film *Avatar* Jamesa Camerona, ki ima na prvi pogled tako subverzivno, zoper multinacionalke naperjeno vsebino, ni nikakršna izjema. Še več, ena njegovih posledic je bila ta, da se nekateri gledalci preprosto niso več želeli vrniti v realnost.

Oboroženi s temi opozorili, ki jih najbrž ne bomo zamolčali šolajoči se mladini, preidimo k TV-seriji *Zvezdna vrata – Atlantida*, ki glede vsega tega gotovo ni izjema, čeprav to še ne pomeni, da posamezne epizode te produkcije niso vrhunski izdelki in da jih z ustrezno kritično distanco ni mogoče uporabiti pri delu v šoli. Poleg tega velja omeniti, kot to stori Sandi Cvek v članku *Cinèma Descartes*, da »lahko edino znanstvena fantastika s svojo svobodo, ki si je drugi žanri ne morejo privoščiti, skozi svoje izmišljene svetove ustvarja pravicane filozofske laboratorije, v katerih je mogoče izvajati drzne poskuse« (Cvek, 2010: 91). V nadaljevanju bomo predstavili 4. epizodo druge sezone serije *Zvezdna vrata – Atlantida*. A najprej nekaj splošnih podatkov.

Vir, na katerega se na tej točki opiramo, je knjiga Franka Garcie in Marka Phillipsa *Znanstvenofantastične televizijske serije 1990–2004*. Okvir zgodbe v *Zvezdnih vratih – Atlantida*, ki je trajala pet sezon, gradi na predhodni seriji *Zvezdna vrata SG-1* in filmu *Zvezdna vrata*. Arheolog v projektu *Zvezdna vrata* dr. Daniel Jackson ugotovi, da so zapuščeno bazo na Antarktiki, v seriji poznano kot *Atlantida*, zgradili davno izginuli predniki (Pradavni), izumitelji tehnologije zvezdnih vrat, ki so živeli na Zemlji v davni preteklosti. Dr. Jackson je menil, da so Pradavni zapustili Zemljo in se preselili v galaksijo Pegaz. Uvodna epizoda serije tako predstavi skupino glavnih junakov, ki sledijo Pradavnim in v oddaljeni galaksiji dejansko najdejo starodavno mesto. Mesto je zapuščeno in takoj sledi kopica prigod, v katerih junaki naletijo na smrtno sovražnike Wraith, izjemno inteligentna humanoidna bitja, ki se prehranjujejo tako, da iz človeških bitij posesajo življenjsko energijo (Garcia, Phillips, 2009: 299–300). V naslednjih epizodah pogosto vidimo, kako Wraithi »nabirajo« ljudi. S svojimi lovskimi ladjami, imenovanimi puščice, jih teleportirajo najprej – zgolj kot informacijo – v računalnik ali nekaj temu podobnega na sami puščici, nato pa jih materializirajo v shrambe na velikanskih zbirnih ladjah, kjer jih čaka žalosten konec.

Preidimo zdaj k četrti epizodi druge sezone, ki jo priporočamo za ogled v razredu. Naslov epizode je *Duet*. Običajna skupina glavnih junakov, ki jo v tej epizodi spremljajo vojaške okrepitve, na enem izmed planetov v galaksiji Pegaz raziskuje, kolikšno škodo so naredili Wraithi. V tistem trenutku prileti puščica in teleportira v svoj računalnik Dr. McKaya in častnico Cadmanovo. Puščico sestrelijo, še preden ji uspe pobegniti na zbirno ladjo, ampak čakajo jih težave. McKay in Cadmanova sta ujeta v računalnik in niti sanja se jim ne, kako bi ju materializirali nazaj. Ker nimajo s seboj dovolj opreme, ugotovijo, da bi lahko materializirali le enega izmed njiju, a ne vedo, katerega. Vse, kar vidijo, sta le dva signala na računalniškem zaslonu. Po sistemu »eci-peci-pec« se odločijo za enega in izkaže se, da je to McKay. Puščico vzamejo s seboj, da bi ugotovili, kako iz nje spraviti še Cadmanovo, in zdi se, da bo vse v najlepšem redu. Toda McKay kaj hitro ugotovi, da v svojem telesu ni sam. Zaradi spleta okoliščin sta bila v njegovo telo prenesena oba: on in Cadmanova. Sledi nekakšna komedija, bitka za McKayevo telo, v kateri nihče ne popušča.

Kdor je bral knjigo *Oko duha*, bo ugotovil, da je naša strategija podobna tisti, ki jo uporabita avtorja te knjige. Začneta namreč z znanstvenofantastično zgodbo, da lahko zastavita vprašanja

s področja ontologije oziroma ože, vprašanja o zavesti, o psihičnem in fizičnem, ali lahko računalniki mislijo, itd. Njun namen je – tako kot naš – preprost. Knjiga naj bo »bralcem predvsem v izziv, zmede jih naj in spravi v zadrego, iz samoumevnega naj napravi nenavadno in iz nenavadnega samoumevno« (Hofstadter in Dennett, 1990: 9).

Mimogrede, zgodba, ki sta si jo izmislila, je naslednja:

»Na Marsu si, milijone kilometrov od doma, [...], tvoja vesoljska ladja je pokvarjena in ne da se je popraviti. [...] Toda nemara je vendarle še nekaj upanja. V komunikacijskem predelku pokvarjenega vozila namreč najdeš teleporter Teleklon št. IV in navodila za rabo. Če vključiš teleporter, usmeriš njegov žarek na njegov sprejemnik na Zemlji in potem stopiš v oddajno komoro, ti bo teleporter bliskovito in neboleče razstavil telo, izdelal do molekule natančno kopijo in jo v žarku poslal na Zemljo, kjer bo sprejemnik, katerega shrambe so dobro založene s potrebnimi atomi, skoraj v trenutku iz teh sevanih navodil naredil – tebe!« (prav tam: 13)

V obeh primerih, našem in njunem, se pojavi teleportacija. To omenjamo, ker teleportacija, če nanjo opozorimo učence, sproži kopico nenavadnih vprašanj, ki zadevajo nas same. Seveda ni nikoli mogoče povsem predvideti, kakšne probleme bodo ob ogledu nekega filma odkrili učenci, toda dolgoletne izkušnje nas učijo, da se marsikaj vendarle da predvideti. Recimo, kako lahko trdimo, da sta McKay in Cadmanova obstajala, ko sta bila ujeta v wraithski računalnik? Ali je McKayevo telo, potem, ko so ga rešili iz wraithskega računalnika, isto kot tisto, ki ga je imel, preden so ga ujeli? Če ni, ali je to še vedno isti McKay, čeprav misli, čuti, se spominja natanko tako kot McKay in tudi verjame, da je McKay? Kaj nam – če upoštevamo predhodno vprašanje – daje istovetnost – oziroma, kaj je tisto, čemur pravimo *Jaz*? »Ali lahko človek nosi v možganih več kot en zavestni subjekt oziroma ego?« (Hofstadter in Dennett, 1990: 18). Ali lahko duša (duh, zavest) obstaja brez telesa? Itd.

Seveda ne moremo pričakovati, da bodo učenci zastavili do te mere izdelana vprašanja, toda učiteljeva naloga na tej točki je, da v njihovih vprašanjih prepozna podobnosti z vprašanji, ki si jih je zastavila filozofska tradicija, in jih ustrezno preformulira. Ali kot pravi Matthew Lipman: »Za vodenje filozofske diskusije si moramo razviti občutek za to, katero vprašanje ustreza dani situaciji in kdaj ga lahko zastavimo. Učitelj filozofije se lahko ustavi pri neki učenčevi razlagi, ji sledi in jo razišče, hkrati pa tudi presodi, ali bo pri pripombi drugega učenca dopustil njegovo argumentacijo brez dodatnega preiskovanja, ker bi bila nadaljnja analiza lahko neproduktivna.« (Lipman, 1996: 103)

Skratka, ko si film ogledamo, obnovimo zgodbo, začnemo z učenci iskati filozofsko relevantne probleme in jih ustrezno formuliramo. Toda to je komaj prvi korak. Če hočemo razvijati kritično mišljenje, moramo v razredu sprožiti razpravo, kjer se pri pouku filozofije ravnamo po naslednjih Lipmanovih korakih:

1. Izvabljanje pogledov ali mnenj
2. Pomoč učencem pri izražanju: pojasnitev in preoblikovanje trditev
3. Eksplikacija pogledov učencev
4. Interpretacija (izpeljevanje logičnih implikacij, izpeljava sugeriranega)
5. Iskanje konsistentnosti
6. Zahteva po definiranju
7. Iskanje predpostavk
8. Odkrivanje napak

9. Zahteva po razlogih
10. Povpraševanje učencev, kako vedo
11. Iskanje in raziskovanje alternativ
12. Usklajevanje diskusije

Ideja teh korakov je, da relevantna mnenja učencev premislijo vsi v razredu, pri čemer jih interpretirajo, iščejo, ali so protislovna, zahtevajo od sošolcev, da definirajo nejasne pojme, iščejo predpostavke za posamezne trditve in morebitne napake, od sošolcev zahtevajo razumne razloge, zaradi katerih bi sprejeli njihova mnenja, itd. Na začetku jih k temu seveda vodi učitelj, a sčasoma te korake ponotranjijo in sami razmišljajo o mnenjih drugih.

Če torej izbrani film (ali zgodba) poskrbi, da učenci sploh prepoznajo problem in podajo prva mnenja o tem problemu, vsi nadaljnji koraki izbrani problem analizirajo, tehtajo, ga postavljajo v različne kontekste itd. Toda poleg naštetih korakov, ki omogočajo podajanje pogledov učencev in njihovo analizo, je treba pri pouku filozofije uvesti tudi rešitve, ki jih je predlagala filozofska tradicija. Brez tega namreč pouk filozofije ne bi podajal nikakršne vednosti. Izkušnje kažejo, da nekateri učenci v predhodni razpravi do določene mere sami razvijejo precej podobne misli, kot so jih o istem problemu razvili uveljavljeni filozofi ali znanstveniki. To precej pripomore k razvijanju njihove samozavedi za predlaganje posameznih rešitev, a največkrat se pozneje izkaže, da imajo njihovi predlogi notranje težave. Te težave, ki so pogosto posledica kakšnega njihovega predhodnega samoumevnega prepričanja, je morda lažje obravnavati s pomočjo filozofskih virov, ki imajo podobne težave.

Uvajanje virov

Viri, s katerimi je mogoče nadgraditi razpravo med učenci, ki so do zdaj formulirali problem in podali prve preproste rešitve, so lahko vzeti iz filozofske tradicije, kar je priporočljivo, ni pa to nujno. V nadaljevanju bomo prikazali uvajanje tako filozofskih kot nefilozofskih virov, vendar oboji vodijo do filozofsko relevantne razprave.

Nefilozofski viri

Zgoraj smo omenili teleportacijo, ki se pojavlja v *Duetu* in v uvodu v knjigo *Oko duha*. Teleportiranje je bolj ali manj stalnica številnih znanstvenofantastičnih filmov: od filmov *Muha* do TV-serij *Zvezdne steze*, *Zvezdna vrata* itd. Sodobne raziskave v kvantni fiziki so pokazale, da teleportacija celo ni več zgolj znanstvena fantastika, saj je znanstvenikom že uspelo teleportirati fotone.¹ Čeprav je od teleportiranja kvantnih delcev do teleportiranja materialnih teles še veliko, zakoni vesolja tega menda ne izključujejo, nam pa takšni pojavi ponujajo obilo možnosti za miselno eksperimentiranje. Privzemimo torej, da je teleportiranje mogoče (celo teleportiranje ljudi), in premislimo posledice. To lahko naredimo s pomočjo naslednjega vira (oziroma delovnega lista):

Michael Hanlon: Znanost v Štoparskem vodniku po galaksiji

»Težave s teleportiranjem, tako tehnične kot filozofske, izvirajo iz postopka kopiranja. Vzemimo najpreprostejši scenarij. Stopite v teleport – nekakšno kabino ali celico, bržkone

¹ Glej Jeffrey Bub (2005): Quantum computing and teleportation. V: *Encyclopedia of Philosophy*, druga izdaja, Vol. 8. Donald M. Borchert; Thomson Gale (ur.), str. 198–202. Prav tako glej Brian Greene (2006): *Tkanina vesolja: Prostor, čas in tekstura resničnosti*. Tržič, zbirka Žepna knjiga, Učila International.

tako kot v pravzornem filmu *Muha* iz leta 1958 ali njegovi obnovi iz leta 1986 z Jeffom Goldblumom. V celici nekakšen žarek, nemara laser ali rentgenski curek ali kar že bodi, analizira vaše telo in zabeleži položaj slehernega atoma. [...] Z analizo je vaše telo uničeno. [...]. Vsa informacija o vrstah in legah atomov se potem prenese [...] do druge celice: do sprejemnega teleporta. Ta sestavi vaše telo atom za atomom – [...] – v nekakšno trirazsežno kopijo. Kaj pa potem? [...]

To je točka, kjer se začnejo problemi – in hec. [...] Vzemimo [...], da se je med prenosom v teleportu nekaj pokvarilo. [...] Družbi Teleport, Inc. ste plačali 1000 funtov, da bi vas švistnila iz Londona v New York. Tam so že napravili kopijo, [...], podatke za izdelavo kopije pa so pomotoma poslali še v München, Sydney in Montreal.

[...] Kakor so poudarili že mnogi, se nam nekaj podobnega, kot je teleportiranje – to je original, uničen in nadomeščen s kopijo – dogaja povsem naravno vse življenje. Telo, ki ga 'jaz' naseljuje zdaj, ni isto kot ono, v katerem sem živel pred 20 leti. Predvsem je starejše in znatno bolj zamaščeno in zgubano. Toda sprememba je še veliko globlja. Moje celice ves čas umirajo in so nadomeščene z novimi. Od osem tisoč kvadriljonov atomov v mojem telesu jih velika večina pred 10, 20 ali 30 leti še ni bila tu. [...] Sem iz čisto novih atomov. Res je, da je večina v mojih možganih [...] izvorna, vse pa niso. Danes vemo, da odrasli možgani obnavljajo svoje celice vse življenje. Pravzaprav je bil moj mlajši jaz teleportiran v prihodnost, v sedanjo bolj uvelo kopijo, z novimi atomi in v obliko, ki niti približno ne ustreza prvotni. Vendar nihče ne bi podvomil, da sem to še vedno jaz, najmanj jaz sam.« (Hanlon, 2006: 132–137)

Delovni listi, kakršen je tale, nekoliko zožijo obseg začetne razprave, ker napeljujejo k bolj določnim vprašanjem. Tukaj gre vsekakor za vprašanje istovetnosti (identitete). Učenci si sicer še kar pogosto zastavljajo vprašanja, ki se nanašajo na osebno identiteto, toda v glavnem se ta vprašanja nanašajo na njihov položaj med vrstniki ipd. Filozofska vprašanja o osebni identiteti, kot kaj je tisto, kar nam podeljujejo istovetnost skozi čas, so že redkejša. Toda Hanlonov tekst to omogoča. Če ga povežemo z ogledom *Dueta*, bi morda lahko sklepali – ker je pri teleportaciji telo uničeno in ker se nam nekaj podobnega tako in tako dogaja med staranjem, da je istovetnost povezana z nečim drugim – našim duševnim življenjem.

Takšno razmišljanje morda potrjuje tudi naslednji primer, o katerem piše Hanlon:

»Pred leti sem v reviji o veteranskih avtomobilih prebral zgodbo o tem, kako je ljubitelj rešil zelo redko staro Roverjevo limuzino, ki je zapuščena rjavela na polju. Avto je bil v obupnem stanju, ker pa jih je bilo takrat na svetu le še pol ducata, se je najditelju zdel vreden obnove. Temeljito ga je pregledal in ugotovil, kaj vse je treba storiti. Podvozje je bilo preveč rjasto, da bi ga bilo mogoče rešiti, pa ga je nadomestil s podvozjem podobnega modela. Pločevina je bila skoraj vsa prežrta, tako da jo je zamenjal z aluminijastimi ploščami, oblikovanimi in izrezanimi na roko. Motor? Brezupno, ampak našel je nadomestilo iz podobnega avta. Enako je bilo s prenosom, pogonsko osjo, kolesi in notranjo opremo. Vendar je ne glede na težave avto obnovil. V resnici je bil skoraj edini del, ki se je ohranil od prvotnega avtomobila, tovarniški znak – ta pa je bil tako dragocen, da so napravili posnetek in original varno shranili (ibid.).«

V tem primeru sicer ne bi mogli trditi, da je prenovljeni avtomobil ohranil svojo istovetnost, (če jo je?), zaradi duše – čeprav bi nekateri ljubitelji starih avtomobilov bržkone verjeli tudi to – toda zanimivo bi bilo ugotavljati, v čem je razlika med tem primerom in teleportiranjem človeka, čigar »deli« so, podobno kot pri avtomobilu, novi.

Filozofski viri

Recimo, da skupina učencev po ogledu *Dueta* in razpravi ob Hanlovovem razmišljanju o teleportaciji sklene, da zavest ali duša vendarle lahko obstaja brez telesa. To poskuša utemeljiti in braniti v razpravi z učenci, ki se s tem ne morejo strinjati. V razredu se pogosto zgodi, da nekatere predpostavke posameznih mnenj kljub njihovem iskanju ostanejo neizrečene, zlasti če izhajajo iz vzgoje – v našem primeru tistega, kar v teh krajih poučuje religija. Verjetno ni treba posebej razlagati, da je vloga učitelja filozofije v takšnih primerih zahtevna, saj mora razvijati kritičnega duha in ne sposobnosti za prepir.

Uvajanje filozofskih virov se tako zdi kar dobra rešitev, ne le zaradi poglobitve razprave, temveč tudi, ker nas filozofska vprašanja prej ali slej začnejo zadevati bolj, kot smo pričakovali. Izvrsten vir, ki nam pomaga razpravljati o našem problemu, so Descartesove *Meditacije*. O njihovi izjemni uporabnosti za analizo filozofskih problemov, ki se skrivajo v znanstvenofantastičnih filmih, je trdno prepričan Sandi Cvek v omenjenem članku: »Descartes zagotovo nikoli ne bo prejel posebnega oskarja za izjemen prispevek k filmski umetnosti, zato bi bilo lepo, če bi se kakšen z oskarjem nagrajeni filmar v svojem zahvalnem govoru ne spomnil samo svojih staršev, življenjskih sopotnikov, sodelavcev, prijateljev in ljubega boga – ampak končno tudi Descartesovih *Meditacij*.« (Cvek, 2010: 91) Cvek v nadaljevanju članka ob predstavitvi filmov, ki ju podrobneje obravnava (*Čudoviti um*, *Čarovnik iz Oza*), začne z odstavkom iz *Meditacij*, ki ga film ilustrira (prav tam). To je zanimiva taktika, ki jo lahko privzamemo tudi tukaj. Odlomek iz *Meditacij*, ki ga ilustrira *Duet* in ki pomaga pri premisleku o filozofskem problemu v tej epizodi, je lahko naslednji:

»Tu najprej opažam, da je velik razloček med duhom in telesom v tem, da je telo po svoji naravi zmeraj deljivo, duh pa popolnoma nedeljiv. Ko namreč opazujem duha ali samega sebe, kolikor sem misleča stvar, ne morem v sebi razločevati nobenih delov, temveč vidim, da sem popolnoma ena celovita stvar. In čeprav se zdi, da je celoten duh združen s celotnim telesom, vendar spoznavam, da ni duhu odvzetega nič, če odsekam nogo, roko ali kakšen drug del telesa. Pa tudi o zmožnostih hotenja, čutenja, umevanja itn. ni mogoče reči, da so deli duha, kajti en sam duh je, ki hoče, čuti, razume. V nasprotju s tem pa si ne morem misliti nobene telesne ali razsežne stvari, ki je v mislih ne bi zlahka delil na dele in po tem spoznal, da je deljiva. Že to bi me dovolj dobro, da je duh povsem drugačen od telesa, ko bi tega ne bil že sicer dovolj dobro vedel.« (Descartes, 1988: 114)

Odlomek sicer ne navaja, da je duša poleg tega nekaj, kar lahko (po smrti) biva ločeno od telesa, toda to je mogoče razviti ob razpravi k odlomku.

Izkušnje kažejo, da je poleg klasičnih filozofskih virov v razpravo priporočljivo vključiti tudi druge, zlasti sodobnejše vire. Tukaj navajam nekaj besed iz knjige *Fizično in psihično* Olge Markič in Nenada Miščevića:

»Soočeni s smrtjo in razpadanjem telesa so se ljudje že zelo zgodaj vprašali, ali so psihični procesi povsem odvisni od telesa, tako da so preprosto del telesnega življenja, ali pa je psihično, navadno imenovano duša, nekaj posebnega in različnega od telesa. Tako se je že zelo zgodaj postavilo splošno vprašanje o naravi psihičnega in o odnosu med psihičnim in fizičnim. K njegovemu razreševanju veliko prispeva znanost, je pa zaradi splošnosti vprašanja to predvsem filozofski problem, pogosto imenovan *problem duh–telo* [...].«

Človek je pač izjemno kompleksen in zapleten organizem. Možgani ovce so v primerjavi z možgani človeka precej bolj preprosti, zato ne preseneča, da je tudi njeno psihično življenje

veliko bolj siromašno. Razlika med človekom in drugimi bitji v naravi je v tem, da je človek v procesu evolucije prišel do možganov, ki mu omogočajo, da lahko poleg tistih procesov, ki se odvijajo pri živalih (npr. zaznavanje, učenje s pogojevanjem), tudi sporoča misli, rešuje probleme ter se zaveda svojih občutkov in samega sebe. In ker je človek biološko bitje, morajo biti tudi ti procesi naravni procesi.

S takim načinom razmišljanja se mnogi ne bi strinjali, saj si ne morejo misliti, da bi bil človek le skupek materije. [...] V duši se odvijajo procesi mišljenja in čustvovanja, duša je sedež človekovega jaza. Po njihovem mnenju mora biti nekaj nefizičnega, nekaj, kar je povsem drugačno od drugih stvari v naravi, kar odlikuje človeka in mu zagotavlja posebno mesto v svetu. Različne vere učijo, da ob človekovi smrti razpade le telo, medtem ko duša živi naprej. [...] Človek ima torej v nasprotju z neživo naravo, rastlinami in živalmi dušo. Je iz dveh različnih komponent, fizičnega telesa, ki zavzema prostor in ga vidimo ter se ga lahko dotikamo, ter nefizične (nematerialne) duše, ki omogoča psihično življenje. Takemu stališču do problema duh–telo pravimo *dualizem* oziroma bolj natančno *dualizem substanc*.« (Markič, Miščević, 1998: 15–16)

Takšni navedki so torej primerni za delovne liste, ker – z uvajanjem strokovnih izrazov (dualizem...) – učencem pomagajo nadaljevati razpravo na splošnejši ravni. Ne gre samo za to, da nekateri učenci ugotovijo, da so dualisti, kot rečeno, se nenadoma soočijo s kritiko sošolcev, ki pa zdaj ni več naperjena toliko na njih same, kolikor na dualizem kot uveljavljen in legitimen filozofski nazor. Tako se (1) lažje soočijo s stavki, kot so: dualizem je problematičen, zato ker...; dualisti spregledajo te in te posledice ipd.; (2) hkrati pa je razprava kakovostnejša.

Na tej točki velja omeniti, da ne manjka filmov, ki na komičen način obravnavajo samo-umevne predpostavke dualističnega stališča. Murray Smith v članku *Zavest* omenja filme kot so *All of Me* (1984), *Mož z dvoje možgani* (*The Man with Two Brains*) (1983), *Biti John Malkovich* (*Being John Malkovich*) (1999). V slednjem se osebnost Johna Malkovicha seli skozi različna fizična telesa, dokler ne konča v telesu otroka; v filmu *All of Me* pa duša junakinje, ki jo igra Lili Tomlin, nekaj časa živi skupaj s Steveom Martinom v njegovem telesu (Smith, 2009: 46) – zaradi česar zgodba v *Duetu* niti ni posebno izvirna.

Toda tudi nasprotniki dualizma kmalu zaidejo v težave. Zopet navajamo iz knjige Markičeve in Miščeviće:

»Iz opazovanj in raziskav danes vemo, da obstajajo sistematične korelacije med psihičnimi procesi in procesi v možganih. [...] Dobro so znani primeri nesreč s poškodbami možganov, ki vplivajo na spomin. Če so poškodbe zelo hude, lahko pripeljejo do tako imenovane možganske smrti [...]. Nevrofiziološka raziskovanja so nedvomno pokazala na osrednjo vlogo možganov, saj brez njih ni psihičnega življenja. [...] Vendar je ugotovitev, da je med psihičnimi in nevalnimi (fizičnimi) stanji korelacija, šele prvi del odgovora. Kadar med dvema tipoma dogodkov opazimo korelacijo, jo skušamo pojasniti. [...]. Pri pojasnjevanju odnosa med psihičnim in fizičnim je zato težji del vprašanja, zakaj prihaja do sistematične korelacije med njima. Ker fizikalisti trdijo, da obstajajo samo fizične stvari – fizikalni delci in njihovi agregati, ki se vsi vedejo v skladu s fizikalnimi zakoni, s tem zavračajo idejo, da bi lahko obstajalo nekaj, kar bi bilo zgolj psihično (npr. ... duša). [...] Ali lahko psihične lastnosti pojasnimo s fizičnimi lastnostmi in jih tako v končni konsekvenci reduciramo na fizične lastnosti ali ne?« (Ibid: 60–61)

Težava je v osnovi v tem, da četudi sprejmemo to ali ono naravoslovno teorijo o korelaciji med psihičnimi in fizičnimi procesi, se vsaka od teh teorij znajde pred (trenutno) nerešljivimi

vprašnji. Na to nas opozorita tako avtorja zgornjih navedkov kot tudi drugi raziskovalci tega področja. Murray Smith, denimo, v omenjenem članku *Zavest* pravi, da težave izhajajo že iz samega dejstva obstoja zavesti.

»Možgani so zapletena stvar, vendar niso zgrajeni iz ničesar drugega kot mesa in krvi. Kako omogočajo vznik zavedajočega se duha? Kako lahko iz mesa nastane pomen, subjektivnost iz vznurjenja sinaps? [...] Fizikalisti običajno menijo, da zavest neposredno sledi (*supervene*) iz materialnega stanja možganov, in spodbujajo raziskovanje 'nevralnih korelatov zavesti', to je posebnih stanj možganov, ki so v korelaciji s stanji zavesti duha – in so potemtakem verjetni kandidati za njihovo povzročanje. Toda kot bi trdili številni skeptiki – med njimi so tudi sami fizikalisti – še vedno se nam niti sanja ne, *kako* je mogoče, da fizikalni dogodki, kakorkoli že zapleteni so, omogočajo vznik zavestnih prebliskov.« (Smith, 2009: 41)

Poanta navedka je, da moramo za neko trditev, stališče, ki opisuje posamezen pojav v svetu, znati podati teorijo, ki bo sprejemljivo pojasnila ta pojav. Toda vprašanje, kako je mogoča zavest v tem vesolju, še nima jasnega odgovora in če ga nima, potem lahko za svoje stališče navedemo le bolj ali manj dobre razloge, ne moremo pa dogmatično trditi: natančno tako je in nič drugače.

Še več, nekateri filozofi, ki sicer dosledno sprejemajo spoznanja znanosti in z vso resnostjo jemljejo fizikalizem, so prepričani, da slednji sploh ne more ponuditi ustrezne razlage. David Chalmers, denimo, tako pravi: »Kako je lahko fizikalni sistem, kakršen so možgani, hkrati *nekaj, kar ima izkušnje*? Ne le da o tem sploh nimamo natančne teorije, o tem, kako se zavest prilega naravnemu redu, tavamo v popolni temi« (Chalmers v Smith, 2009, 41–42). Chalmers zato sprejme dualizem; čeprav tudi po njegovem mnenju najbrž ne obstaja posebna substanca, ki bi tvorila zavest, pa to še ne pomeni, da bi le-to lahko zreducirali na materialno telo.

Podobno je morda razmišljanje Dušana Rutarja v knjigi *Matrica forever*, kjer pravi takole:

»Kaj sploh je duša, ki ima globine in se je mogoče zazreti vanjo? Aristotel je v spisu *O duši* skušal razumeti njeno delovanje. Takole se je spraševal: Kako se duša lahko giblje? Kaj jo giblje? Potem je odgovoril: Če se duša lahko sama giblje, mora biti v njej diferenca, razlika. Torej je odveč misel, da dušo poganjajo geni; poganja jo diferenca. Zaradi razlike je človek svoboden; če ne bi bilo razlike, bi dušo poganjali geni. Razlika je motor, zaradi katerega se duša giblje, zaradi nje pa se giblje tudi telo. Giblje se tudi telo robota, toda na drugačen način. Potem se človek lahko odloča; svoboden je, če se lahko odloča, svoboden je, da se odloča.« (Rutar, 2003: 87–88)

Navedek je zanimiv še zaradi nečesa – v razpravo uvede nov pojem, to je pojem svobode oziroma sposobnosti odločanja, kar si ljudje pripisujemo. To tudi kaže, da je filozofska razprava o odnosu med duhom in zavestjo plodna, ker sproža nova zanimiva vprašanja, kakršno je vprašanje svobode. Fizikalisti, zlasti skrajni, imajo s tem bržčas težave. Težko je zanikati vtis, da se lahko svobodno odločamo, toda fizikalisti so prisiljeni prav to. Phil Washburn v knjigi *Filozofske dileme* pravi takole: »Če priznamo zakonite pravilnosti v vseh vidikih vesolja, bi bilo nerazumno trditi, da je eno samo majhno področje – človeška volja – popolnoma drugačno in ni determinirano s predhodnimi dogodki. To bi bilo enako, kakor če bi trdili, da so znanstveniki doumeli, zakaj se povsod, razen na majhnem otoku v Tihem oceanu, dogajajo potresi, zakaj delujejo stroji, zakaj imajo modrooki starši modrooke otroke, in tako naprej in tako naprej. Le na otoku ne veljajo nobeni zakoni. Vse, kar se zgodi tam, je čudež.« (Washburn, 1997: 237)

Sklep

V članku smo želeli pokazati, kako je mogoče uporabiti film pri pouku filozofije in upati, da bomo tako dosegli cilje, predvidene v učnem načrtu – zlasti smo se osredinili na razvijanje kritičnega mišljenja pri obravnavi problema *duh–telo*. Videli smo, da nam film – predlagali smo *Duet*, epizodo TV-serije *Zvezdna vrata – Atlantida* – ponuja dobro izhodišče za samo formulacijo problema in nato za njegovo reševanje. *Duet* sam lahko gledamo na dva načina: (1) kot zagovor dualističnega stališča, po katerem sta duh in telo ločeni substanci; ali kot (2) komično obravnavo tega stališča. Toda kdor v to verjame, morda sprejema še celo vrsto drugih stvari, ki zadevajo naše notranje, psihično življenje. Ne le to, da se lahko duh loči od telesa, temveč da se lahko naseli v kateremkoli telesu itd. Zato mora imeti pripravljene odgovore na vprašanje, kaj je zavest oziroma kakšne lastnosti ima, da je vse to mogoče. Podobno velja za nasprotno, fizikalistično stališče, po katerem je duh le neposredna posledica delovanja fizikalnih zakonov, ki se odvijajo v možganih. Kdor torej ne verjame, da se duh lahko loči od telesa, in meni, da vsako stanje duha ustreza fizikalnemu stanju v možganih, mora prav tako imeti pripravljene odgovore na isto vprašanje.

Avtor tega prispevka je gotovo bliže kateri izmed fizikalističnih rešitev danega problema, vendar smisel takšnih razprav pri urah filozofije ni toliko posredovanje njegovega prepričanja – čeprav ga prej ali slej mora izraziti in utemeljiti z razlogi, se torej enakopravno vključiti v razpravo z dijaki in uvedenimi viri – kolikor v spodbujanju premisleka o problemih, ki, če še enkrat spomnimo na besede Hofstadterja in Dennetta, udeležence v razpravi spravijo v zadrego in jim odprejo pot k samostojnemu razmisleku o vprašanih, ki so se pred tem zdela rešena in samoumevna, in k uvidu, da reševanje enega vprašanja vodi k drugemu, enako zanimivemu vprašanju, in tako naprej.

Literatura

- BOULD, M. (2003): Film and television. V *The Cambridge Companion to Science Fiction*, ur. James Edward in Farah Mendlesohn, 79–95. Cambridge, Cambridge University Press.
- CVEK, S. (2008): Cinemà Descartes. *FNM – filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente* 1/2, št. 40, let. 17: 91–98. Ljubljana, Državni izpitni center.
- CHALMERS, D. J. (1996): *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. New York: Oxford University Press.
- DESCARTES, R. (1988): *Meditacije o prvi filozofiji, v katerih je dokazano bivanje božje in različnost človeške duše in telesa*. Filozofska knjižnica – zvezek XIII. Ljubljana, Slovenska Matica.
- GARCIA, F., PHILLIPS, M. (2009): *Science Fiction Television Series, 1990-2004: Histories, Cast and Credits for 58 Shows*. McFarland & Company, Inc., Publishers.
- HANLON, M. (2006): *Znanost v Štoparskem vodniku po galaksiji*. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.
- LIPMAN, M. (1996): Vodenje filozofskega dialoga. V *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MARKIČ, O., MIŠČEVIČ, N. (1998): *Fizično in psihično: uvod v filozofijo psihologije*. Šentilj, Aristej.
- DENNETT, D. C., HOFSTADTER, D. R. (ur.) (1990): *Oko duha: fantazije in refleksije o jazu in duši*. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- PAUL, R. (2008): Kritično mišljenje in položaj izobraževanja danes. *FNM – filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente* 3/4, št. 37, let. 15. Ljubljana, Državni izpitni center.

- PETROVIČ, R. (2010): Film kot medij. *FNM – filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente* 1/2, št. 40, let. 17: 73–80. Ljubljana, Državni izpitni center.
- POPPER, K. (2002): *Conjectures and Refutations – The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge Classics.
- RUTAR, D. (2005): *Vzgoja za družino in vrednote: kako s pomočjo filmov bolje vzgajati otroke*. Ljubljana, UMco.
- RUTAR, D. (2003): *Matrica forever: totalna analiza filmske trilogije*. Ljubljana, UMco.
- SIEGEL, H. (2003/2006): Cultivating Reason. V *A Companion to the Philosophy of Education*, ur. Randall Curren, 305–319. Blackwell Publishing.
- SMITH, M. (2009): Consciousness. V *The Routledge Companion to Philosophy and Film*, ur. Paisley Livingstone in Carl Plantiga, 39–51. Routledge.
- ŠIMENC, M. (2007): *Didaktika filozofije*. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- ŠIMENC, M. (2005): Poučevati z zgodbami. *FNM – filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente* 1/2, št. 29, let. 12: 121–126. Ljubljana, Državni izpitni center.
- WASHBURN, P. (1997): *Philosophical dilemmas: building a worldview*. Oxford, Oxford University Press.