

Bogomir Novak
**FILOZOFIJA
POUČEVANJA
FILOZOFIJE
V GIMNAZIJI**

STR. 213-235

BOGOMIR NOVAK
PEDAGOŠKI INŠTITUT
GERBIČEVA 62
SI-1000 LJUBLJANA
EMAIL: BOGOMIR.NOVAK@PEI.SI

::POVZETEK

CILJ TEGA PRISPEVKA JE kritično ovrednotiti razvoj učnega načrta za filozofijo od l. 1991 do 1998 in 2005 znotraj razvoja kurikula gimnazije od vsebinske k procesni naravnosti, ki vključuje integrativne elemente. Splošni cilj učnega načrta filozofije je opogumiti učence za zastavljanje lastnih vprašanj, za analizo filozofskih tekstov in za razvoj ustvarjalnega kritičnega mišljenja. Sedaj veljavni učni načrt je najobsežnejši, ker je najbolj razčlenjen na splošne in specialne cilje tudi po modulih A, B in C in navodilih učiteljem. Ohranil je število ur in konstruktivistično didaktično zasnovo. Celotni učni načrt za filozofijo je usmerjen na filozofske probleme in avtorje njihove izpostavitve in osnovne pojme za vsak modul posebej. Omogoča pa tudi pregled filozofskih disciplin od epistemologije, antropologije, etike, estetike in metafizike v zgodovini filozofije.

V prispevku se zavzemamo za to, da učitelj filozofije na izvedbeni ravni poleg specialne didaktike za filozofijo upošteva tudi filozofijo poučevanja v tem smislu, da na različne načine - sokratsko-platonsko, kantovsko, heglovsko in heideggerjansko zastavlja vprašanja učencem in jih tako spodbuja k učenju kot reševanju svetovnih problemov. Obenem se zavzemamo za sistematično zastavljanje vprašanj po 4MAT modelu B. McCarthyjeve, ki je multifunkcionalen in omogoča učinkovito medsebojno komunikacijo.

Ključni pojmi: specialna didaktika, učni načrt, procesno usmerjen kurikulum, vprašanje, filozofija poučevanja filozofije.

ABSTRACT**PHILOSOPHY OF TEACHING PHILOSOPHY IN THE UPPER SECONDARY SCHOOL**

The purpose of the paper is to evaluate, from the perspective of the upper secondary school curriculum, the development of philosophy syllabus from content-oriented in the year 1991 towards process-oriented in 1998 and 2005. The overall objective of the philosophy syllabus is to encourage pupils to ask their own questions and to analyse philosophical texts in order to promote creative and critical thinking. The current syllabus is the most comprehensive since it is broken down to general and specific objectives according to modules A, B and C. It also contains teachers' instructions. It has kept the number of hours and its constructivist didactical basis. The whole philosophy syllabus offers a systematic approach to philosophy and an overview of philosophical disciplines (epistemology, anthropology, ethics, aesthetics

and metaphysic). Thus the previously cumbersome historical approach to teaching philosophy has been readjusted.

The paper argues that philosophy teachers should consider in their teaching both special didactics for philosophy and the philosophy of teaching. This means that they should ask their pupils questions in various ways, such as Socrates-Plato way, Kant way, Hegel way and Heidegger way. Thus they would motivate pupils to learn as if they were trying to resolve the world problems. The paper favours questioning in accordance to B. McCarthy's 4MAT model. This model is multifunctional and provides for an efficient interpersonal communication and encourages pupils to ask questions.

Key words: special didactics, syllabus, process-oriented curriculum, questions, philosophy of teaching philosophy.

::KATERI TIP UČNEGA NAČRTA JE NAJPRIMERNEJŠI ZA POUČEVANJE FILOZOFIJE?

Prispevek se nanaša na filozofijo poučevanja filozofije. To je ožji izraz kot filozofija edukacije, ki ne obsega le vseh predmetov v šoli, ampak tudi vse sestavine vzgoje izobraževanja. Fokusiramo se predvsem na poučevanje filozofije, čeprav obrobno obravnavamo tudi druge zlasti družboslovne predmete že zato, ker so učni načrti enako procesno usmerjeni in po rubrikah enako sestavljeni. Očitno se da poučevanje filozofije in filozofsko refleksijo tega poučevanja združiti v izrazu 'filozofija poučevanja filozofije' (*philosophy of teaching philosophy*).¹ V tem prispevku nam gre za refleksijo mesta in vloge razvoja učnega načrta za filozofijo znotraj razvoja kurikula v dveh fazah od vsebinskega do procesnega.

Da bi kurikularna prenova oz. reforma leta (1996-99) razbremenila učence, ni posodobila le učnih vsebin, ampak tudi metode in oblike učiteljevega poučevanja. Učne načrte za vse šolske predmete v predmetniku gimnazije je priredila splošnim ciljem gimnazije, tako da se v njih nahajajo formalne sugestije učiteljem, ki naj bi spodbudili učence k čim večji aktivnosti (sodelovanja pri pouku) z namenom njihovega razvijanja samostojnega in kritičnega mišljenja kakor tudi razvoja osebnosti.

Kurikularna novost v l. 1998 je procesno usmerjen kurikulum, ki naj bi presegel slabosti predmetno vsebinskega kurikula.² Predmetno organizirani kurikulum

¹Filozofija edukacije je širši izraz kot filozofija poučevanja filozofije. Prvi izraz vključuje vse sestavine vzgoje in izobraževanje, drugi pa le različne refleksije poučevanja in učenja filozofije.

²Več o različnih vrstah kurikulumov glej članek Ivanuš Grmek, M. (2000).

(*Subject Matter*) je najpogostejša oblika kurikula v tradicionalni šoli (M. Ben-Peretz & F. M. Connelly 1991, 158). Njegovo težišče je v učenju učnih vsebin, ki pomenijo izsek iz določene znanstvene discipline (npr. biologija, fizika, književnost, filozofija). Te vsebine omogočajo učencem seznanitev z dejstvi in načeli. Bistvo poučevanja teh učnih vsebin je uvajanje dijakov v znanstveno-raziskovalno mišljenje in pristajanje znanstvenega in filozofskega jezika. Ključno vprašanje pa je, ali predmetni učitelji (vključno z učitelji filozofije) uspejo angažirati s pomočjo poučevalnih-učnih strategij višje psihične funkcije učenja in mišljenja učencev, ki jih vodijo h kompleksnejšim in trajnejšim oblikam znanja.

Vprašanje je, katera vrsta gimnazijskega kurikula in njim prilagojenih učnih načrtov odpira prostor k temu cilju? Poznamo različne definicije kurikula, ki pa imajo skupno osnovo.³ Poznano pa tudi razvoj kurikula od vsebinskega, prek procesnega do integrativnega. Značilnosti procesnega kurikula⁴ so:

1. učitelji upoštevajo situacijsko učenje in spodbujajo kritično mišljenje
2. igrajo različne vloge od predavatelja do animatorja, motivatorja in raziskovalca.
3. s svojimi vprašanji spodbujajo vprašanja učencev,
4. stalno evalvirajo rezultate svojega dela z namenom, da jih še izboljšajo.

Za integrirani kurikulum (*Integrated Curriculum*) je značilno dvoje: a) na znanost gledamo kot na enotnost znanja z univerzalnimi zakoni, konceptualnimi strukturami, procesi povpraševanja, pri čemer so združujoči elementi močnejši kot razlike med posameznimi znanstvenimi disciplinami (Blum 1991, 163). V tem primeru je težišče integracije na epistemoloških in metodoloških argumentih. Kurikul je tako osredotočen na znanstvene discipline. Njegova organizacija znanja pa izhaja iz strukture in vsebine znanstvene discipline. Različne discipline lahko učitelj poučuje integrativno, kadar najde utemeljitve v psihologiji učenja, pedagogiki in didaktiki.

Nekateri avtorji vidijo integriran pristop kot primeren za poučevanje znanstvenih področij npr. naravoslovja ali družboslovja v osnovni šoli. Tak pristop je prav tako primeren tudi za filozofijo za otroke in za filozofijo v gimnaziji. Argument za to je dejstvo, da je bila filozofija do 20. stoletja mati vseh znanosti, danes pa je pretežno njihova osmišljevalka. V 20. stoletju se razvijajo veje filozofije kot so filozofija kulture, znanost o znanosti (epistemologija), filozofija lingvistike, filozofija umetnosti itd. Naslednji argument je,

³Kurikul je sistematično organiziran kurz poučevanja in učenja. Nekatere širše definicije vključujejo vse, kar učitelji in učenci delajo, ožje pa le to, kar zadeva njihov predpisani del. Vsi sistemi edukacije po svetu vsebujejo kurikularne sheme. (McLean, B., A., 2008)

⁴Glej spletne strani: <http://www.longhgs.leics.sch.uk/gsnoww/school/religion.php>.

da integrirani kurikuli lahko pozitivno vplivajo na motivacijo učencev, saj integracija lahko omogoča konfrontacijo različnih problemov, kar prispeva k zanimivosti in pestrosti pouka. Problem pa je, da pouk na gimnazijah večinoma ni organiziran interdisciplinarno in da učitelji niso navajeni timsko sodelovati pri pripravi, zato je *team teaching* redka oblika sodelovanja učiteljev različnih predmetov pri pouku enega predmeta. Od učitelja filozofije je odvisno, koliko sledi navodilom v učnem načrtu za povezovanje filozofije s psihologijo, sociologijo, slovenskim jezikom in drugimi predmeti in po potrebi odkrije še nove povezave.

Filozofija po svojem avtorefleksivnem značaju sodi med tiste gimnazijske predmete, pri katerih je mogoče podajati učne vsebine na izvedbeni ravni kar najbolj celovito, vendar pa je učitelj filozofije znotraj predmetno razdrobljenega urnika postavljen pred prav takšno nevarnost, da učenci ne bodo razumeli povezanosti parcialnih vprašanj kot pri drugih predmetih. Učitelj filozofije lahko kombinira pri pouku različne splošne didaktične teorije in upošteva še filozofijo poučevanja filozofije. Vendar pa se večina učiteljev filozofije svoje filozofije poučevanja ne zaveda, ker je ne razvija kot meta-teorije pouka. Filozofijo poučevanja se da eksplicirati vsaj do te stopnje, kot so to storili že filozofemi sami kot so *Platon*, *Aristotel*, *Kant*, *Hegel* in *Heidegger*. Na prvi pogled se zdi, da so filozofijo tudi poučevali tako kot so jo ustvarjali z izjemo Kanta, ki je pisal od prolegomene za novo metafiziko drugačno filozofijo kot jo je poučeval. Zgornja teza le delno drži tudi zato, ker so platoniki, peripatetiki, kantovci, hegeljanci in heidegerjanci kot učenci že slabši posnemovalci svojih učiteljev. Vsaka filozofska šola pa je prepoznavna so po tipičnih vprašanjih in njim ustreznim tipičnem mišljenjem. Če že ne v gimnaziji, pa se da vsaj na fakulteti prepoznati ta tendenca, kar pomeni, da je tu možno eksplicitno definirati filozofijo poučevanja določenega predavatelja filozofije.

V učnih načrtov v letih 1991, 1998, 2005 se filozofije edukacije ne omenja. Lahko bi rekli, da ostaja pri večini učiteljev implicitna. V zadnjem času se razvija didaktika filozofije, ki olajšuje praktično izvedbo predpisanega – preskriptivnega učnega načrta.

Filozofija je načelno odprta veda, obenem pa učitelj ponuja učencem relativno zaključen fond reflektiranega znanja. Tem pogojem ustrezen je odprti kurikulum, ki ima integrativni značaj, ker je takšna tudi metoda samoevalviranja učiteljevega poučevanja. Integrativnost je pri nas izvedljiva le do določene meje, do katere združuje znanstvene discipline, ki so v šoli preslikane v ločena predmetna področja. Vsak učitelj lahko najde v izvedbi kurikula tudi mesto za emocije, domišljijo, iščoče mišljenje in ustvarjalnost. Pri nas je očitno, da integrirani kurikulum kljub dobrim razlogom še ni zaživel, vendar obstoječi kurikulum vsebuje različne vrste kurikulumov tako vsebinske, procesne kot ciljne.

Potreba po ponovni prenovi gimnazij od l. 1998 do 2008 je nastala zato, ker je procesni kurikulum na izvedbeni ravni zdrsnil nazaj v vsebinskega.

::RAZVOJ UČNEGA NAČRTA FILOZOFIJE ZA GIMNAZIJO

Vsi učni načrti za filozofijo od leta 1991 do 1998 in 2005 imajo enako število ur filozofije na šolsko leto in enake splošne cilje. Razvijali so se od enostavnega naštevanja učnih vsebin in ciljev k vedno bolj kompleksni razčlenjenosti vsebin, ciljev, didaktičnih napotkov, sugestij interdisciplinarnih povezav, navedbe kriterijev za ocenjevanje ustnega znanja in pisanja esejev. Načelni odprtosti filozofskega znanja in edukacijski potrebi po njegovi relativni zaključenosti ustrezata procesni in integrativni kurikulum, ki omogočata učitelju tudi samoevalvacijo rezultatov njegovega pedagoškega dela. Integrativnost, ki je izvedljiva le do določene meje, pomeni tudi največjo mero racionalnosti, ker združuje znanstvene discipline, ki so v šoli preslikane v ločena predmetna področja. Vsak učitelj lahko najde v izvedbi kurikula tudi mesto za emocije, domišljijo, iščoče mišljenje in ustvarjalnost. Pri nas je očitno, da integrirani kurikulum kljub dobrim razlogom še ni zaživel, vendar obstoječi kurikulum vsebuje različne vrste kurikulumov tako vsebinske, procesne kot ciljne. Potreba po ponovni prenovi gimnazij kaže, da je sicer deklarativni procesni kurikulum na izvedbeni ravni zdrsnil nazaj v vsebinskega.

V predmetniku iz leta 1991 je predvideno, da se filozofija poučuje v 4. letniku splošne gimnazije v obsegu 70 ur. Filozofijo lahko dijaki izberejo tudi kot maturitetni predmet v obsegu najmanj 70 ur. Kot priprava na maturo pa se filozofija poučuje v obsegu 210 ur, ki je v okviru učnega načrta oblikovan kot modul C. V učnem načrtu iz leta 1991 je zapisanih pet splošnih ciljev, ki naj dijake seznani s filozofsko problematiko, filozofskim načinom razmišljanja. Učitelji pri dijakih razvijajo samostojno in kritično mišljenje kot tudi sposobnost za pojmovno analizo in za konsistentno in koherentno rabo jezika. Dijake usmerjajo k spoznavanju filozofskih problemov v preteklosti in jih seznani z najpomembnejšimi filozofskimi smermi. Strukturne sestavine učnega načrta iz leta 1991 so bile: 1. cilji, 2. vsebine in 3. pogoji za izvajanje učnega načrta (kadrovski in materialni).

V učnem načrtu 1991 so filozofske vsebine razdeljene v tri sklope, in sicer: 1. Uvod, 2. Človek – spoznanje – svet in 3. Izbirne teme. Za dijake, ki so izbrali filozofijo kot izbirni predmet, je bilo predvideno, da učitelji predlagane vsebine iz učnega načrta poglobijo in po dogovoru z učenci dodajo nove. Tridelna razdelitev filozofskih vsebin v učnem načrtu za filozofijo v letu 1991 se je v letih 1998 in 2005 diferencirala na štiridelno. V modulu A so vsebine razčlenjene na štiri sklope, in sicer: 1. Kaj je filozofija, 2. Kaj lahko vem, 3.

Kaj naj storim in 4. Izbirna tema. Ker je bila to le diferenciacija znotraj prejšnje 2. točke, sta obseg vsebin in število učnih ur v šolskem letu ostali enaki, kakor kaže tudi tabela. Modul A je pripravljen za dijake splošne in strokovnih gimnazij (obseg ur 70), modul B za dijake klasičnih gimnazij (obseg ur 105) in modul C – maturitetni kurz (210 ur) je . Šele predmetnik in učni načrt iz leta 1998 pa dopuščata poučevanje tega predmeta v 3. ali 4. letniku splošne gimnazije, in sicer v obsegu 70 ur.

Učni načrti gimnazij iz l. 1998 so se strukturno razširili, ker vsebujejo: ime predmeta, število ur po posameznih letnikih, možne oblike vzgojno-izobraževalnega dela, usmerjevalne in konkretne cilje predmeta, obvezne oblike preverjanja znanja, okvirni seznam literature, povezanost z drugimi predmeti in didaktična navodila za izvedbo predmeta.

Učni načrt za filozofijo se leta 1998 razširi iz treh na naslednjih pet sestavin: 1. opredelitev predmeta, 2. predmetni katalog znanj, ki obsega splošne in operativne cilje predmeta ter vsebine, 3. specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave. priporočila opozarjajo na specifično poučevanja tega predmeta, priporočene so tudi metodami, in sicer dialog, branje filozofskih besedil in pisanje. Povezave so z naslednji predmeti: književnost, zgodovina, sociologija, psihologija, matematika, metodologija družboslovnih in naravoslovnih znanosti. 4. Pri 'Obveznih načinih preverjanja in ocenjevanja znanja se učitelju svetuje, da naj pri ocenjevanju ne bo omejen le s tradicionalnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja, temveč lahko uporablja nekatere avtentične oblike (npr. domače naloge, filozofske dnevnik, sodelovanje pri urah). Učitelj naj od poznavanja in razumevanja prehaja k zahtevnejšim ciljem (analiza, sinteza, uporaba), kar se kaže v pisanju eseja. Zadnja, 5. sestavina je Literatura z viri.

Ta učni načrt vsebuje splošne in operativne (posebne) cilje predmeta, ki so glede na l. 1991 bolje razčlenjeni. Splošni cilji usmerjajo dijaka k spodbujanju samostojnega mišljenja in presojanja, spodbujajo k razmisleku o temeljnih vprašanjih človeka in sveta, spodbujajo kritično refleksijo osnov izkustva, omogočajo zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranosti, usmerjajo k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov, omogočajo razumeti kako se temeljni filozofski pojmi vključujejo v osnove drugih znanosti, religije in umetnosti in jim pomagajo pri orientaciji v življenju. Tako zapisani cilji dajejo večji občutek povezanosti predmeta filozofije z vsakdanjim življenjem in to omogočajo predvsem cilji, ki so glede na stari učni načrt dodani: npr. orientacija v življenju, strpen dialog, zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranosti, oblikovanje racionalnih argumentov in jasna raba jezika.⁵

⁵Primerjavo učnih načrtov za filozofijo v letih 1991 in 1998 povzemamo po knjigi Ivanuš, Grmek (et al., 2007), str. 36-38.

Kot pokaže spodnja preglednica so učni načrti za psihologijo, sociologijo in filozofijo ohranili enako število ur v enem šolskem letu. To velja tudi za leto 2005.

Preglednica 1 - Predmetnika splošne gimnazije iz leta 1991 in 1998

PREDMET	Skupno število ur 1991	Dodatne ure za pripravo na maturo 1991	Skupno število ur 1998	Maturitetni standard 1998
Psihologija	70	70	70	280
Sociologija	70	70	70	280
Filozofija	70	70	70	280

Učni načrt za filozofijo 2005 ima naslednjih osem sestavin: I. Opredelitev predmeta filozofije, II. Predmetni katalog znanj po modulih A, B, C, III. Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave, IV. Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja, V. Znanja, ki ga morajo imeti izvajalci predmeta (kadri), VI izvedbeni standardi in normative, VII. Katalogi znanj po modulih, VIII. Literatura za učence in učitelje z viri. Katalog znanj je že vsebovan, medtem ko mora učitelj učne priprave na pouk filozofije pisati posebej.⁶ Kot vidimo je imel učni načrt 1991 le tri, učni načrt 98 pet in učni načrt 2005 osem rubrik oz. sestavin.

Kakovost učnih načrtov po posameznih državah je skoraj nemogoče primerjati. Dijaki poslušajo filozofijo v različnih starostih (večinoma od 12 do 19 leta), na različnih tipih šol in različnih kurikularnih konceptih (od tistih, ki so usmerjeni v učitelja do tistih, ki so usmerjeni v učenca) in v različnih kulturnih kontekstih (od tistih, v katerih religija nima mesta v šoli do tistih,⁷ v katerih igra ključno vlogo). Bristonska gimnazija ima podobne cilje filozofije kot naša, ima pa večji poudarek na etiki in religiji. Finska srednja šola ima kurze namesto naših predmetov. Vsak kurz od 75 kurzov ima obvezni, napredni in aplikativni del. Filozofija ima v obveznem delu uvod v filozofske probleme, in filozofski način razmišljanja, v naprednem delu je epistemologija in filozofska etika in v aplikativnem delu je socialna filozofija. Posebna kurza sta tudi etika in religija.⁸ Filozofija je tedaj po ciljni intenci univerzalno-globalna, po organizaciji pouka pa je lokalna.

⁶Glej na spletni strani MŠŠ: http://www.zrss.si/doc/FIL_Filozofija.doc. in http://www.zrss.si/doc/FIL_filozofija.doc.

⁷Strajn (2008) oriše značilnosti družbenopolitičnega konteksta javne šole v posttranzicijskih državah.

⁸Glej spletne strani: <http://kouluweb.vaala.fi/lukio/english/valmis/curriculumeng.htm>. General upper secondary school in Finland. See: http://www.valkeakoski.fi/attachments/julkaisut/koke/general_upper_secondary_education_in_finland.ppt.

::CILJI IN NALOGE POUKA FILOZOFIJE PRI NAS

Če hočemo vedeti, kakšne naloge in cilje filozofija v gimnaziji lahko izpolnjuje, moramo najprej poznati splošne cilje gimnazije. Po Zakonu o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah (*Uradni list* 59/2001, str. 6036).

Po 2. členu Zakona o gimnazijah imata splošna in strokovna gimnazija nalogo, da:

- na mednarodno primerljivi ravni posreduje znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu,
- razvija samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- posreduje znanje o slovenskem jeziku in književnosti, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti, ter razvija sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku,
- vzpodbuja zavest o integriteti posameznika,
- zviša zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi,
- razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
- razvija pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,
- vzbuja zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
- razvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
- razvija nadarjenosti in usposablja za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje,
- omogoča izbiro poklica.

Vsak učni načrt je po svojih specifičnih ciljih usklajen s cilji gimnazije. Zato sami sestavljavci učnega načrta za filozofijo menijo, da je treba mesto filozofije razumeti znotraj ciljev gimnazijskega izobraževanja, ki predvidevajo kritično refleksijo izkustva, vednosti in delovanja. Zato filozofija razvija metodo, ki temelji na pojmovni analizi in racionalni argumentaciji. Naloga pouka je vzgoja za kritično filozofsko mišljenje⁹ glede na njegove različne pomene, ki

⁹Glej opredelitve različnih razumevanj kritičnega mišljenja v: De Bono (1998), Despotović (1997), Dewey (1933), Lipman (1993), Rupnik Vec (2005). More about argumentation and critical thinking see the book Eemeren, F. (et al. 2008) pp. 103-180.

naj bi jih poznal vsaj učitelj filozofije. To pomeni vzgojo za odgovornost do sebe, drugih in do globalnega sveta v celoti

Pouk filozofije uresničuje cilje gimnazije, ki so v spodbujanju interesa za teoretična znanja, ki omogočajo oblikovanje lastnega pogleda na svet in v spodbujanju razvoja na vseh področjih osebnosti (uravnoveženost telesnega, spoznavnega, čustvenega, socialnega, moralnega in estetskega razvoja) ter razvoj osebnosti kot celote s predstavljanjem in reševanjem problemov na področjih filozofskih disciplin (ontologija oz. metafizika, spoznavna teorija, antropologija, etika, estetika).

Dijaki vstopajo v filozofijo tako da iščejo njene izvire, smoter (gr. *telos*) in njen svet skozi njeno govorico (*Tonkli Komel*, 2005). Govoriti o filozofiji že pomeni filozofirati. Vsak filozofem kot veliki filozof zastavlja filozofiji še nove naloge pri razumevanju in razlaganju sveta v celoti. Vseh teh nalog ne more zajeti noben učni načrt ne glede na to, ali se nanaša na 3. ali na 4. letnik gimnazije.¹⁰ Naloge dobiva filozofija iz raznih virov, ki so včasih razvidne že iz njene definicije. *Kant* si je zadal nalogo 'napraviti red v spoznavni teoriji', *Hegel* 'zajeti duha časa v mislih', *Marxova* naloga pa je bila utemeljiti proletarsko revolucijo in proletarijat kot filozofsko kategorijo. Na splošno lahko rečemo, da je naloga filozofskega pouka spodbujanje in ohranjanje filozofske kulture, ki je komplementarna s kulturno filozofijo (*Waldenfels*).¹¹

Filozofemi izpostavljajo tudi pedagoške cilje filozofije. *Platon* postavlja problem osvobajanja sužnjev iz votline – teme nevednosti. *Heidegger* ve, da je poučevanje filozofije težje od učenja, ker je treba učence šele spodbuditi k učenju. To pa pomeni znati zastavljati ustrezna vprašanja, ki kličejo k razmisleku. Gre za usmerjanje k lastni tu-bit. Učenčeva tu-bit je za učitelja pomembnejša kot njegova. Samo vprašanje kaže bolj na tistega, ki sprašuje, kakor na tisto, po čemer sprašuje. Smo vprašujoča in vprašljiva bitja, v tem je skrb za našo tu-bit. Filozofijo bi morali kot ontoteologijo povezati s filozofijo religije. Učenci bi pri pouku filozofije lahko razmišljali o smislu svojega in našega življenja na osnovi izkušenj. Filozofija lahko nekoga nagovori le prek njegovih izkušenj o svetu. Omogoča mu, da se po njih na splošen način sprašuje. Če mu to uspe, je v njej. Izkazuje kompetenco mišljenja.

Procesno-ciljna zasnova učnega načrta je kar pravnjska usmeritev za filozofirajoče mišljenje. Vzgojo za filozofijo se v tem okviru da videti kot sredstvo

¹⁰V Sloveniji se poučuje filozofija za otroke na devetletki kot izbirni predmet. Na srednji šoli se poučuje v splošnih in konfesionalnih gimnazijah v 4. Ali izjemoma v letniku. Na Filozofski fakulteti obstaja poseben oddelek za filozofijo, na posameznih fakultetah pa je kot pomožni predmet.

¹¹*Waldenfels* (2006) ugotavlja, da se je konec 20. stoletja vrnila v inštitute kulturna filozofija, ker se duhoslovne, humanistične in družboslovne vede razglašajo za znanosti o kulturi. Kultura pa je podobno kot pri *Aristotelu* duša 'na nek način vse'.

transformacije predelanih učnih vsebin. Seveda pa se mora tudi sama otresti preobremenjevanja z informacijami o številnih filozofih v zgodovini filozofije in dogmatičnega navajanja njihovih stališč. Ta skupna zavest je že nujni, čeprav šele negativni pogoj svobode mišljenja. Drugi takšen pogoj je načelo 'manj je več' oz. 'ne vse o vsem, ampak 'vse o enem' (starogrškemu *hen pan kai* ustreza latinski izrek. *non multa sed multum*). Kritika¹² učnih načrtov je smiselna glede na evalvacijo njihove izvedbe v pedagoški praksi.

Razvoj filozofije se dogaja kot permanentna pojmovna rekonstrukcija. Vprašanje je, na kateri razvojno-rekonstrukcijski ravni se začanja poučevanje filozofije. Lahko pričakujemo, da bo prej ko slej nek abstraktni mislec retematiziral določen pojem iz filozofije in celo pojem filozofije same. Učitelj filozofije naj bi učence na to možnost, zaradi katere ni filozofski problem le začetek filozofije, ampak tudi njen konec, opozarjal. Tudi učitelju se pokažejo vsako leto drugačni poudarki, s katerimi odpira nove filozofske perspektive. Poučevanje filozofije postaja tudi (učno) tehnično vprašanje. Ne gre le za nove preglednice (glej npr. DVT atlas filozofije, 1997), ilustracije in tehnične aparature za prikazovanje določenih tekstovnih enot. Tudi nova filozofska literatura daje viden, da je možno utirati v filozofijo bližnjice in kraljevske poti. Učenec je lahko danes o namenih in strukturi filozofije določenega filozofema v eni šolski uri bolje informiran, kot je le-ta oboje opredelil v svojem življenju. Ne doseže pa globine in modrosti filozofemovih trenutnih uvidov. Člani predmetne komisije za učni načrt za filozofijo so zapisali multifunkcionalne cilje. Vprašanje pa je, ali je učitelj vsaj spodbudil interes in odgovornost učencev za njihovo trajno uresničevanje. Če ga je, je dosegel implicitno tudi druge cilje. Gibanje duha je najpomembnejše, ker se sicer akumulirano znanje ne more preizkušati. Od tega preizkušanja je odvisno, ali je učenec dobil lekcijo¹³ ali ne.

::Umetnost zastavljanje vprašanj je vodilna nit pouka filozofije pri oblikovanju pojmov

Filozofija definira človeka kot sprašujoče bitje. Za Heideggerja spraševati pomeni *poslušati v odprtosti biti*. Vsako vprašanje se nahaja v horizontu razumevanja biti in jo predpostavlja. Umetnost spraševanja je *ars inveniendi*, tako

¹²Poznamo več vrst kritike (gr. *krinein* – razlikovati, presoditi) kot so dogmatična, transcendentalna, spekulativna, dialektična, konstruktivna, kritična kritika, hermenevitična kritika itd. Te kritike izhajajo iz polemičnih namenov določenih filozofemov, s katerimi so ti kritizirali predpostavke svojih nasprotnikov.

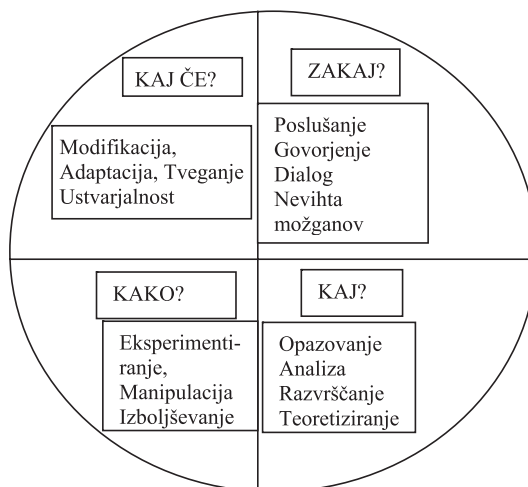
¹³Florenski (2003) definira lekcijo kot posvetitev poslušalcev v proces znanstvenega (ali filozofskega in umetniškega) dela, v katerem se ti priobčijo k (so)ustvarjanju. Gre za eksperimentalno poučevanje metod dela, ne pa samo podajanje resnic.

kot je odgovarjanje nanj *ars interpretandi*. Umetnost spraševanja je še najbolj razvita v hermenevtiki, ker ga razume iz tradicije.

Nobena druga veda ali sklop vedenj ne spoštuje bolj spraševanja kot filozofija. Zato je Nietzsche videl njeno bistvo v postavljanju vprašanj kot v iskanju resnice. Odgovor na vprašanje, kaj je filozofija za nas, je odvisen od načina, kakšen implicitni odnos oz. interes do nje imamo in kako smo jo sposobni razložiti. Filozofijo so filozofi različno opredeljevali 1. kot znanost o prvih počelih, kot analizo temeljnih pojmov, kot 2. proučevanje najsplošnejših potez kozmosa, kot 3. težnjo k poslednji jasnosti itd. Bistven del vsega tega početja pa je avtorefleksija. To pomeni, da sta bili vsebina in metoda tesno prepleteni prav tako kot izhodišče in namen

Vprašanja lahko klasificiramo na več načinov: 1. po različnih tipih učenja mišljenja in osebnosti (McCarthy, 2006), 2. po različnih tipih informacij: empirična, analitična, normativna in metafizična raven (R. Thompson) in 3. po različnih tipih generalne funkcije: informativna vprašanja, vprašanja, ki delijo odgovornost med učence in učitelje, odprta in zaprta vprašanja, refleksivna in meta-kognitivna kot tudi smiselna in nesmiselna.

Začeli bomo z razlago 4MAT sheme. Na osnovi Kolbove sheme štirih vrst učenja je B. McCarthyjeva izdvojila štiri tipe vprašanj glede na funkcije desne in leve polovice možganov. Z njo lahko razložimo, kako lahko učitelj filozofije odigra različne vloge. 1. 'zakaj' je motivator, 2. 'kaj' je prezentator, 3. 'kako' je svetovalec – coach, povezovalac – moderator in glede na vprašanje 4. 'kaj če' je sodelavec pri odkrivanju, raziskovalec, igralec, supervizor. Vprašanje zakaj izstavi pomene, 2. vprašanje kaj pojme – koncepte, 3. vprašanje kako veščine oz. kompetence in 4. vprašanje kaj če prilagoditve. Spodnja preglednica (2) kaže, katere didaktične postopke je mogoče izpeljati pri vsakem vprašanju:



V te kvadrante sodijo po vrsti tudi naslednje vrste učenja kot so inovativno, analitično-akumulativno, zdravorazumsko in dinamično – samousmerjevalno učenje. Zgornji četverni preglednici bi bilo smiselno dodati peto vprašanje, kdo so tisti učenci, ki pridobivajo znanje in tisti učitelji, ki ga posredujejo.

B. McCarthyjeva rabi 4MAT za vodstveni integralni program (*Integral Leadership programme*), ki ji pomeni uspešno raziskuje komunikacijo z vsakim od štirih tipov v kontekstu reševanja problemov, predstavitev in srečevanj.¹⁴ Učitelju omogoča igro različnih vlog, učencem pa odpira različne vidike istega problema in na ta način tudi različne vrste učenja. Vsak posamezni učenec v preglednici štirih vprašanj najde tistega, ki mu je najbližje.

Če priredimo 4MAT shemo na pouk filozofije ugotovimo, da je tipično metafizično vpraša-nje 1. zakaj svet obstaja, 2. tipični vsebinski vpraša-nji sta, kaj svet sestavlja in kaj je določen filozof rekel? 3. tipično metodično vprašanje je, kako predmet spoznavamo, raziskujemo? 4. tipični metakognitivni vprašanji sta: zakaj so stvari takšne in ne drugačne, zakaj tako mislimo. Škoda je, da se učitelji pri vseh predmetih ne poslužujejo vseh teh vprašanj, ki sistematično zaposlujejo psihične sposobnosti učencev. Po eni strani je pozitivno, da se tudi drugi predmet-ni profili učiteljev zavedajo pomena filozofskega zastavljanja vprašanj, po drugi strani pa učitelji filozofije lahko pridobijo določene tehnike spraševanja tudi od splošnih didaktikov.

Tradicionalna vprašanja s področja vzgoje in izobraževanja so:

1. kakšna so pričakovanja udeležencev pouka,
2. kdo (kateri učitelj) poučuje,
3. kako pouk organizira in
4. kaj se učenci naučijo.

Že ta vprašanja kažejo na opisno, načinovno-metodično in ciljno-namensko znanje, kar že nakazuje shemo 4MAT sistema, če upoštevamo še vprašanje, zakaj je organiziran pouk tako in ne drugače in kaj bi se zgodilo, če bi bil organiziran drugače. Pri didaktiki filozofije je treba premisliti tudi odnos med mišljenjem učenja in učenjem mišljenja.

Canfield & Hansen (2001) analizirata tudi vprašanje, kako vprašati po tistem, kar želimo izvedeti in dobiti. 4MAT shemo uporabljamo lahko kot metakognitivni pripomoček pri zastavljanju vprašanj. Tako se vprašamo, s kakšnim namenom oz. zakaj vprašati, kaj sprašujemo, kako sprašujemo in avtorefleksivno ugotavljamo, kako bi se lahko vprašali še drugače. Tako

¹⁴Več o modelu 'Integral leadership' glej na spletnih straneh: <http://www.integralleadership.com/4-mat.htm>. Bernice McCarthy drew on the research of Jung, Piaget, Vygotsky, Dewey, Lewin and Kolb to create an instructional system that would progress through the complete learning cycle using strategies that would appeal to all learners. Mc Carthyjino shemo 4MAT glej na spletnih straneh <http://volcano.und.nodac.edu/vwdocs/msh/ilc/is/4MAT.html>.

služi shema 4MAT ne le za učenje učnih vsebin, ampak tudi za učenje samega vpraševanja.

4MAT shemo lahko uporabljamo tudi za analizo učnega načrta in kurikula kot sintezo učnih načrtov. Prevladujoče vprašanje 'kaj' pomeni prevladovanje vsebinskega načrta. Vprašanje 'kako' involvira procesni učni načrt in je osnova fleksibilne didaktike za katerikoli predmet. Šele vsa štiri vprašanja skupaj najavljajo integralni kurikulum.

Delno razložimo s to shemo tudi filozofijo kot spraševanje po 'vzrokih'. Filozofija pred postmetafizičnim preobratom bistveno razlaga svet in sebe z odgovarjanjem na vprašanje zakaj. Tradicionalna in novoveška racionalna metafizika sta nanj odgovarjali kavzalno s štirimi vzroki. Z vidika argumentiranja pa je bilo to iskanje Adriadnine niti smisla skozi labirint 'pozicij in opozicij', razlogov 'pro et contra', tez in antitez, ki je nenadomestljiv in nedokončan tako kot svet. V postmetafiziki pa je to vprašanje nihilistično brez odgovora.

Filozofija je specifična v tem, da ima lastne kriterije kakovosti eksperimentirajočega mišljenja, ki si drzne lastne hipoteze preverjati zgolj z reflektivnimi metodami (analiza, sinteza, indukcija, dedukcija, abstrahiranje, primerjanje). Primerjave med filozofemi nastajajo šele na oddelku za filozofijo. Brez primerjave stališč filozofemov pa ni mogoče razumeti preobratov misli. Zato je filozofija na gimnaziji pretežno na ravni reprodukcijskega znanja, kar pa ne pomeni, da dijak ne more priti do kompleksnih znanj, prepoznavati kontradikcij v filozofskih sistemih in da ga znanja ni mogoče preverjati in ocenjevati po najvišjih stopnjah Bloomove lestvice. Po shemi 4MAT shemi lahko ugotovimo, da dijaki najbolj vedo, kaj je kak filozofem (resnično) rekel, najmanj pa vedo odgovoriti na druga vprašanja, zakaj je to trdil, kar je rekel, kako je do teh stališč prišel in kaj bi se zgodilo, če bi jih zanikali ali postavili drugače.

V življenju in v filozofiji je pomembno tudi samospraševanje. V religiji je pomembno, kako prositi oz. kako moliti. V NLP odgovarja na vprašanje nastajanja pojmov členjenje (*chunking*) v vse smeri: navzgor z indukcijo, navzdol z dedukcijo in vstran z abdukcijo. V filozofiji in logiki je ta postopek znan kot klasificiranje pojmov. Pojme dobimo z abstrahiranjem in jih vsebinsko izpolnjujemo s konkretiziranjem. Pri pouku filozofije obstaja tudi raba metafor (npr. kopernikanski obrat, obrat z glave na noge), ki je pri tem pouku manjša kot pri pouku književnosti, kar pa še ne pomeni, da sklepanje po analogiji ni nepomembno. Aristotel je celo postavil načelo analognosti bivajočega.

Če je pouk filozofije le predmet med drugimi šolskimi predmeti, ostaja površinski in pridobljeno znanje ni v dolgoročnem (*long term memory*), ampak je le v kratkoročnem spominu (*short term memory*). V filozofiji si postavljamo

vprašanja¹⁵ zaradi oblikovanja pojmov. Izziv zanje so besede, ki jim iščemo pomen. Običajno učitelji filozofije ne razmišljajo, kdaj in kako jih postavljamo, kot opozarja Šimenc (2007), pa tudi ne v smislu katerih ciljev ali nalog filozofije. Razlikovati bi bilo treba med dobrimi in slabimi oz. nespodbudnimi vprašanji. Učitelji so premalo pozorni na to, katera vprašanja so si zastavljali filozofem sami in tudi na to, da niso vprašanja zgolj nekakšne tautologije, ki vsebujejo odgovore že v njih samih. Nasprotno: so tudi kot nekakšni koani, zenovske intrige in starogrške aporije – zadrege, ki pa delujejo streznitveno.

Pojmi (*concepts*) pa ne bi nastali, če njihovih mnogoterih značilnosti ne bi ničesar združevalo, poenotilo (*Deleuze & Guattari, 1999*). Združuje jih logična koherentnost pa tudi socialna izkustvena osnova. Bistveni filozofski pojmi imajo po Šimencu (2007) svoje skupno izkustvo vseh mislečih, središčni pomen za izkustvo in spornost glede na njihovo odpornost do popolnih opredelitev. Premične meje med pojmi so tudi posledica njihove prehodnosti iz vsakdanjega jezika v filozofskega in obratno prav tako pa tudi iz filozofije v znanosti (spomnimo se, da je bila filozofija osnova nastanka novoveških znanosti). Danes filozofija osmišlja znanstvene pojme. Zaradi ontoteološkega značaja se je stara metafizika ukvarjala z dokazovanjem boga. S tega vidika je danes filozofija nekje vmes med drugimi vedami in kulturami oz. med znanostjo in religijo po B. Russellu.

Metaforično gledano so pojmi so podvrženi plimi in oseki vsebinskih znakov; so pulzirajoča vesolja, ko se širijo in krčijo in ko postanejo vseobsežni (npr. Jaspersov pojem *Umgreifende*) so kakor eksplozivna vesolja. Ko se povezujejo med seboj, so kakor mavrica, ki združuje več barv spektra. Pojme razlagamo na osnovi razumevanja (nem. *Verstehen*). Razumevanje pa pomeni hermenevitični krog, ki predpostavlja že razumljeno. Zlasti učitelji filozofije ne bi smeli pozabiti, da je pojasnjevanje smiselno le, če je odprt prostor razumevanja. Provokativno vprašanje pa je, kako ga je mogoče odpreti.

Če poznamo elemente filozofskega mišljenja, je mogoče odgovoriti na to vprašanje. Elementi filozofskega mišljenja so po francoskih didaktikih problematizacija, konceptualizacija in argumentacija (Šimenc, 2007; 29). Problematizacija je v radikalnejši zastavitvi vprašanj vis a vis prvotni gotovosti kot vodilni niti iskanja odgovorov. Ti postopki se med seboj prepletajo. Ni vseeno, kako globoko je naše čudenje (gr. *thaumazein* – čuditi se) in zavzetost (ang. *flow*) za spoznanje. Odgovarjanje na vprašanje, zakaj se čudimo,

¹⁵Beseda *vprašanje* se v starogrškem jeziku *erōthesis*, v latinskem *precor, preces*, v nemškem *Frage* in v angleškem *question*. Erotetika raziskuje, kaj je z vprašanjem povezano. Erotetika (erotetics) je del logike, ki analizira vprašanje. Literatura o erotetiki je na spletu: <http://en.wikipedia.org/wiki/Erotetics>. Etimologija besede 'vprašanje' nam pokaže, kaj vprašanje pomeni. Že v stari nemščini se rabi izraz *Verhoer* – zaznavanje, ki danes pomeni sodno zaslišanje in poizvedovanje.

nas vodi k navajanju razlogov, zakaj se nam zdi določeno stališče sporno. Pri tem je ključno, kako filozofirajoči subjekt opredeljeni problem razume in kako ga interpretira. Interpretiranje pomeni konceptualiziranje glede na to, kaj pojem v formalni logiki je in kako se tvori. Nominalistične, realistične, konceptualistične teorije oz. definicije pojma so genetske, zato že implicitno odgovarjajo na vprašanje tvorjenja pojma. V ozadju je sokratska majevtika kot intuitivno rojevanje pojmov v povezavi z izkušnjami. Kakor sta pokazala *Deleuze in Guattari* (1999) se da pojem razlagati tudi drugače od opredeljenih načinov.

Če filozofija, ki je predmet med šolskimi predmeti, teh nalog ne izpolnjuje, ostaja površinski in pridobljeno znanje je le v kratkoročnem spominu. V filozofiji si postavljamo vprašanja zaradi oblikovanja pojmov. Običajno učitelji filozofije ne razmišljajo, kdaj in kako jih postavljamo, kot opozarja *Šimenc* (2007), pa tudi ne v smislu katerih ciljev ali nalog filozofije. Razlikovati bi bilo treba tudi med dobrimi in slabimi oz. nespodbudnimi vprašanji. Učitelji so premalo pozorni na to, katera vprašanja so si zastavljali filozofemi sami in tudi na to, da niso vprašanja zgolj nekakšne tautologije, ki vsebujejo odgovore že v njih samih. Nasprotno: so tudi kot koani, zenovske intrige in starogrške aporije – zadrege, ki pa delujejo streznitveno.

Godinho in Wilson (2008) razlikujeta še med odprtimi in zaprtimi, refleksivnimi in metakognitivnimi, smiselnimi in nesmiselnimi vprašanji. Glede na te razvrstitve imajo učiteljeva in učenčeva vprašanja didaktični pomen v tem, da pomagajo razumeti problem in ga raziskovati, oblikujejo kritično mišljenje, pomagajo vzpostaviti nove sinteze, spodbujajo nadaljnja vprašanja, odkrijejo vrzeli v znanju itd.

Godinho & Wilson (2008) pišeta o strategijah postavljanja vprašanj s strani učitelja in njihovi spodbujevalni vlogi, da tudi učenci postavljajo refleksivna in metakognitivna vprašanja. Brez slednjih ne morejo spoznavati sami sebe (gr. *gnote seauthon*) in svojih stilov učenja. Tudi sam proces zastavljanja vprašanj lahko obravnavamo po shemi B. McCarthyjeve. Učitelju filozofije naj bi bilo didaktično jasno, zakaj je dobro zastavljati vprašanja pri pouku, nato je potrebna refleksija o tem, kaj sprašujemo, kako sprašuje, da bo vprašanje razumljivo in kaj če bi se vprašali še drugače. Učitelji z vprašanji spodbujajo radovednost oz. čudenje (gr. *thaumadzein*) izvirne zamisli, kompleksno razumevanje učencev kot tudi uporabo metodičnih postopkov analize, primerjanja, sinteze. Po končani uri naj bi učitelj samoevalvirал načine spodbujanja vprašanj učencev in po možnosti svoja 'motivacijska sredstva' še izboljševal. *Godinho & Wilson* (2008, 29, 30) podajata na koncu knjige tudi preglednico za samoocenjevanje in kontrolni seznam za ocenjevanje.

Filozofija najde avtorefleksivne utemeljitve za zastavljanje vprašanj že v lastnem

pojmovnem aparatu. Zato že najbolj abstraktno vprašanje, kaj je filozofija, v določeni, konkretni filozofiji sproži niz vprašanj, ki poizvedujejo za načini doseganja njenih nalog in ciljev. Heidegger-jansko gledano vsako vprašanje vsebuje vodilno nit, ki vodi do tistega, ki sprašuje. Če ga izvirno razumemo, nam vprašanje pove več o samem spraševalcu kot o predmetu. V tem se v ozadju začuti Fichtejeva ugotovitev, da ima človek takšno filozofijo, kakršen kje on sam. Vsak učitelj dobro ve, da je vprašanje tesno povezano z mišljenjem in to z učenjem. Vprašanje je zato raziskovanje lastne biti in je tako učenje, ki je novejši izraz za spoznavanje samega sebe. To, kar je za Platona osvobajanje od suženjstva, je za Heideggerja odkrivanje avtentične biti. Brez biti ne bilo zastavljanja vprašanj po biti in bivajočem (nem. *Seindes*). Pri Heideggerju je bit vprašanja v vprašanju po biti, ki je za nas tu-bit (nem. *Da-Sein*).¹⁶ Učiteljeva naloga pa je, da pri učencih spodbudi skrb za lastno tu-bit.

Preverjanje naučenega je pri filozofiji precej zapleteno. Končni cilj pouka je samostojen razmislek dijakov o filozofskih vprašanjih. Učiteljeve priprave bi morale vsebovati opredeljene načine, kako ta cilj doseči. Zato avtorji učnega načrta za filozofijo 2005 predlagajo naj učitelj sprva uporablja zlasti tiste oblike, ki so bolj usmerjene k znanju in razumevanju (izbirne naloge, kratki dogovori) in opozarjajo, da učitelj ni omejen zgolj na običajno ustno in pisno preverjanje. Spodbuja in ocenjuje lahko tudi druge izdelke dijakov, npr. domače naloge, filozofske dnevnike, prispevke k diskusiji, sodelovanje pri urah. V preverjanje naj postopoma vedno bolj vključujejo sposobnosti za analizo, sintezo in uporabo naučenega. Dijaki naj bi razumeli probleme, analizirali predlagane rešitve, povezovali pojme, uporabljali argumentacijo in primere za različne vrste sklepanja. Esej je oblika preverjanja, ki narekuje uporabo vseh teh miselnih operacij. Pri izbirni temi učitelj znanje dijakov torej preverja s pisanjem eseja. Zavod RS za šolstvo na nekaterih devetletkah šele eksperimentalno uveljavlja in spremlja formativno ocenjevanje, pri katerem sodelujejo tudi učenci. Očitno je, da dijaki v gimnaziji še niso v položaju presojevalcev svojega filozofskega znanja.

::Kritika učnega načrta za filozofijo

Ugotovili smo, da je učni načrt za filozofijo 2005 najobširnejši, ker ima največje število rubrik. Moduli A, B, C so najbolj razčlenjeni na specifične cilje, avtorje in pojme. Ugotovili smo tudi, da je učni načrt na preskriptivni ravni procesen, na izvedbeni je pa vsebinski. Na osnovi izjav dijakov v anketah

¹⁶Izraz 'tu bit' je prevzet iz Heideggrovega dela *Sein und Zeit* in ne pomeni le eksistenco v smislu biti v svetu, ampak tudi njeno specifično temporalizacijo. Več o tem glej wikipedijo: <http://en.wikipedia.org/wiki/Dasein>.

lahko pokažemo, da je pouk na gimnaziji še precej transmisijski in vsebinski. V tem primeru sprejemamo kot kriterij stališča dijakov o učiteljih družboslovja. Dijaki za učitelje družboslovja menijo, da predstavijo učne cilje, dejansko pa le napovejo učno temo. Menijo, da dijake vzpodbujajo k aktivnosti, če vzdržujejo njihovo pozornost, medtem ko učne aktivnosti, kot so reševanje problemov, iskanje povezav namesto njih raje opravijo sami; menijo, da jim podajo povratno informacijo pri ocenjevanju, vendar jim povedo le številčno oceno, ne pa tudi razlogov, zakaj je takšna. Izhajajo torej iz svojega znanja in izkustva: prepričani so, da učno snov povezujejo z drugimi temami, ker sami vidijo te povezave, dijakom, ki pa so lahko sploh prvič soočeni z neko problematiko, niso razvidne. Učitelji se ne zavedajo, da se dijaki morajo učiti več kot 10 predmetov in da se ne morejo kar tako spomniti lanske snovi. Tudi druge opravljene raziskave kažejo na to, da je pouk v naših gimnazijah precej tradicionalen (prim. Šteh 1999, 2000, Javornik Krečič 2004, 2006).

Po modulu A učni načrt zasleduje naslednja vprašanja: 1. Kaj je filozofija? (5 ur), 2. Kaj lahko vem? (15 ur), 3. Kaj naj storim? (15 ur), 4. Izbirna tema. (25 ur). Tu sta dve vprašanji ad2 in ad 3 prevzeti po Kantovi shemi štirih glavnih filozofskih vprašanj. Kantovo vprašanje, kaj je človek, je še vključeno v C modul, vprašanje, kaj smem upati, pa je ostalo implicitno pri filozofiji religije in socialni filozofiji pravičnosti.¹⁷ Vprašanje upanja bi bilo dober uvod v razmišljanje o današnjih ekoloških problemih, da ohranimo planet zemljo in njena lokalna okolja. Morda bo to sestavina novih učnih načrtov v interdisciplinarnih povezavah. Je pa ta tema vključena v učni načrt za biologijo. V programu za maturo ima učitelj možnost obravnavati vsa štiri Kantova vprašanja in možnost najširših povezav z družboslovnimi in naravoslovnimi predmeti, čeprav je malo verjetno, da to izvede. V učnem načrtu 2005 je le minimalni delež praktične, moralne filozofije, ki jo dijaki najbolj potrebujejo v življenju. Prav je, da je učni načrt diferenciran glede na stopnjo razvoja učencevih sposobnosti. Zato je v samostojni smeri največ ur, ki so namenjene poglobljenim vprašanjem in širšim povezavam.

Pozitivne strani učnih načrtov za filozofijo 1998 in 2005 so, da sta odprta za še nove teme in pristope, da sta prožna glede na predlagane izbirne teme in da imata veliko didaktičnih navodil in ponujenih medpredmetnih povezav. Pri slednji zahtevi pa je že časovna omejitev. Po eni strani bi morali učitelji filozofije še enkrat opraviti napor, ki so ga že opravili misleci časa, ko so nekatere netipično filozofske teme na najbolj abstraktni ravni premislili, po drugi strani

¹⁷Vsa Kantova vprašanja so v bistvu antropološka v najširšem smislu, ker na prvo odgovarja metafizika, na drugo morala, na tretje religija in na četrto antropologija (Juhant 2003, 21). Če hoče filozofski antropolog ugotoviti mora pri človeku določiti vire vedenja, obseg uporabe znanja in meje uma.

pa dijaki nimajo takšnega aktivno-fleksibilnega znanja z drugih predmetnih področij, da bi to refleksijo razumeli. Težava je tudi pri povezovanju splošnih in specialnih vprašanj. Večina učiteljev filozofije ne pozna načel celostnega učenja, ki so se razvila v transformativni pedagogiki kot so Kolbova, Delorsova in B. McCarthyjeve in ni vedno pripravljen tvegati izvedbe konstruktivistične didaktike,¹⁸ ki je osnova učnega načrta za filozofijo.

Učbenik filozofije so napisali drugi avtorji kot učni načrt: Ta učbenik (*Nenad Miščević, Franc Klampfer, Boris Vezjak, 2006*) sledi temam učnega načrta. Na koncu ima nekaj izbranih tem za tiste, ki so izbrali filozofijo kot maturitetni predmet ali pa jih ljubiteljsko zanimajo. Po mojem mnenju je precej vsebinsko informativen, ker ima premalo provokativnih vprašanj, primerjave kontraverznih stališč, ki bi spodbujala kognitivne konflikte v glavah učencev in ne sili k iskanju argumentov za in proti. Pozitivno pa je, da ima nekatera stališča izpisana ob robu.

Učbenik za filozofijo pokriva vse teme modulov vključno z izbirnimi. Učitelj pri vsakem modulu izbira teme. Največ opcij ima v maturitetnem modulu C, v katerem izbere eno izmed predlaganih navedenih izbranih tem kot so:

- ontologija in metafizika: področja biti in enotnost biti, bit in bistvo
- filozofija religije: bistvo religije
- antropologija: človek – animal rationale
- estetika: lepota in resnica v umetnosti
- politična filozofija: etika in politika
- zgodovina filozofije: spoznavanje temeljnih filozofskih stališč v zgodovini mišljenja
- etični problemi sodobnosti (smisel življenja, smrt, samomor, abortus ...)

Večina teh tem je obravnavana v zadnjem delu učbenika. Vidimo, da med njimi ni osnov logike in argumentacije. Filozofija religije je le obrobna tema podobno kot v francoskem kurikulumu za gimnazijo, medtem ko ima religija v britanskih in finskih kurikulumih večji pomen.

Čeprav je Kantovo vprašanje, kaj je človek še vključeno v C maturitetni modul, pa vprašanje, kaj smem upati, ni navedeno, kar pomeni da je prepuščeno učiteljevi reinovativnosti (četrtemu vprašanju *as if* pri McCarthyjevi). Slednje vprašanje bi bilo dober uvod v razmišljanje o današnjih ekoloških problemih, da ohranimo planet zemljo in njena lokalna okolja. Če bi bilo vprašanje upanja navedeno, bi se lahko pouk filozofije interdisciplinarno navezoval na biologijo, ki pa ima opredeljene obvezne ure za ekološke probleme. Prav tako

¹⁸Konstruktivizem je seveda pluralni pojem. S filozofskega vidika konstruktivizem presega objektivistično paradigmo poučevanja smeri relativizma. Marentič Požarnik (ured., 2004) V zborniku razlikuje konstruktivizem v pedagoški teoriji in praksi ter v izobraževanju učiteljev.

je vprašljivo, če za prihodnost zadošča tako malo pozornosti le minimalni delež praktične, moralne filozofije, ki jo dijaki najbolj potrebujejo v življenju. Prav je, da je učni načrt diferenciran glede na stopnjo razvoja učenčevih sposobnosti. V samostojni smeri je največ ur, ki so namenjene poglobljenim vprašanjem in širšim povezavam. Razlikovanje predpisanega in izvedenega učnega načrta je potrebno, ker redkokdaj oba sovpadata. Kritika obeh pa je potrebna zaradi izboljševanja kvalitete.

Na prvi pogled se zdi se, da je učni načrt za filozofijo usmerjen pretežno k učitelju. O učencih govori le pri literaturi, ki naj bi jo poznali, pri esejih, ki jih pišejo in pri ciljih samostojnega razmišljanja in reševanja problemov, ki naj bi jih dosegli. Prav zaradi pedagoškega obrata k učenju pa bi moral učitelj sam toliko več o vrstah učenja in motivih zanje.

Slabe strani učnega načrta se najbolj jasno pokažejo na izvedbeni ravni. Naši učitelji se ne povezujejo timsko zaradi interdisciplinarnih in medpredmetnih povezav. Če dijaki niso zainteresirani, delajo nemir v razredu in zastavljajo predmetnemu učitelju nesmiselna vprašanja. Večina učiteljev filozofije ni navajena zastavljati različnih tipov vprašanj in zato ne 'silijo' učencev k celovitemu učenju. Kot kažejo izjave učencev v vprašalniku, učitelji družboslovja niso dovolj kompetentni za uporabo konstruktivistične didaktike glede na transformacijske koncepte učenja Kolba, Delorsa, B. McCarthyjeve itd.

::SKLEPI

Tudi učni načrt za filozofijo je sledil usmeritvi, da je treba razbremeniti dijake od prenatrpanosti kurikula gimnazije oz. od prebremenjenosti z učenjem. To so sestavljenci novih učnih načrtov zlasti za filozofijo¹⁹, sociologijo in psihologijo razumeli v smislu dopolnilnih učnocičnih, didaktičnih in interdisciplinarnih napotkov učiteljem. Pri filozofiji ni treba obravnavati vseh zgodovinskofilozofskih tem, ampak le po izbiri učitelja. To tudi pomeni, da pouk teh predmetov terja od učiteljev več profesionalnih kompetenc, teh pa večina nima. Pri filozofiji je to pomenilo krčenje zgodovinskofilozofskih tem na račun reševanja filozofskih problemov glede na določene filozofe. Učenje je kot 'dvojno opazovanje' treba razumeti v smislu konstruiranja (filozofsko videne) realnosti, ki po Luhmannu poteka rekurzivno, kar pomeni, da se nova izkušnja navezuje na staro prav tako kot novo znanje na staro znanje. Učenje je situacijsko in večdimenzionalno sistemsko (*Marentič-Požarnik 2004*), kadar različna vprašanja usmerja k multifunkcionalnim ciljem. Pokazali smo

¹⁹Sestavljenci učnega načrta za filozofijo 2005 so bili: dr. Bojan Borstner, predsednik, Alenka Hladnik, dr. Tone Jamnik, dr. Valentin Kalan, mag. Marjan Šimenc in dr. Andrej Ule.

večnamensko rabo 4MAT sheme za didaktične, filozofsko analitično-sintetične prikaze, analizo kakovosti učnega načrta in kurikula, igranja različnih učiteljevih vlog, ocenjevanja učenčevega znanja itd. prav zato rezultati učenja posameznika niso predvidljivi, ker le-ta uporablja različne kognitivne kompetence. Skratka - le učitelj, ki sam misli filozofsko in uporablja večplastni filozofski jezik spodbuja k ustvarjanju filozofije tudi tiste učence, ki zanj niso notranje motivirani.

Vsak učni načrt poudarja obvladovanje mišljenja in jezika na določenem predmetnem področju. Ali je aktivna vloga učencev mit? V smislu radikalnega konstruktivizma naj bi bili učni načrti naslovljeni na učence. Ti jih tudi ne sestavljajo in ne berejo. Učitelji se učijo novih povezav znanja, kooperativnega oz. timskega dela. Z objektivističnega vidika bi lahko natančno vedeli, v koliki meri je šolski kurikulum kot sinteza predmetnih učnih načrtov vsebinsko, procesno in integrativno naravnan, z dvojnohermenevtičnega pa to zaradi subjektivne strani ni več verjetno.

To pomeni, da smo kvalitativno stran presoje razvoja učnega načrta za filozofijo lažje opravili, kvalitativna stran pa bo ostala delno odprta. Pri njej gre za vprašanja, ali je pouk interaktivno naravnan, ali so bili različni tipi vprašanj vnaprej pripravljeni in zastavljeni ter kaj sta se učitelj in učenec naučila drug od drugega. Glede na dejstvo, da učenec pri pouku filozofije osvaja nove izraze za pojme in njihove različne pomene, je pouk filozofije podoben učenju tujih jezikov. Tu nastane vprašanje, ali življenjske izkušnje učencev izzivajo filozofska vprašanja in obratno, ali se filozofski problemi nanašajo na konkretne življenjske izkušnje posameznih učencev. Že *Kant* je z znanim izrekom, da so pojmi brez izkušenj prazni in da so izkušnje brez pojmov slepe, rekli bi tudi neosmišljene, impliciral sintezo empiričnega in refleksivnega učenja kot osebno pomembnega učenja. Učitelji so olajševalci (*facilitators*) takšnega celostnega učenja.

::LITERATURA

- Bakračević Vukman, K. (2000): *Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Kognitivni, sociokognitivni in meta-kognitivni aspekti*. Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Ben-Peretz, M., Connelly, F. M. (1991): *Subject Matter*. In: Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, New York. Pergamon Press. Str. 158-160.
- Blum, A. (1991): *Integrated Science Studies*. V: Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, New York, Pergamon Press. Str. 347-349.
- Borstner, B. (et al., ured., 2005): *Učni načrt za filozofijo*. Ljubljana, MŠŠ.
- De Bono, E. (1998): *Naučite otroka misliti*. Maribor, Rotis.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1999): Ljubljana, Koda.
- Despotović, M. (1997): *Znanje i kritičko mišljenje u odrasloj dobi*. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju FF u Beogradu.
- Godingho, S. & Wilson, J. (2008): *Ali je to vprašanje?* (original: *Out of the question*). Ljubljana, Rokus Klett.
- Florenski, P. (2003): *Ko spoznanje preraste v ljubezen*. Izbor iz filozofsko-teoloških del. Celje, MD.
- Ivanuš Grmek, M. (2000): *Vrste kurikulumov – teoretična osvetlitev*. V: Gerjolj, S. et al. *Človek in kurikulum*. Ljubljana, Družina, str. 13-21.
- Ivanuš-Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar, T., Kobal Grum, D., Novak, B. (2007): *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2007. III, 180 strani, ilustr. ISBN 978-961-6086-43-1. [COBISS.SI-ID 236468480]
- Juhant, J. (2008): *Človek v iskanju svoje podobe. Filozofska antropologija*. Ljubljana, Študentska založba.
- Lipman, M. (1993): *Thinking Children and Education*. Kendall, Hunt Publishing Company.
- Marentič Požarnik, B. (et al., 1980): *Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Priročnik o pedagoško psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana, Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, M. (ured., 2004): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Center za pedagoško izobraževanje FF.
- McCarthy, B. (2006): *Teaching Around The 4MAT Cycle*. Corvin Press.
- Miščević, N. (et al., 2006): *Filozofija za gimnazije*. Ljubljana, MK.
- Rupnik Vec, T. (2005): *Refleksija o veččinah kritičnega mišljenja ali kritično tudi o lastnem kritičnem mišljenju na šolah*. V: Rutar Ilc, Z. (ured., et al.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Str. 28-49.
- Rupnik Vec, T. & Kompare, A. (2006): *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Strajn, D. (2008): *Adapting Educational Systems to Social Changes in Post-socialism*. Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 10:2, str. 117-131.
- Šimenc, M. (2007): *Didaktika filozofije*. Ljubljana, FF.
- Tonkli Komel, A. (2005): *Vstopanja. Spisi o filozofiji*. Koper, založba Annales.
- Tubbs, N. (2005): *Spiritual teacher*. In: *Journal of Philosophy of Education*. The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain. V. 39, Issue 1, May 2005, str. 291-321.
- Waldenfels, B. (2006): *Potujitev moderne. Fenomenološka hoja po meji*. Ljubljana, Društvo Apokalipsa.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah*. Ljubljana, Uradni list, 59/2001, dne 19. 7. 2001.

::Spletni viri

- 'Integral leadership' glej na spletnih straneh: <http://www.integralleadership.com/4-mat.htm>.
- McLean, M., B. (2008):** "Curriculum," Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia 2008 <http://uk.encarta.msn.com> © 1997-2008 Microsoft Corporation. See: http://uk.encarta.msn.com/encyclopedia_781529776/curriculum.html.
- Morgan, N. & Saxton (2006):** Asking better questions. Glej: <http://www.stenhouse.com/pdfs/8209-Cho5.pdf>.
- Novak, B (2006b):** Od kritike učnega načrta za filozofijo do didaktike filozofije. V: *NLP mojstri*. [Skupina mojstrov nevrolingvističnega programčiranja], 2002-, 15 strani. http://www.geocities.com/nlpmojster/fil_v_soli.rtf. [COBISS.SI-ID 1578327].
- Novak, B. & Kobal Grum, D. (2006a):** Objectives of the Slovenian high school compared with those of selected European countries. V: *ECER 2006*. [Spletna izd.]. Geneve: EERA, 2006, 14 strani. Glej: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157090.htm>. [COBISS.SI-ID 1481303].
- Predmetna kurikularna komisija (2005):** Učni načrt za filozofijo. Ljubljana, Nacionalni kurikularni svet. http://www.zrss.si/doc/FIL_Filozofija.doc. 18 strani.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Erotetics>
- Wikipedia Dasein: - <http://en.wikipedia.org/wiki/Dasein>.