

DIJALOG U FILOZOFIJI S DJECOM I RAZVOJ FILOZOFIJE ZA DJECU

Marjan Šimenc

Odsjek za filozofiju, Filozofski fakultet,
Sveučilište u Ljubljani, Slovenija
marjan.simenc@guest.arnes.si

Primljeno: 7. 10. 2012.

*Projekt filozofije za djecu bio je radikalna inovacija. Povezao je djecu, školu i filozofiju na način koji je do tada bio nezamislivim. Karakteristična obilježja filozofije za djecu su njeno naglašavanje dijaloga te koncepcija mišljenja temeljena na uvjerenju u ljudsku pogrešivost. Pitanje je, međutim, je li i sam pokret filozofije za djecu dijalogičan i samo-korigirajući. Ovim radom nastoji se pokazati kako je pokret filozofije za djecu oblikovao otvoren prostor dijaloga u kojemu se može odvijati rasprava o novim filozofskim usmjerenjima. Međutim, Lipmanov kurikulum za filozofiju za djecu nije uključen u dijalog; posljedica je da taj kurikulum gubi na relevantnosti unutar filozofskoga istraživa-
nja i riskira postati pukim povijesnim dokumentom.*

Ključne riječi: *filozofija za djecu, filozofija s djecom, zajednica istraživača, dijalog, granice dijaloga*

Projekt Matthewa Lipmana – filozofija za djecu¹ – bio je radikalna inovacija. Prije četiri desetljeća povezao je djecu, školu i filozofiju, što se činilo nezamislivim kako za školu tako i za filozofiju. Početna gesta povezivanja djece i filozofije dobila je praktičan oblik zajedničkog istraživanja u kojemu učitelj ne predaje, nego ima zadaću uspostavljanja dijaloške zajednice. Koncept dijaloga u projektu filozofije za djecu smješten je u lanac drugih koncepcija, a središte mu je u kritičkome

¹ Slijedeći Karin Murriss, izraz ‘filozofija s djecom’ upotrebljavam za cjelokupan pokret kojega je pokrenula Lipmanova velika inovacija, dok za Lipmanov kurikulum, koji se sastoji od niza romana za djecu, priručnika za učitelje i prateće teorijske refleksije, koristim izraz ‘filozofija za djecu’.

mišljenju i zajedništvu istraživanja. Za filozofiju za djecu značajan naglasak na dijalogu stoga je vezan za grupno mišljenje, a koncepcija mišljenja je pak bistveno vezana uz uvjerenje o čovjekovoj pogrešivosti i posljedičnoj nužnosti samo-korekcije. Pitanje je vrijede li te značajke i za odrasle koje uključuje projekt filozofije s djecom – je li, dakle, i pokret filozofije s djecom tako naglašeno dijaloški, kao što je to metoda filozofije za djecu, i tako izrazito samo-korigirajući, kako se očekuje od djece?

Nastanak u dijalogu

Od svojih početaka, filozofija za djecu upisuje se u prostor dijaloga. Povezana je s imenom Matthewa Lipmana, »oca utemeljitelja«,² autora »modela«³ filozofije za djecu: s društvenim nemirima s kraja 1960-ih, Lipmanovim nezadovoljstvom s misaonim navikama studenata, s njegovom odlukom da napusti uobičajenu akademsku karijeru i s njegovim riskiranjem s eksperimentom – filozofijom za djecu. Uskoro se Lipmanu pridružila Ann Margaret Sharp te su prva teorijska djela o vezi filozofija–dijete pisana u koautorstvu.⁴ Filozofija za djecu tako je od svojih početaka najmanje jednim dijelom grupni i dijaloški projekt. Lipman ga je takvim i zamislio, s obzirom da je već na početku osnovao Institut za filozofiju za djecu (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), kolektivno tijelo koje skrbi za teorijski razvoj i praktično širenje filozofije za djecu.

Međutim, takva otvorenost za dijalog ima svoje jasne granice: Lipman je priče odnosno romane za djecu pisao sam, dok je grupni rad došao kasnije, pri pisanju priručnika za učitelje i u teorijskim refleksijama. A kako Lipman demonstrira na više od sedamdeset stranica teksta »Sources and References for *Harry Stottlemeier's Discovery*«, gdje za gotovo svaki odlomak priče *Harry Stottlemeier's Discovery* navodi »radove za koje se jasno sjećam da su imali utjecaj na pisanje pojedinačnoga dijela« (Lipman, 1992, 190), i taj se njegov samostalni rad temeljio na

² Tako ga imenuje Tozzi (Tozzi, 2005, 103).

³ Zbornik Claudine Leleux (Leleux, 2005) nosi podnaslov »Rasprava o modelu Matthewa Lipmana« (»Le modele Matthew Lipman en discussion«).

⁴ *Philosophy in the Classroom* (1977) zajedno s Ann Margaret Sharp i Frederickom S. Oscanyanom; *Growing up with Philosophy* (1978) je zbornik kojega je Lipman uredio s A. M. Sharp.

dijalogu s radovima drugih autora. Također i studije o filozofiji za djecu ukazuju na intelektualne uplive na nju, prije svega one Deweya te s njime i cijele tradicije pragmatizma, posebno Piercea kao izvora za ključnu koncepciju filozofije za djecu, onu zajednice istraživača.⁵ Lipman se naravno ne formira samo u dijalogu sa suvremenom filozofijom, s obzirom da već kod Sokrata nailazimo na model vođenoga razgovora koji je u osnovnim crtama sličan dijalogu u zajednici istraživača. Naravno, radi se ponajviše o posrednom dijalogu, izuzev s Deweyem i Freireom s kojima se Lipman i osobno susreo, iako s njima nije raspravljao o filozofiji za djecu. S Deweyem se susretao i s njime dopisivao u svojim studentskim godinama, kada je tek ulazio u područje filozofije, dok se s Freireom susreo samo jednom i to bez ozbiljnije razmjene stavova.

Je li zajedništvo u filozofiji s djecom dijaloško?

Filozofija za djecu bila je oblikovana u dijalogu, no u kojoj mjeri je zajednica, koja se oformila oko Lipmana kada je projekt već bio postavljen, i sama dijaloška? Mjerilo ne može biti dijalog unutar pokreta, s obzirom da je on značajka svih grupa koje povezuje sličan način bavljenja istom temom. Vanjska kritika često nije ništa više od neinformiranog oponiranja s kojim dijalog nije moguć, tako da niti ona ne može biti mjerilom dijaloga u zajednici. Pravi test otvorenosti za dijalog mogla bi biti osoba koja se nalazi na granici između unutarnjeg i vanjskog, stranac i sam spreman stupiti u dijalog. U takvoj poziciji bio je Oscar Brenifier 2003. godine: on nije poznavao filozofiju za djecu, nego je sam došao do poveznice između filozofije i razdoblja djetinjstva⁶ te se radi vlastitoga interesa za praktičan filozofski rad s djecom te godine pridružio konferenciji Svjetskoga udruženja za filozofiju s djecom

⁵ Autori koji se bave s intelektualnim utjecajima filozofije za djecu naglašavaju prije svega utjecaj filozofije pragmatizma (Daniel, 1997; Leleux, 2005). Daniel tako upozorava da je moguće sve ključne korake zajedničkoga istraživanja povezati s pragmatističkim idejama: početno čitanje priče povezano je s pragmatističkim naglašavanjem iskustva, postavljanje pitanja s nedoumicama u istraživanju, rasprava s oblikovanjem zajedničkoga istraživanja, vrednotama demokracije, pluralizma i kritike dogmatizma (Daniel, 1997, 32).

⁶ U onim europskim državama u kojima je nastava filozofije dijelom srednjoškolskoga obrazovanja (u Francuskoj je filozofija jedan od ključnih predmeta liceja i mature) do povezivanja filozofije i djece često je došlo posredovanjem srednjoškolske nastave filozofije. U anglosaksonskome svijetu, gdje je filozofija u pravilu stvar sveučilišnoga studija, to posredovanje nije bilo moguće, stoga je povezivanje filozofije i djece značilo veliku, pa i radikalnu, promjenu.

(International Council of Philosophical Inquiry with Children, ICPIC) u Varni. Događanja na tome kongresu navela su ga da na više mjesta⁷ objavi kritički osvrt na »Lipmanovu metodu«. Brojna mjesta objave svjedoče o odjeku članka koji upozorava na pomanjkanje pravoga dijaloga među sudionicima kongresa, jasno prikazuje autorove poglede na filozofsku praksu s djecom, dok istovremeno i sam predstavlja poziv na dijalog. Pri tome se ne radi o pozivu na dijalog općenito, nego o dijalogu o temeljnim načelima metode utemeljitelja filozofije za djecu.

Kako je već spomenuto, Brenifierovu pozornost zaokupilo je zapažanje o odsustvu pravoga dijaloga među sudionicima kongresa, a prije svega demonstracija zajedničkog istraživanja kojoj je svjedočio. Djeca koja su sudjelovala u demonstraciji jednostavno su nizala mišljenja, bez kritičkoga promišljanja izgovorenoga. Pored toga, Brenifieru je u naknadnom razgovoru rečeno da je filozofija zanimljiva upravo zbog toga što »nema ispravnoga niti pogrešnoga odgovora te svako može reći što želi« (Brenifier, 2005, 226). Brenifierov članak naglašava više aspekata,⁸ s ključnom poantom da je demonstracija filozofije za djecu kojoj je prisustvovao bila samo izražavanje mišljenja, bez njihove analize i utemeljenja, što takav pristup ostavlja na predstupnju filozofije. O tome svjedoče i izjave da je privlačnost filozofije u odsutnosti pravih odgovora, što je stajalište učenika koji se još nisu susreli s filozofijom; cilj je filozofije točno pokazati omeđenost zdravorazumskog relativizma.

U e-časopisu *Diotime* objavljena su dva odgovora Brenifieru. Pierre Lebuis, kanadski praktičar filozofije za djecu, navodi da se slaže s

⁷ U francuskome e-časopisu *Diotime* i u australskome časopisu *Critical and Creative Thinking*, a također i na mrežnim stranicama norveške udruge za filozofiju za djecu te u vlastitoj knjizi *La pratique de la philosophie à l'école primaire*.

⁸ Spomenut ću samo nekoliko istaknutijih naglasaka: tekst Lipmanove priče, kojega su učenici čitali na početku demonstracije, bio je samo ishodištem, a ne objektom detaljnoga čitanja, tako da bi to početno čitanje moglo biti i izostavljeno; time čitanje nije samo suviše nego bi moglo biti i štetno, s obzirom da učenike navikava na površnost, umjesto da bi ih poticalo na intenzivno udublivanje u tekst; učenici su svoja mišljenja jednostavno nabrajali, a učitelj ih nije poticao na daljnje promišljanje, nije postavljao pitanja, nije pitao o razlozima, tako da se nije radilo o pravoj raspravi, nego prije o popisu mnijenja; također nije bilo nikakvoga konceptalnoga rada koji uključuje istraživanje pretpostavaka, identifikaciju intencije, konceptualizaciju, problematizaciju; filozofija je »umjetan proces« koji se ne uspostavlja sam od sebe; zajedništvo nam lako omogućuje upoznavati poglede drugačije od naših, ali pritom nosi i opasnost nerefektiranoga prilagodavanja naših stajališta stajalištima drugih; odgovor na opasnost konformizma je u većoj ulozi moderatora koji sudionike posebnim vježbama navikava da misle ono što nije mišljeno, time im omogućavajući da se u razmišljanju u zajednici susreću s »drugim« i drugačijim.

Brenifierovom kritikom prakse filozofije za djecu, iako to nije i Lipmanova praksa. Opisana demonstracija zajedničkog istraživanja odstupa od onoga što on sam razumije pod filozofijom za djecu. Prema Lebuisu, razlog za devijaciju najvjerojatnije je manjkavo osposobljavanje učitelja, za što nije odgovoran sam program, nego empirijske okolnosti:

»U previše sredina u kojima je odlučeno da se uvede program došlo je do podrške dobrovoljcima, međutim školske vlasti nisu ostvarile uvjete potrebne za njegovo uvođenje.« (Lebuis, 2004)⁹

Time je Lebuis izrazio svoje slaganje s Brenifierom, ujedno izuzimajući Lipmana iz njegove kritike te posredno upozoravajući na činjenicu koja je možda ironična: Brenifier, koji oštro kritizira Lipmana, sam mu je blizak kao rijetko tko unutar pokreta filozofije s djecom. Ta bliskost je očita. Brenifier u svojoj kritici tako, na primjer, nabroja aktivnosti za koje bi se morali pobrinuti moderatori (*facilitators*) zajedničkog istraživanja:

»Oni moraju zaustavljati pitanja, oblikovati hipoteze, preispitivati pretpostavke, navoditi protuprimjere, upozoriti na protuslovlja, analizirati ideje, proizvoditi koncepte, problematizirati tvrdnje, identificirati sporne točke itd.« (Brenifier, 2007, 237)

Navedeno se iznenađujuće podudara s Lipmanovim opisom (pet od ukupno devet) elemenata dijaloškoga istraživanja iz *Thinking and Education*: artikulacija neslaganja i traženje razumijevanja, poticanje kognitivnih vještina (npr. traženje pretpostavki, generalizacija, zorno oprimjeravanje) u dijaloškoj praksi; učenje uporabe kognitivnih oruđa (npr. razlozi, kriteriji, koncepti, algoritmi, pravila, načela); grupno kooperativno razmišljanje (npr. izgrađivanje na idejama drugih, nudeње protuprimjera odnosno alternativnih hipoteza itd.) (Lipman, 1991, 242).

Prije nego se osvrnemo na drugi odgovor Brenifieru, spomenut ćemo i treću osobu u dijalogu između Lebuisa i Brenifiera, Susan Gardner, koja je sedam godina prije Brenifiera otvorila raspravu o istome pitanju. U članku »Inquiry is no mere Conversation«¹⁰ kritički je upo-

⁹ Stranice članaka u mrežnome časopisu *Diotime* nisu paginirane.

¹⁰ Naslov svjedoči o vjernosti Lipmanu koji u *Thinking in Education* jedno poglavlje naslovljuje »The Art of Conversation«, a drugo »The Structure of Dialogue« (Lipman, 1991, 234–235). Time je vidljivo kako Lipman u svojem tekstu raspravlja različite teorije nakon čega na toj osnovi predstavlja svoj pogled, bez izricanja konačnoga suda o pristupima

zorila na »podcjenjivanje uloge moderatora«, koje vodi do umanjavanja vrijednosti »inače briljantne pedagoške metode«, te na slabu osposobljenost moderatora (Gardner, 1996, 102). Gardner ide i korak dalje od Lebuisa, a u određenom smislu i od Brenifiera, naglašavajući odnos zajedničkog istraživanja i istine: zajedničko istraživanje je istraživanje, dakle traži istinu. Iz tog razloga, pri razumijevanju vođenja zajednice naglasak na autonomiji učenika nije dovoljan. Prema Gardner, upozorenja na teškoće u praksi nisu dovoljna te ona traži njihove dublje razloge. Pritom se poziva na Matthewa Lipmana koji u *Philosophy Goes to School* govori o napredovanju protiv istine (Lipman, 1988, 148), ipak ističući kako je »njegovo pisanje toliko bogato uvidima, osobito vezano uz procese i procedure istraživanja, da se bojim da su njegove napomene glede važnosti istine kao regulativnoga ideala jednostavno previđene« (Gardner, 1996, 103). Također, kada analizira uzroke za *otklizavanje* istraživanja u puki razgovor, tada napominje kako Lipman u svojim tekstovima često spominje »prirodna filozofska nagnuća učenika« čime lako potiče pogrešan dojam da učitelj mora učenicima samo omogućiti slobodu da bi dijalog potekao na pravi način. Prema njenoj analizi također je problematična i Lipmanova preporuka učenja imitacijom (*modeling*) kao ključne metode u obrazovanju učitelja za filozofiju za djecu, s obzirom da promatranje drugih na djelu »prikrija finese, osobito filozofske nijanse, koje stručnjaci upotrebljavaju pri vođenju uspješne zajednice« (Gardner, 1996, 104). Gardner kritički upozorava i na skraćenice koje zagovornici filozofije za djecu ponekad upotrebljavaju tijekom obrazovanja učitelja, kao i na naprijed pripremljene popise pitanja čija uporaba kod učitelja može lako stvoriti iluziju da vode filozofsku raspravu, dok zapravo samo mehanički ispituju učenike.

Susan Gardner zagovornica je filozofije za djecu i upravo zato je i kritizira. Pri tome se njena kritika ne ograničava samo na slabu praksu nego nastoji pokazati kako je i sam Lipman suodgovoran za nju. Niti desetljeće i pol nakon kritike Susan Gardner vezane uz vođenje zajedničkog istraživanja, ona nije izgubila na svome značaju, što je priznao Splitter još 2006. godine:

raspravljanih autora. O dijalogu tako predstavlja stajalište koje naglašava nezainteresirano »razotkrivanje« subjekta u dijalogu na jednoj strani, i zainteresirano uvjeravanje drugih, na drugoj strani. Zaključuje da je dijalog negdje u sredini; za dijalog u skupini je pak značajno da je to »s logikom disciplinirani dijalog« (Lipman, 1991, 236). U Lipmanovu tekstu tako pronalazimo pluralnost stavova kojih nema u njegovim zaključcima. Ta pluralnost na razini teksta često antcipira pluralnost interpretacije njegova djela u pokretu filozofije s djecom.

»Povijest zahtjeva da ako učitelji nemaju obrazovanja u filozofiji, onda bi ga morali imati barem oni koji ih osposobljavaju za filozofiju s djecom. Taj je idealističan model uvijek bilo teško primijeniti. Problem, koji se pokazao u svijetu, je dvojak: učitelje s malo ili nimalo filozofske izobrazbe sve su češće obrazovali edukatori koji su bili u istome čamcu (zato se strah da će u razredu biti malo ili nimalo filozofije ne odnosi na to koliko je dobra didaktika); i obrnuto, kada su se profesionalni filozofi uključili u osposobljavanje učitelja, tada je brzo postalo jasno da (često) nisu didaktički osposobljeni te su zato bili neprimjereni za modeliranje uloge učitelja u razredu.« (Splitter, 2006, 16)

Ako se u praksi takav minimalni zahtjev za iskustvom u filozofiji pokazao »idealističnim«, onda su promišljanja Susan Gardner i Brenifiera posve opravdana. Ne radi se o anomaliji, nego o sustavnom problemu.

Na Brenifierov članak reagirao¹¹ je i Walter Kohan, filozof i praktičar filozofije s djecom, koji djeluje u Brazilu. U svojem je odgovoru pozdravio Brenifierovu kritiku, s kojom se u mnogočemu slaže, no upozorava i na bitne razlike. Posebnost njegova stajališta u toj posrednoj debati između Brenifiera i Lipmana najbolje pokazuje njegov odgovor na Brenifierovu raspravu o relativizmu. Kohan upozorava da se Lipman ustrajno izrazito protivio relativizmu, što Brenifierov prigovor čini neutemeljenim. No, Brenifiera i brojne druge u pokretu filozofije s djecom povezuje filozofsko podcjenjivanje relativizma. Filozofske koncepcije su sporne i zbog toga nitko ne može tvrditi da upravo on posjeduje istinu. Kao i za druge filozofske koncepcije, tako i za istinu vrijedi da ju se može razumjeti na različite načine.

»Zato ono što je važno nije bi li djeca trebala biti relativisti ili apsolutisti, već da bi morala biti filozofi, dakle ljudi koji otvoreno, kreativno i kritično raspravljaju različite koncepcije, koje su u temelju njihova iskustva.« (Kohan, 2005)

Kohan tako ne brani Lipmana od Brenifierova komentara, nego Brenifieru i filozofiji za djecu prigovara da djeci nameću vlastitu filozofsku koncepciju istine umjesto da otvaraju prostor u kojemu bi djeca lako sama o njoj razmišljala. Brenifierova kritika Lipmana tako je dovela do dijaloga koji je postavio u pitanje neke osnovne postavke filozofije za djecu, a paradoksalno najradikalniji kritičar nije bio Bre-

¹¹ Nije nevažno da je odgovor napisao na poziv urednika časopisa *Thinking*, glasila Lipmanova instituta.

nifier, koji je dolazio izvana, nego sami pripadnici pokreta filozofije za djecu.¹²

No priča još nije završena. Odjek te rasprave seže i u naše vrijeme. U tematskome broju *Journal of Philosophy of Education*, posvećenome filozofiji za djecu, Murriss i Haynes među pet kritičnih tema u filozofiji za djecu uvrštavaju i *epistemološki i moralni relativizam*, kojega povezuju s popularnim pogledom da »nema ispravnih odnosno pogrešnih odgovora« (Haynes, Murriss, 2011, 295). Niti oni ne zagovaraju za filozofiju za djecu standardno kritičko pretresanje svakog stajališta, s obzirom da je

»... svaki sudionik potencijalni izvor uvida i vrijedan pozornoga slušanja. (...) Cijenimo bogata otvaranja koje filozofsko poučavanje stvara za sve uključene u slobodnu igru s novim idejama. Cilj edukacije tako ne bi smio biti usmjeravanje na smještanje znanja ili procesa socijalizacije unutar postojećega reda, nego omogućavanje da pojedinac govori svojim glasom i donese nešto novo na svijet...« (Haynes, Murriss, 2011, 295)

Za susret s drugim i drugačijim ne dostaje kritičko preispitivanje svakoga mnijenja, nego se ponajprije ističe otvorenost koja omogućuje da nešto novo iznikne u raspravi. S time borba protiv relativizma postaje još kompleksnijom. Strogost zaključka obogaćena je s otvaranjem novih prostora i otvorenošću drugačijem. Aparat kritičkoga promišljanja lako bi, ako bi ga se bez pravoga osjećaja postavilo u prvi plan, unaprijed zatvorio prostor u kojemu djeca traže svoj glas.

Brenifier nije, dakle, otvarao marginalna pitanja, nego je postavio ono koje se uvijek iznova vraća u raspravama unutar pokreta filozofije s djecom. Dijaloška nit u objavljenim diskusijama ponekad je implicitna, jer nije svaki dijalog jednostavno neposredan razgovor s drugim. Dijaloškost stoga prije svega treba razumjeti na način da pojedinačni doprinosi grade prostor dijaloga koji je otvoren za sve. Radi se o prostoru susreta i artikulacije razlika, pa i nesporazuma i oštrih kritika koje uvijek iznova preispituju temeljne postavke filozofije za djecu. No, to

¹² Tu unutarnju kritičnost pokreta dobro ilustrira članak Gregorya koji u obliku imaginarnoga dijaloga sumira ključne rasprave oko filozofije za djecu u zadnjih četrdeset godina: »Program je bio predmetom proturječnih i djelomično preklapajućih kritika od strane religioznih i društvenih konzervativaca koji ne žele da djeca preispituju tradicionalne vrijednosti, edukacijskih psihologa koji smatraju da djeca određene dobi nisu dovoljno stara za neke tipove mišljenja, filozofa koji svoju disciplinu definiraju kao teorijsku i egzegetsku, kritičnih teoretičara koji program vide kao politički pokret, i od strane postmodernista koji ga vide kao seijentistički i imperijalistički.« (Gregory, 2011, 199)

nije sve što se u prostoru dijaloga događa: on nije idealan, s obzirom da se u njemu također susreću i različiti pogledi na sam dijalog, što znači da u njemu nastupaju i pogledi koji su uvjereni u svoj stav i manje prijemčivi za stajališta sugovornika. Ali upravo je to znak prave dijaloškosti prostora: u njemu se također artikuliraju i pogledi koji sami nisu izrazito dijaloški.

Prethodno analizirana rasprava pokazuje otvorenost na dijalog, no primjetno je i da je protekla bez sudjelovanja autora-utemeljitelja. Nedvojbena razlog Lipmanova neuključivanja bila je njegova visoka životna dob, no njegovo nesudjelovanje svejedno ukazuje i na specifičan problem filozofije za djecu. Sam je Lipman za ponovno izdanje *Thinking in Education* osjećao »potrebu da rasprave, u koje sam se uključio u prvome izdanju knjige eksplicitnije osuvremenim« (Lipman, 2008, 161). Potreba o uzimanju u obzir promjena u edukacijskoj sredini posebno je značajna za »drugu generaciju filozofije za djecu« (Vansieleghem, Kennedy, 2011, 177), jer se prema njihovome uvjerenju »s obzirom na uspon postmoderne jednostavno više ne filozofira onako kako se to činilo prije četrdeset godina« (Reed, Johnson, 1999, 64). Zbog toga izuzetost iz dijaloga ne može ostati bez posljedica na filozofiju za djecu. Kako bismo ih lakše ocijenili, pogledat ćemo po bliže njenu strukturu.

Kompleksnost filozofije za djecu

Filozofija za djecu na jednoj je strani teorija filozofske prakse s djecom, a na drugoj institucionalna realizacija te teorije. Teoriju i praksu filozofije svaka kritika obogaćuje, doprinosi njenome razvoju i postavlja je na intelektualne zemljovide. Iz te perspektive svaka je kritika pozitivna, negativna je ignoriranje. S druge strane, filozofija za djecu je edukacijska inovacija koja želi ući u škole i mijenjati školske institucije. Kako bi pronašla svoje mjesto u školskome sustavu, potrebna joj je potpora stručnjaka, učitelja i šire javnosti općenito. Iz toga razloga kritika filozofije za djecu nije nužno poželjna, s obzirom da lako negativno utječe na njenu sliku u javnosti i oslabljuje njene mogućnosti za uvođenje u školski sustav.

Osim te vanjske slojevitosti, postoji i unutarnja kompleksnost filozofije za djecu. Filozofija za djecu ima najmanje četiri pravca: romane (čitanke) za učenike, priručnike za učitelje, teorijske tekstove o filozo-

fiji za djecu i stvarnu praksu u razredu u svoj njenoj raznolikosti.¹³ Dodajmo da za *Harryja* i *Pixie* postoje također i zbornici teorijskih tekstova koji pojašnjavaju filozofijsku pozadinu romana. Clive Lindop ističe da su takve studije dragocjene za učitelje koji nemaju prethodne filozofske naobrazbe. Kako ih nema za druge jedinice kurikuluma, Lindop predlaže da se povremeno u časopisima objavljuju priloge »filozofskoj egzegezi tema koje prožimaju romane programa filozofije za djecu« (Lindop, 1996, 1). To se nije ostvarilo tako da program, iako se radi o najbolje razrađenom programu filozofije za djecu, barem prema Lindopovu mišljenju nije dovoljno bogat da bi učiteljima bez filozofijske naobrazbe omogućio dovoljnu potporu u njihovu radu. Ne radi se samo o obogaćivanju programa nego o njegovoj nužnoj kontekstualizaciji i aktualizaciji. Danas bi bilo moguće dio gradiva obraditi zajednički i kontinuirano ga ažurirati na mrežnim stranicama. Ono što je nastalo u drugome vremenu danas je izuzeto iz procesa neprestanoga provjeravanja i postupnoga popravljavanja.

Budući da je osnovni kurikulum filozofije za djecu izuzet iz grupne diskusije jer ima – barem se danas tako čini – status završenoga djela, osuđen je na postupno gubljenje relevantnosti. To je šteta jer je jedan od rijetkih pokušaja u filozofiji za djecu onaj sustavnog uspostavljanja dijaloga s filozofijskom tradicijom i modelima mišljenja koji su se pojavili u tradiciji kako bismo nadišli zdravorazumsko osmišljavanje svijeta. Tako se čini da se potkrjepljuje težnja da se zajednica istraživanja preobrazi u jednostavno pedagoško načelo, koje postupno gubi doticaj s filozofskim sadržajem. Projekt koji se sam postavio u okvire »posredovanja između kulture i pojedinca« (Lipman, 1991, 241) sve više postaje samo povijesnom činjenicom.

Promjene u metodi rada i ne-dijaloškost u filozofiji s djecom

Valja napomenuti da isključenost iz procesa preispitivanja i nadograđivanja ne vrijedi samo za gradivo – niti metoda rada se u desetljećima postojanja filozofije za djecu nije značajnije promijenila. U knjizi

¹³ Kada se govori o zajednici istraživanja, često se govori o idealnoj osnovi kako je zamišljena u teorijskim tekstovima te se tiho pretpostavlja da je također takva i kada je realizirana u razredu. U stvarnosti se pak ostvareni kurikulum uvijek razlikuje od planiranoga, tako da na relativno jednostavnoj teorijskoj osnovi postoji mnoštvo praksi filozofije za djecu.

Philosophy for Children, Practitioner Handbook iz 2008. godine još uvijek se navodi pet klasičnih koraka, doduše uz neke manje modifikacije: 1. čitanje filozofske priče; 2. postavljanje pitanja i oblikovanje programa djela; 3. rasprava o pitanjima u zajednici istraživanja; 4. samo-evaluacija prakse, filozofske vježbe i djelovanja; 5. između epizoda moderator uvodi jednu misaonu vježbu i jednu vođenu filozofsku raspravu o bitnoj koncepciji prema nacrtu rasprave iz priručnika. Između poglavlja moderator vodi učenike u jednoj ne-dijaloškoj filozofskoj aktivnosti (na primjer intervju s roditeljima o važnom filozofskom pitanju, slikanje, fotografija itd.) (Gregory, 2008, 9). Iz opisa je razvidna želja za boljom sistematičnošću organizacije rada, usmjerenoga na dijalog u zajednici istraživanja; novost je samostalno uključivanje ne-dijaloških aktivnosti, koje su i eksplicitno imenovane kao »ne-dijaloške filozofske aktivnosti« (Gregory, 2008, 9).

Kako bismo te promjene postavili u kontekst, usporedit ćemo ih s nekim uputama za rad u filozofiji za djecu, koje su nastale u kontekstu rada u britanskim školama. Sara Stanley predlaže sljedeći postupak: 1. predstavljanje stimulusa; 2. vrijeme za razmišljanje; 3. vrijeme za zapisivanje razmišljanja; 4. prikupljanje pitanja; 5. analiza pitanja i odlučivanje o njima; 6. dijalog; 7. zaključak i evaluacija (Stanley, 2006, 31). Čini se da nema velikih razlika, osim što je drugi korak (postavljanje pitanja) razlučen na više koraka. Ipak su novouvedeni momenti – »vrijeme za razmišljanje« i »zapisivanje razmišljanja« – važne inovacije, s obzirom da u rad implicitno uključuju element tišine i element pisanja koje filozofija za djecu u klasičnoj izvedbi nije isticala.¹⁴ Novi elementi su mjesta gdje se u filozofskome radu s djecom ne ističu dijalog i grupni rad, nego se u postupak eksplicitno upisuju ne-dijaloški elementi.

Do nekih je promjena došlo također i u »službenim uputama« za praksu filozofije za djecu. U članku »Framework for Facilitating Classroom Dialogue«¹⁵ Gregory dijalog u skupini istraživača raščlanjuje na šest stupnjeva: 1. identifikacija teme; 2. oblikovanje i organiziranje relevantnih pitanja; 3. oblikovanje i organiziranje hipoteza; 4. pojašnja-

¹⁴ U smjeru veće strukturiranosti istraživanja idu i Sutcliffe i Hymer u svome modelu 10 koraka. Za njih je značajno da stupanj dijaloga raščlanjuju na tri različita koraka: prva priča, izgrađivanje, zadnja priča. Prva priča namijenjena je sugestijama učenika o tome kako se prihvatiti problema, dok zadnja svakome omogućuje izreći njegovu zadnju misao o temi, zaključak, možda novo pitanje (Hymer, Sutcliffe, 2012, 10). Zadnja priča je tako naknadni komentar pojedinca koji više nije dijelom dijaloga.

¹⁵ Taj je članak uključen u *Practitioner Handbook* kao dodatak.

vanje i testiranje hipoteza u dijalogu i njihovo potvrđivanje, revizija ili napuštanje; 5. eksperimentiranje s hipotezama u iskustvu i njihovo potvrđivanje, revizija ili napuštanje; 6. implementiranje potvrđene hipoteze (Gregory, 2007, 62). Učitelju početniku takva je struktura pomoć pri vođenju zajedničkoga istraživanja, tako da su ove upute nedvojbeno korisne. Upute su uvedene provizorno i njihov autor upozorava da se ne radi o jedinoj mogućoj podjeli, nego je predloženi model samo »kompatibilan s kurikulumom i praksom filozofije za djecu« i zamišljen kao »zemljovid za učitelje kojima je teren još stran« (Gregory, 2007, 60). S tom zadržkom glede upotrebljivosti predstavljenoga modela unutar filozofije s djecom, autor uporabu modela širi i onkraj filozofije za djecu:

»Ovdje predstavljeni model namijenjen je strukturiranju grupnih rasprava u različitim disciplinama kao i u ne-pedagoškim kontekstima, kao što su medijacija među vršnjacima, te za različite uzraste i razine ekspertize.« (Gregory, 2007, 60)

Zajednica istraživanja time više nije vezana uz filozofiju za djecu, nego postupno postaje općim modelom rada u edukaciji. S naglašavanjem metodologije zajedničkoga istraživanja tako se zapravo oslabljuje veza između filozofije za djecu sa sadržajnim vidikom tradicije filozofije.

Dodatna dioba tijeka dijaloga ne znači jednostavno omeđivanje dijaloga. Pravila reguliraju dijalog i omogućuju njegov dobar tijek, tako da se njima ne ograničava dijalog nego one elemente koji bi remetili njegov tijek. Brigom za dobar tijek dijaloga, pored nepotrebnih ometanja, također se ograničava i utjecaj »momenata iskustva koji se čine posebno teškima i uznemirujućima« te »uvijek iznova pojavljujućih momenata neravnoteže« (Haynes, Murrisa, 2011, 290), kao i pravih momenata koji zaustavljaju dijalog, ometaju ga – tj. ne-dijaloških momenata koji zaustavljaju dijalog. A upravo su ti momenti za dijalog ključni. Bez njih u dijalogu prevladava želja za potpunom transparentnošću i dijalog se sve više zatvara pred svime što u nekome trenutku ne spada u uspostavljeni konsenzus u skupini.

Na temu prekidanja dijaloga u filozofiji s djecom već je prije nekoliko godina upozorila Joanna Haynes (2002), koja je u svojoj knjizi cijelo poglavlje nasloвила »Osloboditi se, meditirati, biti tiho« i time skrenula pozornost na ne-dijaloške elemente filozofije s djecom. Zapravo svaki dijalog, ako je vezan uz argumentaciju, kritičko mišljenje

i samo-korekciju, kako je to u programu filozofije za djecu, uključuje trenutke zaustavljanja dijaloga. Ako je subjekt u cijelosti zauzet slušanjem drugih, teško »čuje« samoga sebe i uopće ne može »dobro promisliti što želi reći« prije nego se javi za riječ. Na to su već prije gotovo dvadeset godina upozorili Sharp i Splitter koji su pisali o »čekanju« u kojem se priprema pitanja, o »isprepletenosti tišine i govora« u zajedništvu istraživanja, prije svega kada su opisivali da »kako istraživanje napreduje, tišina se povećava« (Splitter, Sharp, 1995, 47). Ne-dijaloški elementi zapravo su dio dijaloga, ako ga ne razumijemo preusko. I upravo taj širi pogled, koji u filozofski rad s djecom pored čitanja i govorenja uključuje i niz drugih momenata koji sami nisu dio dijaloga ali svejedno bistveno doprinose njegovoj dubini, značajan je za današnje trendove filozofije s djecom.

Zaključak

Zajednica filozofije s djecom nije samo pokret, ona je također otvoren prostor za raspravu i proces neprestanoga suočavanja s novim filozofskim usmjerenjima i naglascima, bez obzira bila to etika skrbi ili Hadotov novi pogled na antičku filozofiju. Intelktualno i teorijski filozofija za djecu je u neprestanom dijalogu s praksom, kritikom i aktualnim teorijskim tokovima. Na pedagoškoj razini, pak, taj dijalog je slab. Dijelom upravo radi prirode rada utemeljitelja pokreta. Ogroman trud bio je uložen u romane i priručnike koji su postupno dobili status zaključenih djela, koja više nisu uključena u proces testiranja, refleksije i korekcije. Posebno priručnici, koji bi danas vjerojatno bili nekom vrstom Wikipedije, sporo i postupno ali ipak neizbježno, postaju povijesnim dokumentima koji više nisu dijelom živoga iskustva. Ako bi se taj proces nastavio, nešto vrijedno će se izgubiti, s obzirom da se radi o jedinstvenom pokušaju pretvorbe elemenata filozofijske tradicije u sustavan kurikulum za susret učenika s filozofijom.

Literatura

- Brenifier, Oscar (2007), »Regard critique sur la methode Lipman«, u: Brenifier, Oscar, *La pratique de la philosophie a l'école primaire*, Toulouse: Sedrap Education.
- Daniel, Marie-France (1997), *La philosophie et les enfants*, Bruxelles: De Boeck & Belin.

- Gardner, Susan (1996), »Inquiry is no mere Conversation (or Discussion or Dialogue)«, *Analytic Teaching*, god. 16, sv. 2, str. 102–111.
- Gregory, Maughn (2007), »Facilitating Classroom Dialogue«, *Teaching Philosophy*, god. 30, sv. 1, str. 59–64.
- Gregory, Maughn (2008), *Philosophy for Children. Practitioner Handbook*, Montclair: The Institute for Advancement of Philosophy for Children.
- Gregory, Maughn (20011), »Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue«, *Journal of Philosophy of Education*, god. 45, sv. 2, str. 199–219.
- Haynes, Joanna (2002), *Children as Philosophers*, London: Routledge Falmer.
- Haynes, Joanna; Murriss, Karin (2011), »The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children«, *Journal of Philosophy of Education*, god. 45, sv. 2, str. 285–303.
- Hymer, Barry; Sutcliffe, Roger (2012), *P4C Pocketbook*, Alresford: Teacher's Pocketbooks.
- Kohan, Walter (2005), »Brésil: Regard critique sur la methode Lipman II«, *Diotime*, sv. 1. Dostupno na: <http://www.educrevues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32659>.
- Lebuis, Pierre (2005), »Québec: regards critique sur la 'méthod Lipman' (I), philosophie et pédagogie en action«, *Diotime*, sv. 1. Dostupno na: <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32658>.
- Leleux, Claudine (ur.) (2005), *La philosophie pour enfants*, Bruxelles: De Boeck.
- Lindop, Clive (1996), »Thought and Talk. Some Reflection from 'Pixie' – Chapter 2«, *Analytic Teaching*, god. 16, sv. 1, str. 1–3.
- Lipman, Matthew (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (1991), *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew (1992), »Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovery«, Sharp, Ann Margaret; Reed, Ronald F. (ur.), Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (2008), *A Life Teaching Thinking*, Montclair: The Institute for Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret (1978), *Growing up with Philosophy*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick S. (1977), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Reed, Ronald F.; Johnson, Tony W. (1999), *Friendship and Moral Education*, New York: Peter Lang.

- Sharp, Ann Margaret; Reed, Ronald F. (1992), *Studies in Philosophy for Children*, Philadelphia: Temple University Press.
- Splitter, Laurance J.; Sharp, Ann Margaret (1995), *Teaching for Better Thinking*, Melbourne: Acer.
- Splitter, Laurance J. (2006), »Training Teachers to ‘Teach’ Philosophy for Children«, *Critical&Creative Thinking*, god. 14, sv. 2, str. 15–31.
- Stanley, Sara (2006), *Pocket Pal. Creating Enquiring Minds*, London: Network Continuum Education.
- Tozzi, Michel (2005), »Lipman, Lévin, Tozzi: différences et complémentarités«. Dostupno na: <http://www.edu.xunta.es>.
- Vansieleghem, Nancy; Kennedy, David (2011), »What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman?«, *Journal of Philosophy of Education*, god. 45, sv. 2, str. 171–182.

DIALOGUE IN PHILOSOPHY WITH CHILDREN AND THE DEVELOPMENT OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Marjan Šimenc

The Philosophy for Children project was innovative insofar as it established a new link between children, school and philosophy which was previously unthinkable. The characteristic emphasis of Philosophy for Children is on dialogue and on a conception of thinking based on a belief in human fallibility. The question, however, is whether or not the Philosophy for Children movement is itself dialogical and self-corrective. This article tries to show that Philosophy for Children as a movement has formed an open dialogical space in which the discussion of new philosophical orientations can take place. However, the Lipman curriculum for Philosophy for Children is not included in the dialogue; as a consequence this curriculum is losing its relevance within philosophical inquiry and it risks becoming solely a historical document.

Key words: *philosophy for children, philosophy with children, community of inquiry, dialogue, limits of dialogue*

Sa slovenskoga prevela
Ivana Zagorac