

ZNANJE KAO BITNI POPRATNI PROIZVOD ISTRAŽIVAČKE ZAJEDNICE

Marjan Šimenc

Filozofski fakultet, Ljubljana
marjan.simenc@guest.arnes.si

Primljeno 2. ožujka 2008.

Filozofija za djecu veoma je uspješan program poučavanja filozofije, čija metoda se sve više upotrebljava i u drugim područjima, posebno u poučavanju kritičkog mišljenja, moralnog odgoja i građanskog odgoja. Autor pokušava pokazati da učinkovitost metode ne proizlazi samo iz premještanja težišta s učitelja na učenika, i s učenika na zajednicu, nego zasluge za široki spektar učinaka ovog programa treba prije svega pripisati posebnoj ulozi učitelja u zajednici istraživanja, koja omogućuje uspostavljanje procesa u kojem i samo znanje dobiva status bitnoga popratnog rezultata.

ključne riječi: istraživačka zajednica, obrazovni ciljevi, znanje, relevantni popratni proizvod, filozofija za djecu

Metoda filozofije za djecu

Filozofija za djecu pristup je u poučavanju filozofije koji se već od samoga svojeg nastanka raširio po cijelom svijetu, a uz to u posljednje vrijeme postaje priznat i uvažen predmet empirijskoga i teorijskog poučavanja.¹

Razlog tomu krije se u činjenici da program nije samo metoda poučavanja filozofije, nego donosi novi pristup u poučavanju, čija važnost nadilazi područje ograničeno na pojedinačni školski predmet. Koje su njegove odlike?

¹ Poradi njegove učinkovitosti za program su se ozbiljnije počeli zanimati i filozofi odgoja, pedagozi i didaktičari (Daniel, 1977; Haynes, 2002; Lelux, 2005).

Filozofsko istraživanje s djecom, odnosno filozofija za djecu² program je koji je u SAD potkraj šezdesetih počeo razvijati Matthew Lipman. Program polazi od uvjerenja da su djeca po prirodi filozofi; od malena se znaju iskreno čuditi i pitati o svijetu oko sebe. Krivnju za to što to poslije prestaju raditi snose odrasli, koji ne znaju što bi učinili s mnoštvom njihovih neobičnih pitanja, i škola koja ne mari za ta pitanja, već štoviše, učenike zasipa mnoštvom odgovora. Za razmišljanje o njima nije potreban posebno visok kvocijent inteligencije ili talent, već samo spremnost da se služi vlastitom pameću i otvorenost za svijet oko nas.

Program, koji je razvio Lipman, utemeljen je na jasnoj materijalnoj osnovi. Sastavljen je od niza čitanki za učenike, koje opisuju dogodovštine djece približno iste dobi kao i učenici, kojima je namijenjena svaka pojedinačna čitanka, a svaka od njih popraćena je detaljnim priručnikom s uputama za učitelje i zadacima koje učitelj može upotrijebiti u razredu, tako da priručnik za učitelje zapravo ima oblik radne bilježnice za učenike.

Jedna od prednosti Lipmanova programa jest upravo ta detaljna didaktička i metodička razrađenost, koja ne samo što otvara pitanja i potiče na promišljanje, već učitelju nudi i bogato gradivo, koje mu pritom pomaže.

Bit programa filozofije za djecu jest istraživanje. No ono nije shvaćeno kao strogo specijalizirano područje, dostupno samo malom broju posebno pozvanih i visoko osposobljenih stručnjaka, već se u filozofsko istraživanje može uključiti svatko i u svim dobnim skupinama. Filozofskim istraživanjima mogu se početi baviti već i djeca u vrtiću. Posebnost istraživanja filozofije za djecu jest povezanost sa zajednicom – zajednicom istraživanja. Najvažnije odrednice obično možemo sažeti ovako: učenici sjede u krugu i zajedno čitaju poglavlje iz čitanke, koje je zapravo duža priča. Na taj način, polazište sata svima je zajedničko. Zatim učitelj pita učenike što im je u priči bilo zanimljivo ili neobično. Potiče ih da svoje dojmove formuliraju u pitanja. Zatim skupi pitanja i na ploči pokraj svakog pitanja napiše ime učenika koji ga je postavio. Na taj način svi su zastupljeni svojim pitanjem, bez obzira na to kakvo se to pitanje čini drugim učenicima. Zatim učenici raspravljaju o pita-

² U Engleskoj danas radije upotrebljavaju izraz 'filozofija s djecom', jer se Lipmanov izraz može razumjeti paternalistički. U Francuskoj pak radije govore o različitim filozofskim praksama (u koje se primjera radi ubrajaju i filozofske kavane, sokratovske diskusije, filozofsko savjetovanje).

njima. Redosljed se može odrediti na različite načine: može se izabrati najzanimljivije pitanje, pitanja se mogu grupirati po sličnosti, mogu se izdvojiti lagana, najlakša ili najteža pitanja. Zajednica se može razdijeliti na manje skupine, a onda svaka manja skupina raspravlja o pitanjima koja su predložili njezini članovi i nakon toga može predložiti jedno pitanje za razmatranje u cjelovitoj grupi. Pritom je važno da polazište pouke nije teorija, odnosno već dani odgovori, nego ono što sami učenici shvate kao pitanje – ne neki uopćeni upit, već svoje pitanje, tj. ono koje oni postavljaju kao pitanje. Pravila rasprave određuju učenici. Obično uključuju sljedeće: dok govoriš, uvijek se obraćaj cijeloj zajednici, kada ne govoriš skupini – šuti, uvijek govori samo jedan dok ga ostali slušaju, govori glasno, tako da te drugi čuju itd. Osnovna dispozicija važna za filozofiju za djecu iznimno je jednostavna: zajednica učenika koja se formira prilikom raspravljanja o nekim pitanjima. Učinci procesa, koji se počinje oblikovati, vrlo su duboki i dalekosežni.

Osnivači programa smatraju da filozofska diskusija u istraživačkoj zajednici pomaže razviti temeljne spretnosti i dispozicije, koje će učenicima omogućiti aktivan život u društvu. U razredu stvara situaciju u kojoj se učenici počinju međusobno slušati i poštovati, povezivati teme koje ih neposredno, osobno zanimaju, primjerice; ljubav i prijateljstvo i univerzalno filozofske teme, kao što su osobni identitet i slobodna volja; počinju istraživati uvjerenja i vrijednosti drugih i tako ujedno razvijaju svoje vlastite poglede i stavove; uče se jasnoći razmišljanja i promišljenog zaključivanja; uče odgovorno ponašanje te razložno odlučivanje i djelovanje. Empirijska istraživanja programa filozofije za djecu pokazuju pozitivne učinke na kakvoću mišljenja, posebno dijalozičnost i argumentaciju (Santi, 1993); uspješno prenošenje vrijednosti demokratskih zajednica (Raith, 1992); pozitivan utjecaj na samopoštovanje učenika (Sasseville, 1994); pomaže pri učenju engleskog jezika i matematike (Lim, 1994), ako navedemo samo nekolicinu studija.³

Uloga učitelja

Uloga učitelja u istraživačkoj zajednici jest uloga onoga koji olakšava (eng. *facilitator*), znači onoga koji uspostavlja uvjete za zajedničko istraživanje. Dakle, možemo reći da je učitelj prije svega organizator

³ Kod navođenja pozitivnih učinaka programa u velikoj se mjeri oslanjam na djelo *Teaching Thinking* (Fisher, 1998).

i onaj koji potiče diskusiju. Kao član zajednice, on na neki način sudjeluje u diskusiji, ali bi zbog utjecaja tradicionalne uloge učitelja njegovo sudjelovanje moglo imati veću težinu od sudjelovanja učenika, stoga je vrlo važno da kod sadržajnih pitanja učitelj »apstinira« i ne iznosi gledišta ili činjenice, ako je izgledno da će, uz primjereni poticaj, učenici u dogledno vrijeme sami doći do prihvatljivih odgovora. Učitelju pomaže širina gledišta i informiranost u filozofiji. Što je više upoznat s mogućnostima koje otvara filozofsko razmišljanje, to se lakše snalazi u diskusiji i bolje koordinira učenička promišljanja. S druge strane, njegovo poznavanje filozofije može biti dvosjekli mač, ako je ono razlog tomu što uvijek već unaprijed »zna« što učenici žele reći i upravo stoga prečuje što zapravo govore. Čini se da voditelj diskusije mora svoje znanje staviti u zagradu, da bi se mogao više posvetiti slušanju – slušanju onoga što učenici zapravo kažu i pustiti da oni određuju tijek razgovora. Istodobno ga ne smije posve staviti u zagrade, kako bi se lakše snašao u usmjeravanju diskusije, posebno pri odlučivanju o najučinkovitijem razmišljanju. Zapravo, voditelj diskusije mora učiti filozofiju, ali mora istodobno naučiti da se ne oslanja na filozofiju. Za vođenje diskusije potreban je opušteni odnos spram nje same. Često je upravo to problem učitelja nefilozofa: teško mogu imati opušten odnos spram filozofije jer ih neprekidno prati osjećaj da nešto ne znaju, možda čak da ništa ne znaju. Kao kad bi učitelj filozofije morao naučiti filozofiju kako bi je mogao zaboraviti, odnosno potisnuti u pozadinu. Naime, ne možeš zaboraviti ono što ne znaš.

Gore navedenu paradoksalnu ulogu učitelja saželi su u naputak: učitelj treba biti pedagoški u prvom planu, filozofski u pozadini. Naravno, diskusija povremeno zahtijeva intervenciju učitelja, a kada i u kojoj mjeri ovisi o njegovoj prosudbi, koja je rukovođena poznavanjem skupine i filozofske pozadine problema o kojem je riječ. Učitelj vidi više, stoga može, ako je potrebno, voditi, upućivati i pomagati. Umjetnost vođenja diskusije jest upravo u osjećaju kada treba posredovati, a kada ostati u pozadini.

Najvažnija je uloga učitelja vođenje diskusije. Neki uspoređuju ulogu učitelja i ulogu nogometnog suca: sudac se ne miješa u igru, već se samo brine za to da se igrači drže pravila – kod filozofije za djecu učitelj se brine za pravila istraživačke zajednice. Premda učitelj dok vodi diskusiju ima oruđe koje sudac nema, a to je, naime, postavljanje pitanja. S pomoću njih usmjerava i upozorava učenike na različite mogućnosti, a ipak im ostavlja dovoljno slobode. Ispitivanje i samoispiti-

vanje na taj način postaju temelj istraživanja. Pomažu razviti misaone vještine, rasvijetliti razumijevanje, učitelju daju povratnu informaciju, uspostavljaju povezanost ideja, potiču radoznalost i unose nove poticaje itd. Upravo stoga, filozofija za djecu posebnu pozornost posvećuje različitim vrstama pitanja. Naime, određena pitanja, ako su postavljena u pravom trenutku, potiču misaone procese kod učenika. Naravno, pitanja možemo razdijeliti i kategorizirati na različite načine: mogu biti obična, istraživačka, jednostavna, cjelovita, otvorena, zatvorena, divergentna... Očito je da je fundament ove razdiobe: djelovanje pitanja u diskusiji. Dobra pitanja su ona koja potiču na diskusiju, stoga je jako važno ne samo učiteljevo poznavanje pitanja, već i to da mora znati odabrati pravi trenutak da ih postavi.

Istraživačke korake zajednice istraživanja za didaktičke namjene možemo sažeti u model, odnosno neki pouzdani redosljed: prvo se odredi tema i ciljevi promišljanja, zatim se formuliraju, oblikuju i uredi bitna pitanja; zatim se formuliraju važni odgovori, nakon toga se razjasne i testiraju najvažnije hipoteze, pa se eksperimentira s hipotezama u iskustvu izvan dijaloga i na kraju se implementiraju potvrđene hipoteze. Ovakav model predlaže Maughn Gregory, Lipmanov nasljednik na mjestu direktora The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (Gregory, 2007). Lipman također u svojim tekstovima u središte postavlja opsežnost filozofije kao škole (kritičkog) mišljenja. Kada su ga zamolili da na tri stranice predstavi svoj program za djecu, počeo je rečenicom koja upućuje na povezanost filozofije za djecu i mišljenja: »Cilj filozofije za djecu jest promocija izvrsnosti (odličnosti) mišljenja« (Lipman, 1985, 212). U svojim djelima Lipman tomu posvećuje najviše pozornosti, o čemu svjedoči i sam naslov njegova najvažnijeg djela – *Thinking in Education*.

Ako pogledamo snimke i zapise stvarnih dijaloga istraživačke zajednice,⁴ vidimo da neki opisi dijaloga u istraživačkoj zajednici svjedoče o vrlo strukturiranom procesu, u kojem učenici dobro promisle prije nego što se jave za riječ, a svaka je tvrdnja podložna kritičkoj analizi i prosudbi. Ali nisu svi dijalozi takvi. Promatraču, odnosno čitatelju transkripata diskusije, često se čini da sudionici samo ushićeno izražavaju svoja mnijenja. To može izgledati kao nedostatak i katkad zapravo

⁴ Najviše zapisa dijaloga dostupno je u *Thinking* – reviji Lipmanova Institute for the Advancement of Philosophy for Children, kao i u najrazličitijim publikacijama koje izdaju učitelji praktičari (Wilks, 1995; Stanley, 2004).

postoji i opasnost da se zajednica pretvori u puko gomilanje različitih gledišta i zanimljivih primjedaba, ali to ipak nije jedina mogućnost.

Možda je kod vođenja diskusije važan i princip praćenja ideje na razini stavova, sve dok se ona ne iscrpe, nakon čega se vraća unatrag njihovu produbljivanju i promišljanju o svemu izrečenom kao i detaljnijem istraživanju temeljnih intuicija sudionika. Započinje se, dakle, predstavljanjem stavova i učitelj može dopustiti da se različite intuicije razvijaju u najrazličitijim smjerovima, ne zaustavlja asocijativan niz jer još ne zna kamo će odvesti i tako ostavlja otvoren put za sazrijevanje novih ideja i produkciju novih pogleda. Gomilanje dosjetki, zamah mašte, igranje idejama, slobodne asocijacije, jezične igre, različitost pogleda, mnoštvo munjevitih pogleda, tako su prvi neopterećeni korak, za kojim tek slijedi analitički razum i točnije promišljanje.⁵

Izražavanje stavova možemo dakle na nekoj razini razumjeti kao dio misaonog procesa jer vodi k mišljenju i ujedno je njegova posljedica. Stoga je za promišljanje važna i igriva, ludična strana filozofije, koja pomaže artikulaciji iskustva i predznanja sudionika. Oni su opušteni jer se osjećaju slobodno i sigurno, njihovo iskustvo važno je razredu, a njihova gledišta se poštuju. Dobar voditelj diskusije zna iz toga u drugom koraku izvući više nego što vidi svaki pojedinačni sudionik diskusije. Drugi korak prema većoj eksplicitnosti, reflektiranosti i argumentativnosti za učenike dolazi gotovo neprimjetno. Najprije se induktivno zadaju osnovni okviri, a zatim slijedi refleksija procesa. Pri razradi posebne teme isprva se možemo zadovoljiti stavovima. Tek nakon što su najzanimljivija mnijenja i stavovi iscrpljeni i evidentirani, prelazimo na traženje razloga. To znači da se u sazrijevanju stavova oblikuje prostor za razmišljanje. Ako je razlika između znanja i mnijenja u tome da je znanje istinito i poduprto razlozima, onda se ono od mnijenja razlikuje

⁵ Ovakav pristup bliži je drugom velikom autoru iz područja susretanja filozofije i djece, naime Garethu Matthewsu. Matthews (Matthews, 1984; Matthews, 1994) polazi od činjenice da neka djeca katkad doista postavljaju prava filozofska pitanja, a što bi odrasli morali iskoristiti za filozofski dijalog. On ima više značajki. Prva je povezana sa specifično dječjom otvorenošću, kada im je sve novo i zanimljivo, samo ako ne zatiremo njihova pitanja, već ih oslušujemo i pomažemo sačuvati otvorenost duha i kultivirati njihovu radoznalost. Druga je povezana s već opisanim filozofskim potencijalom da postane škola kritičkog mišljenja i djecu potiče na promišljajući način života. Treća je usmjerena specifičnom iskustvu djece. Djeca nisu samo oni koji će jednom stupiti u naš svijet, ona već žive u svijetu, samo što se svijet njihova iskustva poprilično razlikuje od svijeta odraslih. Filozofija im može omogućiti da spoznaju svoj svijet, i na taj način ga misaono prisvoje te u skladu sa sokratovskom uputom istražuju svoj život.

samo po tome što potonje nije utemeljeno. Stoga možemo reći da je mnijenje znanje koje čeka na utemeljenje.

Ova dvojnost mnijenja i znanja iskazuje se kroz irelevantnost; kada se učenici ne drže teme razgovora, već kažu sve što im padne na um. Ako na rečeno gledamo s očista po kojem je sve što je izrečeno – odaziv na ono što je izrečeno prije toga, onda je, premda na prvi pogled tako ne izgleda, na neki način sve relevantno. Tada je i očita irelevantnost na neki način relevantna, samo ne za dijalog u skupini, nego za dijalog s nekom prethodnom skupinom. Ako je mišljenje monološko nastavljanje dijaloga, onda stariji učenici u razredu nastavljaju na neki prijašnji dijalog, a ne dijalog u skupini. I katkad jednostavno moraju nešto reći, unatoč tomu što su svjesni da se ne nadovezuju na razgovor u razredu. Najveća teškoća za učitelje krije se u tome što često nije odmah jasno nadovezuje li se izrečeno na diskusiju u skupini ili ne i treba li irelevantnost dopustiti da bi se uopće iskazala kao irelevantnost.

Razmišlja ponajprije zajednica, a ne pojedinac

Iz te dinamike proizlazi da za zajednicu istraživanja u filozofiji za djecu nije važna samo drukčija uloga učitelja i pomak naglaska *s učitelja na učenika*, već je važan još jedan pomak; naime, pomak *od pojedinca prema skupini*. Pri praćenju diskusije u zajednici istraživača, katkad izgleda kao da ne razmišlja izolirani pojedinac (koji možda u nekom trenutku zaista samo izražava svoje stajalište), već cijela skupina, tako da pojedinac katkad jedva shvaća o čemu se radi. Procesualne vrednote su pretpostavljene i svaki učenik ih nalazi kao osnovni dispozitiv zajednice istraživanja, kao i u procesu refleksije, gdje se promišljanje u neku ruku zbiva na razini Drugog skupine, te ga svaki pojedinac kao i skupina u cijelosti mora tek naknadno refleksivno zahvatiti. Posebnost i izvor učinkovitosti programa je baš u tome neprestanom uspostavljanju i dinamičnom jedinstvu heterogenih elemenata: u priči i argumentaciji, skupini i pojedincu, jednakosti i nejednakosti, nekritičkom prihvaćanju i kritičkom promišljanju. Zajednica, čiji je osnovni cilj refleksija, paradoksalno se uspostavlja na način da je refleksija samo jedan moment procesa, a ne nešto što je eksplicite i stalno u prvom planu, kao da refleksija mora iznenada i neočekivano nicati da bi uopće bila refleksija.

Proces zajedničkog promišljanja istodobno je i proces oblikovanja intelektualne autonomije svakoga pojedinačnog člana skupine, što znači da se autonomija oblikuje u procesu u kojem je subjekt uključen

u dispoziciju kojom ne vlada. Slobodno je istraživanje ono u kojem članovi skupine ne znaju unaprijed kamo će ih to istraživanje odvesti. Istraživanje zapravo i nije njihovo, istražuje skupina, oni jednostavno slijede logiku istraživanja. Tako se autonomija stječe kroz proces u kojem se subjekt prepušta Drugom. Taj Drugi najprije je zajednica, odnosno zajednica kao proces, čiji su svi članovi. Ali ova formulacija nije dostatna: da bi proces uopće tekao na način na koji treba teći, za to se brine učitelj. On mora biti prisutan da bi Drugi uopće mogao nastupiti, premda možda čak ne treba ni posezati u tijek rasprave, koja u razvijenim skupinama često teče sama od sebe. To je zapravo jedna od formulacija idealne zajednice istraživanja: učitelj nije aktivni sudionik diskusije, već je iznimka, koja upravo omogućuje djelovanje cjeline.

Sadržaj takvog djelovanja nije unaprijed određen. Sve se može dovesti u pitanje, ništa nije unaprijed prihvaćeno, učenici sami određuju pitanja kojima će se baviti, te se tako u zajednici istraživanja otvara prostor slobode. Ali činjenica je da kao što se brzo otvara, taj se prostor može isto tako brzo i zatvoriti, jer sama zajednica može djelovati u smjeru konformističke prilagodbe njezinih članova mišljenju većine. Stoga rabimo osigurač, što može biti još jedan sinonim za ulogu učitelja, koja na taj način postaje sve više strukturirana. Kako ne bi svojim autoritetom ograničavao učenička promišljanja, mora biti što odsutniji, ali je ujedno onaj koji u isto vrijeme potiče upitnost svega, te na taj način čuva otvoren prostor za različita mišljenja. Tako se čini da je upravo u mjesto učitelja u zajednici upisan rascjep između idealne i empirijske zajednice istraživanja (i idealne i empirijske govorne situacije). U neku ruku, možemo reći da se radi o dvjema zajednicama istraživanja: empirijskoj ili realnoj i idealnoj. Učitelj je onaj koji bi ih trebao povezati, što znači da voditelj skupine ima dvojaku intenciju. Jedna je usmjerena prema neposrednom istraživanju, dok je druga usmjerena na zajednicu, jedna je povezana s kratkoročnim, a druga s dugoročnim ciljevima. Dinamika zajednice istraživanja nije samo kretanje prema sve većoj refleksivnosti i transparentnosti, već sadržava i neku prikrivenost. Radi se naime o tome da učitelj ima ciljeve koje učenici nemaju. I učitelj im te ciljeve, kao primjerice razvijanje kritičkog mišljenja, moralni odgoj, građanski odgoj, ne nameće, nego ih drži za sebe. Pogledajmo radi čega.

Relevantni popratni rezultat

Stručnjaci često tvrde da je za učinkovito učenje pojedinog predmeta potrebno operacionalizirati opće ciljeve obrazovnog sistema, za

svaku posebnu nastavnu cjelinu. Ali pokazalo se da to i nije uvijek lako postići jer se u suvremenoj školi ne radi uvijek o znanju, nego sve više o onim aspektima znanja koje označavamo izrazom *više kognitivne razine*, te o momentima znanja za koje kažemo da oblikuju pojedinca, njegova gledišta i ponašanje. Ako tomu ne posvetimo dovoljno pozornosti, može nam se dogoditi da postanemo poput onih jezikoslovaca koji su pokušali naučiti učenike svim tajnama jezika učenjem gramatičkih pravila. Stoga je smisleno promisliti samu prirodu ciljeva. To ćemo učiniti uz pomoć koncepcije relevantnoga popratnog rezultata, odnosno esencijalno sekundarnog stanja.⁶

Koncepciju uvodi John Elster u knjizi *Sour Grapes* (Elster, 1987). S pomoću nje pokušava tematizirati one učinke našeg djelovanja koje ne možemo postići namjerno, jer baš ako ih postavimo kao cilj, onda nam upravo naša želja onemogućava da ih postignemo. Hotimice ne možemo zaboraviti neugodan doživljaj, jer upravo želja da zaboravimo taj događaj neprestano i ponovno priziva ga u sjećanje. Slično je i sa spontanošću i spavanjem. Problem ne odnosi samo na stanja, koja su određena odsutnošću nečega (planiranja, sjećanja, pozornosti). Kao primjer možemo uzeti i poznatu La Fontaineovu basnu. Otac povjeri svojim lijenim sinovima da je u polju zakopano blago. Sinovi prekopa-ju polje uzduž i poprijeko, ali ne nađu blago. Kada su već očajni gotovo zaključili da je otac lagao, te da blago uopće i ne postoji, padne im na um da, kad su već prekopali polje, nešto i zasade. Tako učiniše, urod prodaše i za to dobiju cijelo bogatstvo. Tad su razumjeli očevu poruku: na polju je doista bilo zakopano blago.

Poenta priče jest da je za to da bi sinovi došli do blaga bila potrebna vjera da je blago zaista ondje. Kad bi im otac naredio da kopaju kako bi došli do blaga, sinovi bi se smijali njegovim savjetima. Do blaga su došli upravo zato što su (pogrešno) vjerovali da ono već postoji. Kad bi im otac kao neposredni cilj postavio rad u polju, nikad ne bi došli do blaga, jer bogatstvo je moglo nastati samo kao popratni proizvod njihovih nastojanja. Tako je njihov egzistencijalni uvid da je na polju bogatstvo (i da život vrijedi posvetiti obrađivanju zemlje), rezultat procesa u koji su bili uključeni.

Renata Salecl Elsterovu je teoriju o ciljevima, koje je moguće doseći samo posredno, ako se trudimo doseći neke druge ciljeve, povezala

⁶ Radi se o koncepciji stanja, koja je »essentially a by-products«, odnosno »willing what cannot be willed«, koji je uveo Jon Elster. Renata Salecl (Salecl, 1991, 133) kao i Žižek, izraz prevodi kao »bitno sekundarno stanje«.

s područjem školstva. Također je upozorila da ne možemo odgajati neposredno, na način da učenicima jednostavno objasnimo određenu vrijednost i pozovemo ih da djeluju u skladu s njom. Ono što je moguće pri posredovanju (jednog djela) znanja, nije moguće pri posredovanju vrijednosti, stoga je pogrešno, čak paradokсно, htijenje za povezivanjem odgoja i obrazovanja u jednu cjelinu: »Paradoks ovoga povezivanja je u tome da može postojati kao cilj i cilj nekog djelovanja samo obrazovanje, nikako ne i odgoj. Samo obrazovni ciljevi školovanja, koji se neposredno realiziraju kroz izbor nastavnoga gradiva, način iznošenja građe, ponavljanje, ispitivanje (...) imaju kao popratni produkt – odgoj. Isticati kako je cilj školovanja odgoj, stoga je apsurd – cilj školovanja može biti samo obrazovanje. Bez toga vanjskog cilja (obrazovanja) zapravo nema odgojnog učinka« (Salecl, 1991, 136).

Naravno da Renatu Salecl ne treba interpretirati na taj način da jednostavno odvojimo odgoj od obrazovanja, naglasak njezina izvođenja jest da odgoj zbog svoje specifičnosti ne može biti školski cilj, na istoj razini i na jednak način kao obrazovanje. Učitelj ne može doći u razred i reći učenicima: »Danas ćemo raditi tu i tu vrijednost«, a što može učiniti ako se radi o razmatranju nekih tema iz »kognitivnih područja«.

Štoviše, ne samo da to može učiniti, stručnjaci za psihologiju učenja čak tvrde da je dobro ako pri posredovanju znanja to i učini jer »učenike bolje motiviramo, aktiviramo i usmjeravamo, ako im na primjeren način kažemo operativne ciljeve, čije postignuće mogu do neke mjere i sami kontrolirati« (Marentič Požarnik, 1995, 73).

U ovom određenju posebnu pozornost moramo posvetiti nadopuni »čije postignuće mogu do neke mjere i sami kontrolirati«. Zašto je zapravo potrebna? Ističe li činjenicu da postignuće ciljeva učenici mogu (...) sami kontrolirati ili možda da nisu svi ciljevi dostupni svjesnoj kontroli učenika? Ako je riječ o drugoj mogućnosti, onda je možda primjereno koncepciju relevantnoga popratnog proizvoda proširiti i na područje obrazovanja, posebno na područje oblikovanja svrhe i ciljeva učenja.

Kao sredstvo veće učinkovitost poučavanja predlaže se povećanje eksplicitnosti nastavnih ciljeva. Prva pogreška kod ciljeva poučavanja jest da su »oni oblikovani tako da upućuju više na zadaće nastave ili aktivnost učitelja na satu, a ne na promjene do kojih bi kod učenika trebala dovesti nastava, npr.:

- cilj nastavnog sata jest izvesti i dokazati Pitagorin poučak;

- cilj je objasniti učenicima djela slovenskih pisaca u razdoblju realizma.«

(Marentič Požarnik, 1995, 6)

Sama autorica navodi ciljeve, koji nisu formulirani kao ciljevi, već se radi o opisu učeničkih aktivnosti.⁷ Promjena, koja bi trebala biti detaljno određenje ciljeva, pokazuje se kao promjena opisa: opisa onoga što čini učitelj u opis onoga što radi učenik. Za učitelja to je važan korak, on naime mora napustiti svoj kut gledanja i na nastavu pogledati očima učenika, ali to nije ono što pokušavamo obuhvatiti ciljevima. Oni trebaju upućivati na ono što će učenik naučiti (postići) na određenom nastavnom satu, ili kod neke teme, zadaće, projekta, a ne na ono što je na određenom satu, zadaći ili projektu radio.

Zašto pomak od znanja, sposobnosti i vještina, koje će učenik usvojiti, prema onome što učenik radi? Za učitelja taj je pomak samorazumljiv: većinu ciljeva teško je ili nemoguće provjeriti, ali učitelj zna kakav mora biti sat i što učenici moraju raditi, radi dugoročnog učinka. Učenje (kritičkog) mišljenja je baš takav kompleksan cilj, koji za suvremenu školu postaje sve važniji, a za koji je nemoguće utvrditi u kojoj je mjeri postignut na svakome nastavnom satu, premda mnogi učitelji na neki način znaju kakav mora biti sat, odnosno što učenici moraju raditi da bi ga i postigli. U svjetlu navedenih izvođenja, možda možemo riskirati zaključak: barem dio kompleksnog cilja, koji označavamo izrazom *mišljenje*, možemo postići samo kao popratni proizvod nastavnog procesa koji ima druge neposredne ciljeve.

Zaključak

Teorijska poenta da je i dio znanja kod učenika moguće razviti samo kao relevantni popratni proizvod, odnosno »bitno drugotno stanje«, za učitelje i nije osobito važna. Za njih je važnije pitanje kako i na koji način organizirati nastavu, koja bi dugoročno izazvala takve učinke. Kako učinci zapravo moraju biti popratni proizvod, to znači da ih na razini tijeka pojedinog sata nije moguće planirati na isti način

⁷ Primjer za ilustraciju kognitivnih ciljeva: učenik sastavlja cjelodnevni jelovnik prema načelima zdrave prehrane (uporaba), učenik analizira koji su likovi u Cankarovim dramama nositelji autorovih ideja (analiza), učenik radi nacrt tjednog jelovnika za školsku kuhinju (sinteza), učenik ocjenjuje vjerodostojnost povijesnog izvora (Marentič Požarnik, 1995, 26–33).

kao i neposredne obrazovne ciljeve. Učitelj ih svejedno mora imati na umu jer je njegova uloga upravo u tome da sačuva odnose u kojima se ti učinci mogu postići.

I upravo to i jest zadaća učitelja u istraživačkoj zajednici. Učenici jednostavno posvećuju pozornost pitanju koje ih u tom času zanima, a učinci programa za njih dolaze sami od sebe. Sami od sebe ne dolaze i za učitelja, koji mora voditi diskusiju, tako da učenici usvoje i ono što iz njihove perspektive nije rezultat neposredne namjere. Ta razdioba intencija određuje položaj učitelja u istraživačkoj zajednici. Na jednoj razini učitelj se identificira s učenikom kojega zanima problem o kojem se u danom trenutku raspravlja. Ali on se mora identificirati i sa strukturom istraživačke zajednice i uspostaviti odnose kroz koje se realna zajednica sve više približava idealnoj. Tako on posredno misli i na popratne proizvode zajednice koji su zapisani u programskim dokumentima, a sami nisu neposredan cilj djelovanja istraživačke zajednice. Dio učinkovitosti filozofije za djecu proizlazi upravo iz toga da uspostavi strukturu koja proizvodi »namjerno nenamjeravane« posljedice. I učinkovitost programa svjedoči o tome da i znanje (dio znanja, barem onaj njegov element, koji zovemo kritičko mišljenje) ima narav relevantnoga popratnog proizvoda, odnosno esencijalno sekundarnog stanja. Pri tome se zapravo radi o svojevrsnoj ironiji: program koji kao svoju nit vodilju postavlja jasnoću, eksplicitnost i refleksiju, sam je utemeljen na određenoj zaslijepljenosti.

Literatura

- Daniel, Marie-France (1977), *La philosophie et les enfants*, Bruxelles, De Boeck.
- Elster, John (1987), *Sour Graps*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fisher, Robert (1988), *Teaching Thinking*, London, Casell.
- Gregory, Maughn Rollins (2007), »A Framework for Facilitating Classroom Dialogue«, *Teaching Philosophy*, Charlottesville, god. 30, sv. 1, str. 59–84.
- Haynes, Joanna (2002), *Children as Philosophers*, New York, Routledge Falmer.
- Leleux, Claudine, ur. (2005), *La philosophie pour enfants*, Bruxelles, De Bock Université.
- Lim, T. K. (1994), »Formative evaluation of the Philosophy for Children project in Singapore«, *Critical and Creative Thinking, Warrnambool*, god. 2, sv. 2, str. 58–66.

Lipman, Matthew (1985), »Philosophy for Children«, u: Costa, Arthur L. (ur.), *Developing Minds*, Association for Supervision and Curriculum Development, str. 212–214.

Lipman, Matthew (1994), *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Matthews, Gareth (1984), *Dialogues with Children*, Cambridge, Harvard University Press.

KNOWLEDGE AS AN IMPORTANT BY-PRODUCT OF THE RESEARCH COMMUNITY

Marjan Šimenc

Philosophy for children is a highly successful programme of teaching philosophy, the method of which is also used in other fields, particularly in teaching critical thinking, and moral and civil education. The author attempts to show that the effectiveness of the method does not issue from transferring the focus from the teacher to the student and from the student to the community alone; rather, the merits of the wide array of the advantages of this programme should primarily be ascribed to the special role of the teacher in the research community, which facilitates the establishment of a process in which knowledge itself gains the status of an important by-product.

Key words: *research community, aims of education, knowledge, relevant by-products, philosophy for children*