

STRIPOZOFIJA ZA DJECU: ISTRAŽENI ŽIVOT U UČIONICI

Haris Cerić¹, Elmana Cerić²

¹ Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu,
Skenderija 72, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina

² Druga gimnazija, Sarajevo, Sutjeska 1, 71000 Sarajevo,
Bosna i Hercegovina

haris.ceric@fpn.unsa.ba; elmana.ceric@2gimnazija.edu.ba

Primljen: 12. 2. 2022.

Prihvaćen: 7. 6. 2022.

Cilj ovoga rada je predočiti kako se jednim inovativnim pristupom nastavi filozofije može učinkovito odgovoriti zahtjevima propisanog kurikulumu, odnosno doprinijeti ostvarivanju očekivanih ishoda poučavanja, međupredmetne povezanosti, formativnom praćenju i vrednovanju učeničkih postignuća, kako bi se dosegnuli odgojno-obrazovni ciljevi predmeta. U ovome radu autori, razmatrajući strip kao svojevrsan nastavni medij, odnosno primjenu stripovne metode u nastavi, na primjeru jednog razrađenog scenarija za nastavni sat filozofije u gimnaziji pokazuju kako je moguće kombinirati stripozofski pristup nastavi filozofije s pristupom filozofije za djecu, koji imenuju »stripozofijom za djecu«. Filozofija za djecu kao i stripozofski pristup nastavi filozofije izrazito su komplementarni (imaju skandalonski i dijaloški karakter; potiču intelektualnu znatiželju učenika, razvijaju kritičko i kreativno mišljenje, stvaraju pozitivno i poticajno okruženje za učenje), što omogućuje njihovo učinkovito kombiniranje.

Ključne riječi: *filozofija za djecu, zajednica filozofskih istraživača, stripovna metoda u nastavi, stripozofija za djecu, kritičko mišljenje, kreativno mišljenje*

Uvod

Pitanje o svrsi poučavanja nastavnog predmeta za svakog bi nastavnika trebalo biti nezaobilaznom temom za kontinuirano promišljanje, no nažalost ono često ostaje najnepoželjnijim pitanjem, osobito ako

dolazi od strane učenika. Nemogućnost učenika da prepoznaju relevantnost nastavnih sadržaja za njihov svakodnevni život te, uslijed toga, njihovu nemotiviranost za učenje, smatramo jednim od glavnih izazova u obrazovanju danas. Tomu svakako uveliko doprinose službeno propisani suhoparni sadržaji i udžbenici te sporost obrazovnih reformi. Stoga je pred nastavnicima zahtjevan zadatak osmišljavanja i uvođenja inovativnih metoda i strategija te nastavne prakse kojima će unaprijediti nastavni proces, a učenicima pomoći u ostvarivanju transfera naučenog u školi na situacije iz svakodnevnog života, odnosno u nadvladavanju jaza između života u školi i izvan nje. Možda ni u jednom nastavnom predmetu kao u filozofiji nije važan upravo takav pristup poučavanju. Ako su ciljevi poučavanja filozofije – osim poznavanja i ovladavanja filozofskim pojmovima, teorijama i stavovima – i razvijanje kritičkog mišljenja i argumentacije, kreativnosti, pluriperspektivnosti i integrativnosti, kako propisuje *Kurikulum nastavnog predmeta filozofija za gimnazije* (MZO, 2019), onda su od neizmjerne važnosti upravo metode i strategije poučavanja koje nastavnik bira, odnosno načini kojima će učenike dovesti do očekivanih ishoda poučavanja te ostvariti propisane ciljeve nastavnog predmeta.

Već površnim uvidom u produkciju metodičko-didaktičke literature iz područja nastave filozofije u regiji zamjetan je njen kronični nedostatak. Ipak, pored klasičnih djela Marinkovića (1983, 1990), postoje i neki recentniji hvalevrijedni i inovativni doprinosi nastavi filozofije koji tretiraju metodičku vrijednost i uporabu filma u nastavi filozofije (Škerbić, 2009), kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike (Ćurko, 2017), stripozofski pristup nastavi filozofije (Cerić i Cerić, 2020), mnemotehnički pristup filozofskim sadržajima (Blažević, 2020) te mogućnosti popularizacije nastave filozofije (Matišić i Krkač, 2021). Kada je riječ o popularizaciji nastave filozofije valja napomenuti da taj pojam nikako ne bismo smjeli dovoditi u vezu s trivijalizacijom i banalizacijom filozofskih sadržaja i pristupa njihovom poučavanju. Ovakvi pristupi nastavi filozofije nipošto nisu zamjena za čitanje izvornih filozofskih tekstova i uobičajene metode poučavanja, nego prije promjena nastavne paradigme kojom će se pronaći balans između često preopsežnih nastavnih sadržaja s jedne strane, te metoda i postupaka zasnovanih na istraživanju i aktivnosti učenika, s druge. Sokratovsko vođenje »istraženog života«, koje prema našem mišljenju predstavlja

imperativ nastave filozofije, zadobiva svoje potpunije značenje i smisao tek poznavanjem i razumijevanjem određenih filozofskih sadržaja, čime se prevladava dihotomija između poučavanja filozofiji i poučavanja filozofiranju. Još je i Hegel tvrdio, kako navodi Juuso (2007), da se učenjem sadržaja filozofije uči ne samo filozofirati nego se zaista filozofira te je zahtijevao da filozofiranje koje se odvija u nastavi bude usmjereno na svoj stvarni sadržaj, jer je upravo tu filozofija jednaka najvišem stupnju umnosti. Kada je riječ o filozofiji za djecu, još je i sam Lipman (2003) tvrdio da je sadržaj poučavanja neophodan za poticanje dobrog rasuđivanja odnosno kritičkog mišljenja te da su sadržaji poučavanja u istoj ravni s metodama i nisu im niti superiorni niti inferiorni.

Međutim, držimo da i filozofska analiza nefilozofskih sadržaja, u prvom redu inkorporiranje sadržaja koji pripadaju popularnoj kulturi u učionicu (strip, grafički roman, film i dr.), predstavlja vrijedan resurs i učinkovit način ostvarivanja ciljeva nastave filozofije. U ovome radu ćemo se baviti stripom kao svojevrsnim nastavnim medijem, odnosno primjenom stripovne metode u nastavi, te na jednom primjeru pokazati kako je moguće kombinirati stripozofski pristup nastavi filozofije s pristupom filozofije za djecu, koji ćemo imenovati 'stripozofijom za djecu'. Ovakav pristup nastavi filozofije može biti snažan motivacijski element za učenje, odnosno način ostvarivanja i razvijanja ključnih učeničkih, ali i nastavničkih kompetencija, te odgojno-obrazovnih ishoda u nastavi filozofije.

Strip kao nastavni medij i stripovna metoda u nastavi

Stripovi i grafički romani sve se više koriste u učionicama. Multimodalni, multimedijски i često s potencijalom za suradničko učenje, grafički narativni format ušao je u sve vrste predmetnih područja. Mogućnost primjene stripa i grafičkog romana u nastavi je široka, moguće ih je uz primjerenu didaktičko-metodičko prilagodbu koristiti u gotovo svim nastavnim predmetima i na svim uzrastima. Najmanje je pet kvaliteta stripa koji ga čine izvrsnim nastavnim medijem – on je: subverzivan, transcendirajući, refleksivan, interesantan i provokativan (Cerić i Cerić, 2020). S obzirom na specifični vizualno-verbalni informacijski registar koji karakterizira strip i grafički roman, njihovo čitanje podrazumijeva i vizualne i interpretativne vještine, odnosno, kako to navodi

Eisner (2008, 2), »čitanje grafičkog romana čin je kako estetskog, tako i intelektualnog traganja«. Jedno od najvećih preimućstava korištenja stripa i grafičkog romana u nastavi ogleđa se u tome što omogućava nastavnicima i učenicima da se kreću prema »odrvanjivanju« teksta na način kako to zagovara Sousanis. On smatra da sjedinjene riječi i slike dovode do novih oblika znanja, odnosno do spoznaja koje su izvan onoga što inače poimamo. Kritizirajući primat riječi nad slikama koji je ukorijenjen duboko u kulturi Zapada, Sousanis gleda na strip kao medij u kojemu su riječi i slike ravnopravni partneri u oblikovanju značenja te navodi:

»Smještene u sekvencijalno-naporedni ekosistem stripa, riječima i slikama, koje su dugo vremena bile razdvojene, dozvoljeno je da žive zajedno. Spojeni, vizualno i verbalno se miješaju, međusobno se prožimaju, međusobno oživljavaju, prepliću, ovise jedni od drugih, dopunjuju i obogaćuju jedan drugog kako bi se dao smisao.« (Sousanis, 2016, 64)

U stripovnom jeziku, dakle, i riječi i slike zadržavaju svoj osobeni identitet, a istovremeno doprinose cjelini. Stripovi i grafički romani, upravo zbog svojega izrazito vizualnog formata i složene interakcije riječi i slika, pružaju i veći broj mogućnosti za stvaranje značenja koje nadilaze tiskanu riječ u konvencionalno napisanim udžbenicima i knjigama. Stvaranje značenja (engl. *meaning making*) prema *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (2012) označava postupak kojim ljudi tumače situacije, događaje, predmete ili diskurse u svjetlu prethodnog znanja i iskustva. Učenje kao stvaranje značenja izraz je koji naglašava činjenicu da se u bilo kojoj situaciji učenja ljudi aktivno bave smislom situacije – okvirom, predmetima, odnosima – oslanjajući se na svoju povijest sličnih situacija i na raspoložive kulturne resurse. Stoga, stripovi i grafički romani, zbog svoje kombinacije vizualnog i verbalnog jezičnog modaliteta, ne samo da predstavljaju interpretacijski izazov za učenike nego sadrže i potencijal za razvoj različitih znanja, sposobnosti i vještina, uključujući kritičko mišljenje, medijsku pismenost, multimodalno razumijevanje i sl.

Ne treba također gubiti iz vida i motivacijsku snagu stripa i grafičkog romana u nastavi. Oni su zbog svoje zornosti, egzemplarnosti, zabavnosti i popularnosti koje uživaju među učenicima izvrsno motivacijsko sredstvo u nastavi, posebno za one učenike kod kojih tradicionalne metode poučavanja ne uspijevaju pobuditi njihov interes.

Ovaj motivacijski potencijal stripa i grafičkog romana dolazi iz njihove ukorijenjenosti u popularnoj kulturi čiji su djeca i mladi najgorljiviji konzumenti. Utjecaj popularne kulture na svakodnevni život, pogotovo djece i mladih, posebno je izražen u suvremenom dobu. Inkorporiranjem sadržaja koji pripadaju popularnoj kulturi u učionicu nastavnici mogu premostiti jaz između života učenika u školi i izvan nje, tj. mogu doprinijeti, škerbićevski rečeno, »ozanimljivanju« i »oprivlačenju« nastavnog procesa (Škerbić, 2010). Ilić (2016) smatra kako zanemarivanje popularne kulture u školi vodi ka samoisključivanju škole iz zajednice i iznjevjeravanju njene osnovne uloge – oblikovanju obrazaca i vrijednosti u zajednici.

Cerić (2013, 2019) razmatra mogućnosti primjene stripa u nastavi i nudi teorijska polazišta za sistematsko znanstveno proučavanje stripa kao svojevrsnog nastavnog medija te se zalaže za etabliranje nove nastavne metode u nastavi koju je nazvao 'stripovnom metodom' u nastavi. Uzimajući za polazište temeljna obilježja stripa kao medija masovnih komunikacija, karakteristike nastave kao najorganiziranijeg vida odgoja i obrazovanja te uvide iz didaktičko-metodičke literature o klasifikaciji nastavnih medija i općim kriterijima za njihov izbor, kao i različita određenja nastavnih metoda, moguće je izvesti definiciju stripa kao nastavnog medija te određenje stripovne metode u nastavi. Tako, »pod stripom kao nastavnim medijem podrazumijevaju se didaktičko-metodički osmišljeni crteži i druge slike, sa ili bez prpratnog teksta, suprotstavljene u namjerni slijed, s namjerom da prenesu informaciju i/ili da kod učenika proizvedu kognitivni, konativni, estetski, moralni, radni i doživljajni učinak« (Cerić, 2013, 54), dok se stripovna metoda u nastavi može odrediti kao »način aktiviranja, odnosno vizualno-tekstualnog komuniciranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa posredstvom didaktičko-metodički osmišljenog stripa uz ostvarivanje ciljeva, zadataka i sadržaja nastave« (Cerić, 2013, 65). Stripovna metoda u nastavi obuhvaća sljedeće metodičke postupke, odnosno oblike korištenja stripa u nastavi: a) strip kao ilustracija, b) strip kao izvor informacije i oblik svladavanja novog gradiva, c) strip kao osnova za poticanje nastavnog razgovora i diskusije, i d) samostalna izrada stripova (Cerić, 2013).

Što se tiče teorijskog opravdanja za primjenu stripa u nastavi, odnosno za etabliranje stripovne metode u nastavi, moguće ga je, prema

Cerić (2013, 2016, 2019), pronaći u nekim teorijskim pristupima i modelima s područja neuroznanosti i srodnih znanstvenih disciplina o načinima na koje ljudski mozak obrađuje verbalno-vizualne informacije: učenje utemeljeno na mozgu (Sperry, 1974; Medina, 2008; Gangwer, 2009), u kognitivnim znanostima teorija dualnog kodiranja (Paivio, 1986; Sadoski i Paivio, 2004) i teorija multimedijalnog učenja (Meyer, 2005), kao i semiotičkoj teoriji o odnosu teksta i slike (Sipe, 1998). Nedvojbene su implikacije spomenutih teorija i istraživanja u pogledu mogućnosti korištenja stripa i grafičkog romana u nastavi – u osnovi svake od njih je pretpostavka da se proces učenja pospješuje ako su informacije istovremeno prezentirane vizualno i tekstualno. Na tom tragu, o snazi vizualno predočene informacije, odnosno razlikama u procesiranju vizualno i tekstualno predočene informacije Scott McCloud, jedan od najznačajnijih svjetskih teoretičara stripa, navodi sljedeće:

»Crteži su primljena informacija. Ne trebamo se formalno obrazovati kako bismo ‘primili poruku’. Ona je trenutačna. Pisanje je opažena informacija. Za dekodiranje apstraktnih simbola treba vremena i specijaliziranog znanja.« (McCloud, 2006, 49)

Dakle, stripovi i grafički romani sa svojim dvojnim vizualno-tekstualnim informacijskim registrom multimodalna su nastavna sredstva koja omogućuju da informacije koje se primaju budu istovremeno predstavljene i vizualno i tekstualno, što značajno pojednostavljuje i ubrzava proces učenja i spoznaje.

Stripozofski pristup nastavi filozofije

Razmatrajući povezanost filozofije i stripa, Meskin i Cook (2012) razlikuju *filozofiju u stripu* od *filozofije stripa*. Filozofija u stripu odnosi se na proučavanje filozofskih tema i ideja koje su predstavljene i istražene u pojedinim stripovima, dok se filozofija stripa odnosi na studije, prije svega estetske, ali isto tako i semantičke, metafizičke ili epistemološke, o naravi i funkcioniranju stripa. Govoreći o odnosu stripa i grafičkog romana i filozofije u kontekstu nastave, strip i grafički roman mogu nam pomoći da shvatimo filozofske ideje, a zauzvrat filozofija nam može pomoći da cijenimo i razumijemo stripovnu umjetnost.

Analitički pristup stripu, točnije nastojanje da se uz pomoć stripa filozofski promišlja i razumijeva stvarnost, predstavlja, prema našem

mišljenju, polazište za utemeljenje pojma *stripozofije* kao općeg filozofskog pristupa stripu. Zašto stripozofija? Prije svega zbog etimološke bliskosti s pojmom filozofija, što u kombinaciji s prvim dijelom složenice ('strip') već pojmovno upućuje na njen predmet zanimanja. Stripozofija, dakle, obuhvaća kako filozofiju stripa tako i filozofiju u stripu te ne predstavlja tek pronalaženje filozofskih sadržaja u stripu, nego je usmjerena na problem stripa kao medija filozofskog mišljenja, odnosno na mogućnosti doprinosa stripa filozofiji u sistematskom promišljanju, domišljanju i promišljanju cjeline svijeta (Cerić i Cerić, 2020).

Na temelju svega rečenog te uzimajući u obzir Marinkovićevu (1990) tvrdnju da je filozofija i kao nastava isključiva domena same filozofije, moguće je primjenu stripovne metode u nastavi filozofije označiti i kao *stripozofski pristup nastavi filozofije*.

Filozofija za djecu

Filozofija za djecu (P4C) predstavlja inovativan pristup učenju i poučavanju koji je sedamdesetih godina prošloga stoljeća utemeljio Matthew Lipman. Lipman je uvidio da su njegovi studenti u vrijeme studentskih prosvjeda šezdesetih godina 20. stoljeća strastveni u želji da mijenjaju svijet, ali manjkavi u sposobnosti dobre prosudbe i donošenja kvalitetnih odluka. Smatrajući da učenje i poučavanje za kritičko mišljenje mora započeti još u ranoj školskoj dobi, mnogo prije sveučilišnog obrazovanja, Lipman napušta Sveučilište Columbia i sa svojim suradnicima, u prvome redu Ann Sharp, započinje program filozofije za djecu na Institutu za unaprjeđenje filozofije za djecu na Državnom univerzitetu Montclair – IAPC. Lipman ideju filozofije za djecu temelji na svojoj teoriji o multidimensionalnosti mišljenja, Deweyjevom konceptu zajednice filozofskih istraživača, sokratovskoj dijaloškoj metodi te sociokulturalnoj teoriji razvoja Lava S. Vigotskog, odnosno njegovoj koncepciji zone približnog razvoja.¹

¹ Tvrdnju da se djeca već u ranoj dobi sposobna za apstraktno mišljenje Lipman je temeljio na koncepciji zone približnog razvoja Lava S. Vigotskog. Za razliku od tada prevladavajuće psihološke teorije kognitivnog razvoja Piageta, koji je smatrao da djeca do 11 ili 12 godina života nisu sposobna za apstraktno mišljenje, Vigotski je tvrdio da djeca uče kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim te da je zona približnog razvoja upravo razlika između onog što dijete može učiniti samo (stvarna razvojna razina) i onog

Upravo su problemi zbog kojih Lipman napušta sveučilište gorući problemi obrazovanja i danas. Lipmanov cilj bio je transformirati učionicu u »zajednicu filozofskih istraživača« u kojoj bi čitanje filozofskih romana bilo stimulusom za strukturirani dijalog tijekom kojeg nastavnik postavljanjem poticajnih pitanja pospješuje razvoj kritičkog, kreativnog te skrbnog mišljenja. Osobnost zajednice filozofskih istraživača ogleda se u stalnom propitkivanju, inzistiranju na dubljem razumijevanju, traženju dokaza, protudokaza i sl., te nužno izaziva određenu vrstu nelagode i iritacije. Prema Lipmanu (2003), cilj zajednice istraživača nije doći do apsolutno utemeljene spoznaje, nego postići i održavati »refleksivni ekvilibrij«, a što se realizira kroz kultiviranje multidimenzionalnog mišljenja. Filozofija za djecu baš kao i strip ima odliku subverzivnosti u smislu da provocira i obeshrabruje nekritičko prihvaćanje bilo kojeg autoriteta. Napuštanje dogmatske izvjesnosti ili buđenje iz kantovski kazano »dogmatskog drijemeža« te prihvaćanje falibilnosti i ograničenosti naše spoznaje bitni su preduvjeti potrage za istinom u zajednici filozofskih istraživača. Greška se prihvaća kao sastavni dio učenja te se ne kažnjava. Primarni cilj filozofije za djecu je, kako navodi Čurko,

»... pokušaj da se u suvremenom svijetu djeci od najmlađih dana osvijesti snaga njihova mišljenja, da ih se zaštiti od političke, medijske i ekonomske indoktrinacije te da ih se uputi u načine ostvarivanja kvalitetnijeg življenja.« (Čurko, 2017, 213)

Naglašavajući značaj razvoja metakognitivnog znanja kod učenika, Worley (2018) ističe razliku između socijalnog i epistemičkog samopouzdanja. Ono čemu teži filozofija za djecu je svakako razvijanje socijalnog samopouzdanja, spremnosti da se iznesu i brane stavovi unutar zajednice filozofskih istraživača uz pažljivo slušanje i uvažavanje drugačijih mišljenja. S druge strane, kada je riječ o epistemičkom samopouzdanju, cilj je upravo suprotan – želi se uzdrmati, propitati, sumnjati u postojeće stavove i tvrdnje. Zajednica filozofskih istraživača razvija metakognitivne kompetencije učenika, potičući ih da »misle o mišljenju« (Flavell, 1979), osvijeste ono što ne znaju, odnosno evalui-

što može učiniti uz tuđu pomoć (razina mogućeg razvoja) (Vigotski, 1996). Sam Lipman, upitan jednom jesu li djeca rođeni filozofi odgovorio je da djeca imaju znatiželju i potrebne kapacitete, ali da ih treba poticati i izlagati kritičkom razmišljanju.

raju i samoreguliraju svoja znanja, vještine, mišljenje i stavove. Ovdje se važnim čini naglasiti i to da i sami nastavnici trebaju odnositi reflektivno i samoregulirajuće, kako spram svoje nastavne prakse tako i spram stavova i vrijednosti koje nose. Zajednica filozofskih istraživača nudi nam mogućnost eksperimentiranja s različitim idejama, prostor da se istraži ono neuobičajeno ili nepopularno, a što je Dewey (1922) zvao »dramskom probom« – gdje je prihvatljivo pogrešno razumjeti stvari, jer to i jest svrha probe. No, s druge strane, to zamišljanje i promišljanje »različitih mogućih izbora i linija djelovanja« svakako će nam pomoći da načinimo najrazboritiji mogući izbor našeg djelovanja.

Firestein (2012) se, objašnjavajući kako funkcionira znanost, poslužio starom poslovicom koja kaže da je vrlo teško naći crnu mačku u tamnoj sobi, pogotovo kada mačke nema. Ova se metafora čini prikladnom i za pojašnjenje onoga što se zbiva u zajednici filozofskih istraživača. Put do cilja, »napredovanje prema istini« (Gardner, 1995), neizvjestan je i dug, ne postoje brza i gotova rješenja i odgovori jer svaki odgovor ako je smislen i dobro promišljen kreira nova pitanja, a ponekad i vraćanje na sam početak. Upravo zbog toga važan cilj filozofije za djecu je da učenici osvijeste da je cijeli proces kroz koji prolaze od iznimne važnosti za njihov vlastiti napredak, kao i napredak zajednice. Gardner (1995) smatra da je zajednica filozofskih istraživača u stanju premostiti jaz između autoritativnih i neautoritativnih pedagogijskih koncepcija. Zajednica filozofskih istraživača nije usmjerena na niti kontrolirana kako od strane učenika tako ni od strane nastavnika, već usredotočena i kontrolirana zahtjevima istine, a ti zahtjevi postavljaju jasna ograničenja sudionicima dijaloga i velike izazove facilitatoru.

Filozofija za djecu kao i stripozofski pristup nastavi filozofije imaju nekoliko komplementarnih integralnih elemenata, što omogućuje njihovo učinkovito kombiniranje. Oba pristupa imaju izraziti skandalonski i dijaloški karakter, potiču intelektualnu znatiželju učenika, otvaraju mogućnost (re)interpretacija, (re)deskripcija, pluralizma perspektiva te na taj način nude platformu za razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja.

Stripozofija za djecu: Scenarij nastavnog sata o temi »Imam mišljenje, dakle, u pravu sam!«

Na primjeru scenarija jedne sesije filozofskog dijaloga koja iziskuje dva nastavna sata, prikazat ćemo na koji se način stripozofski pristup u nastavi filozofije može kombinirati s metodom filozofije za djecu, i to na primjeru teme koja pripada obveznoj domeni B (Spoznaja i znanje) te izbornoj domeni D (Društvo i politika) iz aktualnog kurikulumuma za nastavni predmet *Filozofija za gimnazije* u Republici Hrvatskoj. Smatramo da ponuđeni scenarij² vrlo učinkovito doprinosi ostvarivanju ishoda učenja propisanih kurikulumom,³ osobito ishoda B.3. i D.3.⁴ koji zahtijevaju poticanje i razvoj najviše razine mišljenja prema Bloomovoj taksonomiji kognitivnog područja. Također, ponuđeni scenarij u značajnoj mjeri afirmira međupredmetnu povezanost filozofije s drugim nastavnim predmetima, u prvome redu logike (domena D)⁵ te psihologije (domena A⁶ i domena C⁷).

² Ponuđeni scenarij od 10 koraka rađen je po modelu instituta SAPERE UK, Philosophy for Children (P4C).

³ Ishodi učenja za domenu B (Spoznaja i znanje): B.1. Učenik koristi pojmove relevantne u raspravi o problemu spoznaje i znanja. B.2. Učenik opisuje i objašnjava pojedine misaone sustave koji nastoje dati odgovore na pitanja o spoznaji i znanju. B.3. Učenik analizira probleme u svijetu povezane s teorijom spoznaje i sagledava mogućnosti njihovog rješavanja koristeći filozofsku analizu i argumentaciju (MZO, 2019).

⁴ Ishodi učenja za domenu D (Društvo i politika): D.3. Učenik analizira probleme u svijetu povezane s filozofijom društva, politike i prava i sagledava mogućnosti njihovog rješavanja koristeći filozofsku analizu i argumentaciju.

⁵ Ishodi učenja za domenu D (Argumentacija i kritičko mišljenje): D.1. Učenik analizira i vrednuje logičku strukturu tekstova različitih funkcionalnih stilova i na različite ih načine strukturira. D.2. Učenik prepoznaje tipične pogreške u argumentaciji.

⁶ Ishodi učenja za domenu A (Znanstvenoistraživački pristup): A.1. Učenik interpretira psihologiju kao istraživačku i primijenjenu znanost (ostvaruje se u svim domenama). Sadržaj za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: obilježja kritičkog mišljenja prilikom evaluacije različitih izvora koji objašnjavaju ponašanje i doživljavanje pojedinca. Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: raspravama i radionicama poticati razvoj kritičkog mišljenja koje osnažuje zaključivanje o uzrocima i posljedicama, znanje o istraživačkim metodama, sposobnost kritičke analize argumenata, a potiče preispitivanje i skeptičnost prema objašnjenjima i zaključcima različitih izvora koji se bave psihološkim pojavama.

⁷ Ishodi učenja za domenu C (Ja i drugi): C.2. Učenik raspravlja o različitim vrstama socijalnih utjecaja na ponašanje pojedinca. Ostvarenost ishoda »dobar«: Učenik objašnjava učinke socijalnog utjecaja na ponašanje pojedinca, na primjerima iz svakodnevnog života

- Korak 1: Uvodna aktivnost – fokusiranje

Učenicima se daje vrijeme da u parovima razgovaju o sljedećim pitanjima koja se tiču njihove osobne uporabe društvenih medija: Koju platformu najviše koristite? Koje izvore koristite za informiranje? Na osnovu kojih kriterija birate internetske izvore?

- Korak 2: Prezentacija stimulusa

Učenicima se prezentira kratki strip koji tretira problem razlikovanja činjenica od mišljenja (Slika 1) i potom im se daje vrijeme da samostalno promisle o njemu.

Stimulus bi u filozofiji za djecu trebao izazvati zbunjenost, sadržavati dvosmislenost, nuditi zajednički narativ, voditi postavljanju filozofskih pitanja od zajedničkog interesa, provocirati diskusiju o »velikim« idejama/konceptima, odražavati potrebe i interese učenika, poticati i emocionalni odgovor ako je moguće te konceptualno biti sadržajan i relevantan za grupu. Strip kao stimulus u filozofiji za djecu zapravo ima funkciju skandalona, ono u što je učenik bio do tada siguran, u što je vjerovao, stimulusom treba biti dovedeno u pitanje (Cerić, 2013; Cerić i Cerić, 2020), odnosno izaziva ono što Festinger (1957) naziva kognitivnom disonancom.



objašnjava utjecaj marketinga, medija, politike na kognitivne procese, emocije i motivaciju, formiranje stavova i ponašanje pojedinca na primjerima iz svakodnevnog života.



Slika 1. Po istinitoj priči (Tsyaston, 2018)

- Korak 3: Vrijeme za razmišljanje i zapisivanje velikih ideja

Učenici potom u parovima raspravljaju i zapisuju velike ideje koje mogu proizaći iz danog stripa (npr. mišljenje, činjenice, istina, znanje, vjerovanje, perspektiva, fikcija, »alternativne činjenice«, laž, propaganda, predrasude, opravdanje i sl.). Ideje se prezentiraju ostatku grupe i svima se daje mogućnost da traže pojašnjenje nekih pojmova (ako je to potrebno) jer zapravo ovaj korak doprinosi razvijanju dubljeg konceptualnog razumijevanja. Od učenika se potom traži da pomoću Vennovih dijagrama predstave odnose među ovim pojmovima kako bi što dublje promislili o njihovim sličnostima i razlikama. U ovoj fazi važno je da učenici razumiju zbog čega su se pojedini koncepti pojavili kao predloženi te da se ništa ne prihvaća zdravo za gotovo i kao samorazumljivo.

Vrijeme za razmišljanje vrlo je važno, prvenstveno zbog toga što daje mogućnost svim učenicima da dublje promisle o idejama koje proizlaze iz stimulusa, a potom i podijele svoje ideje s drugima, usporede ih i razjasne. Ovaj je moment važan i zbog toga što daje priliku i učenicima kojima treba dulje vremena za promišljanje da to učine, a potom iznesu svoje mišljenje kako bi se vršnjački utjecaj na individualno razumijevanje stimulusa sveo na najmanju mjeru.

Analizirajući značaj novouvedenih momenata u filozofiji za djecu – »vrijeme za razmišljanje« i »zapisivanje razmišljanja«, Šimenc ističe da su to »vrijedne inovacije, s obzirom da u rad implicitno uključuju element tišine i element pisanja koje filozofija za djecu u klasičnoj izvedbi nije isticala« (Šimenc, 2012, 23) te da »svaki dijalog, ako je vezan uz argumentaciju, kritičko mišljenje i samo-korekciju, kako je to u programu filozofije za djecu, uključuje trenutke zaustavljanja dijaloga« (Šimenc, 2012, 24–25). Slično su o značaju tišine u dijalogu pisali i Bohm *et al.*: »Iako je govor neophodna aktivnost unutar dijaloga, istinsko istraživanje nastaje tijekom aktivnog slušanja – ne samo drugih osoba nego i samih sebe« (Bohm *et al.*, 2010, 117).

Velike ideje ponekad nisu nužno eksplicitno sadržane u stimulusu, ali ih stimulus provocira te one proizlaze iz učenikova razumijevanja stimulusa, na što svakako utječe učenikovo prethodno iskustvo te poznavanje filozofskih sadržaja. Ovo je izuzetna vježba koja će učenicima unaprijediti logičke vještine izvođenja općih pojmova iz pojedinačnih sadržaja, odnosno njihovo identificiranje, kao i vještine razlikovanja bitnog od nebitnog i sl.

- Korak 4: Generiranje velikih (filozofskih) pitanja

Filozofska pitanja su ona koja dopuštaju različite odgovore, ali svaki odgovor mora biti utemeljen na dobro artikuliranim i izvedenim argumentima koje će zajednica filozofskih istraživača tijekom dijaloga zajedno propitkivati, promišljati i analizirati. Velika pitanja su otvorena i nisu o činjenicama, potiču mišljenje višeg reda i »mišljenje izvan okvira«. Iznimno je važno učenike uvježbavati u tome da postave što kvalitetnija pitanja za filozofsku raspravu. Stoga je dobro u samome početku primjene ove metode ovu vježbu raditi samostalno, a ne nužno prolaziti cijeli proces. Krajnji cilj filozofije za djecu nije davati odgovore na već postavljena pitanja ili reformulirati stara pitanja, nego upravo učiti djecu kako da uočavaju i postavljaju sasvim nova pitanja, ohrabrujući ih da misle slobodno i autentično bez unaprijed zadanih pravila, osim pravila dobre prosudbe.

Prema kriterijima SAPERE P4C, velika pitanja trebaju biti:

- relevantna (imati značaj za učesnike),
- izazovna (potiču na razmišljanje),
- konceptualno sadržajna (sadržavati velike ideje),

- generalna (biti o životu, svijetu),
- poticajna (izazivati zainteresiranost),
- otvorena (dopuštati različite odgovore i perspektive).

Moguća filozofska pitanja iz našeg stimulusa:

- Zašto je teško propitivati vlastite stavove, mišljenja, uvjerenja, autoritete?
 - Kakve posljedice može prouzročiti uzimanje u obzir samo dijela činjenica?
 - Zašto je važno razvijati kritičko mišljenje?
- Korak 5: Prezentacija pitanja, diskusija o pitanjima, grupiranje, razjašnjavanje...

Pitanja se zapisuju na A4 papir, stavljaju na pod, svi učenici čitaju pitanja, grupiraju ih i diskutiraju o njima, traže se pojašnjenja, razjašnjavaju se ključni koncepti.

- Korak 6: Odabir pitanja za dijalog

Demokratski duh zajednice filozofskih istraživača ogleđa se i u načinu glasanja za pitanje o kojemu će se raspravljati. Nastavnici mogu koristiti različite forme javnog ili tajnog glasanja, tako da svaki učenik može svoj glas(ove) distribuirati kako želi, imajući pravo glasati i za pitanje koje je postavila njegova grupa. Cilj je u potpunosti potisnuti kompetitivnost i samodopadnost i doći do ozračja u kojemu će učenicima biti potpuno svejedno čije je pitanje izglašano za raspravu, a da jedini princip kojim će se rukovoditi pri odabiru pitanja bude princip racionalnosti i izvrsnosti.

U našem scenariju svi učenici imaju tri glasa koja mogu raspodijeliti kako žele, na jedno, dva ili tri pitanja.

- Korak 7: Početne riječi

Ovim korakom započinje dijaloški dio sesije i to najčešće na način da autori odabranog pitanja obrazlože kao su došli do ovoga pitanja i zbog čega misle da je baš ono relevantno i poticajno za raspravu. Nastavnik potom poziva i druge učenike da iznesu prve misli o tom pitanju ili da eventualno uoče skrivene pretpostavke koje se nalaze u samom pitanju.

- Korak 8: Izgradnja dijaloga

Facilitator može napraviti plan pitanja kojima će potaknuti dijaloški dio propitivanja. Priprema plana diskusije pružit će nastavniku/facilitatoru priliku da promisli kuda bi rasprava mogla otići i gdje će sudionicima biti potrebna pomoć da prošire, prodube i razviju svoje ideje. Ova pitanja bi trebala učenicima omogućiti da iz konkretnog stimulusa idu ka generalizaciji i uopćavanju, a onda ka povezivanju s vlastitim životnim iskustvom. Ova su pitanja itekako potrebna za nove zajednice filozofskih istraživača da bi se diskusija strukturirala. Kasnije, kada sudionici i facilitator ovladaju potrebnim vještinama, pitanja nisu nužna ili ih je potrebno tek nekoliko. Filozofski dijalog – za razliku od pukog čavrljanja o nečemu – karakteriziraju određene vrste aktivnosti, kao što su: donošenje sudova, postavljanje pitanja, propitivanje razloga, formiranje i testiranje hipoteza, davanje primjera, uočavanje veza i razlika te u konačnici refleksija.

Predloženi plan diskusije (Tablica 1) predstavlja samo jedan od mogućih primjera. Lista pitanja nije niti obavezujuća niti konačna. Ovisno o tome koje su filozofe i filozofske škole izučavali s učenicima te koji su ciljevi i teme nastavnog sata, nastavnici će samostalno ili u dogovoru s učenicima odabrati samo neka od ponuđenih pitanja iz plana rasprave i/ili u skladu sa svojom nastavničkom imaginacijom, kreativnošću i iskustvom ponuditi vlastita. Ako se sat filozofije s djecom planira kao uvodni sat u epistemološka pitanja i probleme, onda se od učenika neće tražiti da odgovaraju na pitanja koja traže referiranje na konkretne filozofe i filozofske škole, nego će najprije biti fokusirani na učenikovo autentično razumijevanje epistemoloških problema i koncepta te njihovo povezivanje s učenikovim svakodnevnim iskustvom i naučenim, kako u školi (drugi predmeti) tako i izvan nje.

Tablica 1. Plan rasprave

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Što su činjenice? U čemu je razlika između prirodoznanstvenih i povijesnih činjenica? - Na osnovu kojih kriterija možeš razlikovati činjenice, mišljenje i vjerovanje? - Zašto ljudi prije vjeruju teorijama zavjere nego znanstvenim činjenicama? |
|--|

- Može li postojati nešto poput »alternativnih činjenica«? Zašto?
- Do koje mjere naša interpretacija činjenica može utjecati na njihovu vjerodostojnost?
- Postoje li takva znanja koja se ne mogu podvesti pod Platonovu definiciju znanja kao »opravdanog istinitog vjerovanja« – »gettierovski problem«?
- Na koje sve načine možemo opravdati naša uvjerenja?
- Moramo li vjerovati u ono što znamo?
- Postoji li razlika između mišljenja i uvjerenja?
- Mora li svo znanje biti istinito? Navedite primjere.
- Do čega može dovesti pristranost potvrđivanja?
- Kada, ako ikad, možemo nešto znati s apsolutnom sigurnošću?
- Mogu li emocije biti izvor spoznaje ili naša spoznaja uvijek ima racionalnu osnovu? Navedi primjere.
- Što sve oblikuje našu vlastitu perspektivu?
- Imamo li moralnu obvezu propitivanja »filtera« našeg znanja?
- Kakav je utjecaj tehnologije, posebno društvenih mreža, na to kako stječemo i dijelimo znanje?
- Stvaraju li društvene mreže »eho komore« koje jačaju našu postojeću perspektivu, umjesto da jačaju naš angažman u razmatranju različitih perspektiva? Zašto?
- Na osnovu čega možemo procijeniti pouzdanost nekog medija?
- Kako se naše osobne predrasude, pristranosti i nejednakost mogu »kodirati« u softverske sustave?
- Kakve posljedice i implikacije može prouzročiti uzimanje u obzir samo dijela činjenica na polju povijesnog znanja ili etike?

• Korak 9: Završne riječi

Završne riječi prilika su da učenici iznesu »konačne« misli o temi o kojoj se raspravljalo i pokušaju doći do nekih zaključaka i eventualne pouke propitivanja. Učenici završne riječi mogu iznijeti usmeno ili zapisati u jednoj rečenici ili *tweetu*, a potom prezentirati ostatku razreda. U ovome koraku posebna se pažnja posvećuje onim sudionicima koji su malo ili nimalo govorili tijekom propitivanja pa ih se na izravan način poziva na prezentiranje svoga mišljenja. Važno je da svi imaju priliku

govoriti, a posebnost se zajednice filozofskih istraživača ogleda upravo u inkluzivnosti i odsustvu kompetitivnosti između učesnika.

- **Korak 10: Osvrt i refleksija (evaluacija)**

Osvrt i refleksija predstavljaju važan dio ove metode i tomu posvetiti dosta vremena i pažnje. Njime zaokružujemo cjelokupan proces i pronalazimo njegovu svrhovitost. Osvrt na prethodnu sesiju prirodno bi trebao ukazati na interese i potrebe zajednice filozofskih istraživača te stoga i na planove za narednu sesiju. Vrlo je važno da svi učenici imaju priliku dati osvrt i evaluirati sesiju. Kako bi ovaj korak bio što učinkovitiji, mogu se koristiti pitanja poput: U kojoj se mjeri uspjelo odgovoriti na pitanje?; Jesu li učenici promijenili svoj prvobitni stav o temi?; Što su oni kao zajednica postigli kroz sesiju, a što individualno?; Što se moglo bolje napraviti?; Što bismo sljedeći put učinili drugačije?; Što možemo naučiti iz grešaka?; i sl. Završnom dijelu sesije pripada i vrednovanje 4C (*critical, creative, caring, collaborative thinking*⁸) i to tako što se učenicima postavljaju pitanja o tome kada su bili najviše kritični, kada kreativni, kada skrbni, a kada suradnički orijentirani.

Postoje različiti načini za realizaciju ovog koraka. Nastavnici mogu isprintati emotikone na A4 papiru i postaviti ih licem prema gore na pod, a potom zatražiti od učenika da razmisle o tome kako su se osjećali tijekom sesije i zašto te ih zamoliti da odaberu emotikon koji najbolje predstavlja njihove osjećaje. Ostavlja se prazan papir i marker za učenike koji ne mogu pronaći odgovarajući emotikon.

Tablica 2. Hodogram ponuđenog scenarija

Korak	Aktivnost	Vještine	Vrijeme
1. Priprema: uvodna aktivnost (fokusiranje)	Učenici u parovima razgovaraju o pitanjima odabranim za uvodnu aktivnost.	Identificiranje pojmova, navođenje razloga, generiranje kriterija za prosudbu	5 min

⁸ Iako je Matthew Lipman govorio o tri vrste mišljenja – kritičkom, kreativnom i skrbnom, u SAPERE P4C verziji uvodi se i četvrta vrsta mišljenja, a to je suradničko mišljenje.

2. Prezentacija stimulusa	Učenicima se prezentira kratki strip koji tematizira problem razlikovanja činjenica od mišljenja.		2 min
3. Vrijeme za razmišljanje; zapisivanje i razjašnjavanje ideja	Učenici pojedinačno promišljaju o prezentiranom stimulusu, a potom u parovima diskutiraju o velikim idejama koje proizlaze iz njega. Svaki par na jedan <i>stiker</i> zapisuje jednu, najviše dvije ideje. Facilitator lijepi <i>stikere</i> na ploču. Ideje se potom razjašnjavaju u cijeloj grupi.	Kritičko, kreativno i suradničko mišljenje, identifikacija i analiza koncepta.	10 min
4. Formuliranje pitanja	Od parova se formiraju timovi. Jedno otvoreno opće pitanje po timu.	Kreativno razmišljanje, unapređenje propitkivanja.	5 min
5. Diskusija o pitanjima	Svaki tim obrazlože razloge zbog kojih su se odlučili baš za to pitanje. Sva pitanja se komentiraju i pohvaljuju od strane ostalih učenika.	Suradničko razmišljanje, evaluacija, skrbno mišljenje.	10 min
6. Odabir pitanja za diskusiju	Izbor pitanja je javan. Svako ima tri glasa koja raspoređuje na 1, 2 ili 3 pitanja. Pitanje koje osvoji najviše glasova je pitanje za diskusiju.	Evaluacija, skrbno mišljenje	3 min
7. Uvodne riječi	Autori pitanja pozivaju se da započnu dijalog i iznesu početni odgovor na pitanje i argumente za svoje tvrdnje.	Poticanje drugih na dijalog, vještine dijaloziranja	1 min

8. Poticanje i unaprjeđenje dijaloga	Facilitator odabranim pitanjima iz plana diskusije te sokratovskim pitanjima traži iznošenje razloga za (ne) slaganje, navođenje primjera/ protuprimjera, opravdanja za tvrdnje, uočavanje skrivenih pretpostavki, pronalaženje alternativnih rješenja itd.	Dublje razmišljanje, analiza koncepta, vještine dijaloga, 4C	25 min
9. Završne riječi	Svi učenici u formi <i>tweeta</i> na <i>stiker</i> zapisuju »konačne« misli o temi o kojoj se raspravljalo, iznose zaključke i eventualne pouke propitivanja, a potom ih pročitaju ostatku razreda.	Kreativno razmišljanje, vrednovanje, refleksija	5 min
10. Osvrt i refleksija	Razgovor o tome: a) što je bilo pozitivno tijekom sesije?, b) u kojoj se mjeri uspjelo odgovoriti na pitanje? i c) kako bi zajednica mogla poboljšati svoje vještine?	Vrednovanje, meta-spoznaja	15 mi
			Ukupno: 90 min

Zaključak

Stripozofija s djecom, odnosno kombinacija stripovne metode i filozofije za djecu nesumnjivo ima veliki potencijal u nastavi i to ne samo za filozofiju nego i za druge nastavne predmete. Ovakav pristup nastavi zasigurno omogućuje dostizanje svih važnijih odlika koje zagovaraju suvremene pedagoške koncepcije, a to su: uključivanje i angažiranje svih učenika u svim fazama nastavnog procesa od planiranja do evaluacije, čime učenik postaje suodgovoran za ono što se događa u učionici; učenici znanja i vještine stežu istraživanjem, tvrdnje i stavovi propitkuju se putem kritičkog dijaloga, neslaganje je poželjno, potiče se i razvija kritičko, kreativno, skrbno te suradničko mišljenje.

Ovaj pristup nastavi traži i od učenika i nastavnika reflektiranje o nastavnoj praksi koju prilagođavaju potrebama i posebnostima zajednice filozofskih istraživača, ali i pojedinaca, pri čemu se ostvaruju individualizacija i inkluzivnost nastavnog procesa. Korak ‘Osvrt i refleksija (evaluacija)’ nudi nastavnicima odličnu priliku za učinkovito formativno praćenje i vrednovanje učeničkih postignuća, što predstavlja jedan od važnih elemenata nastavnog procesa. Cilj formativnog vrednovanja je kontinuirano praćenje napretka učenika i pravovremeno davanje povratne informacije o njegovom napredovanju, a sve u cilju uvida učenika u vlastiti proces učenja (samo-regulacija) i unaprjeđenja njegovih mogućnosti i postignuća. (Samo)evaluacijski listići za učenike i evaluacijski listići za nastavnika, koje bi popunjavali na kraju sesije filozofskog dijaloga, upravo nude vrlo efikasnu strategiju formativnog praćenja, u kojoj osim nastavnika sudjeluju svi učenici. Nužan preduvjet efikasne (samo)procjene učeničkih postignuća predstavlja upoznavanje učenika s kriterijima uspješnosti, mogućnost korigiranja tih kriterija (fleksibilnost) te sudjelovanje samih učenika u tom procesu.

Kako smo vidjeli na primjeru našeg scenarija, tek jedna tabla stripa dovoljna je da se ostvari unutarpredmetna i međupredmetna povezanost te je prilika za suradnju među nastavnicima. Ovakve nastavne sate nastavnici mogu planirati i realizirati zajednički, kao dio redovitog kurikuluma, kao dio projektne nastave, kroz sekcije, vannastavne aktivnosti, sate razredne zajednice i sl., razmjenjujući na taj način svoja iskustva i ideje, što smatramo vrlo važnim segmentom jačanja nastavničkih kompetencija. Ono što bismo mogli istaknuti kao značajnu osobitost našeg scenarija je da se međupredmetna povezanost dogodila kako na polju sadržaja poučavanja tako i u pogledu nastavne metode koja je korištena. Ovakav holistički pristup odgojno-obrazovnom procesu može značajno poboljšati učeničke kompetencije, učenje učiniti lakšim, zanimljivijim i smislenijim te pridonijeti da se ostvaruje transfer između svakodnevnog života učenika i njihovih iskustava u školi.

Jasno nam je da ovakvi pristupi nastavi imaju svoja ograničenja i naša namjera nije zamijeniti uvriježene metode i strategije poučavanja, nego ponuditi jedan od mogućih pristupa nastavi koji prema našem mišljenju može odgovoriti nekim zahtjevima i izazovima pred kojima se danas nalaze nastavnici i učenici. Također nam je jasno da je za ovakve pothvate potrebno i kontinuirano educirati nastavnike, s obzirom na to

da su razvijene nastavničke kompetencije preduvjet razvijanja učeničkih kompetencija, ali držimo da otvorenost i spremnost nastavnika da se napokon nešto promijeni makar na razini učionice ili škole može napraviti razliku.

Literatura

- Blažević, Stjepan Mihovil (2020), *12 pisama: Pedagoško–didaktički pristup filozofiji*, Zagreb: Vlastita naklada.
- Bohm, David; Factor, Donald i Garrett, Peter (2010), »O dijalogu«, *qLife*, No. 8, jesen 2010., str. 113–121.
- Cerić, Haris (2013), *Skandalon u oblačićima. Kako koristiti strip u nastavi?*, Sarajevo: CNS.
- Cerić, Haris (2016), »Utjecaj primjene stripa u nastavi na kvantitet, kvalitet i trajnost znanja«, u: *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju, Znanstveno – stručna međunarodna konferencija »Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju«*, Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 258–273.
- Cerić, Haris (2019), *O edukativnom potencijalu stripa: prilozi etabliranju stripovne metode u nastavi*, Sarajevo: Perfecta.
- Cerić, Haris i Cerić, Elmana (2020), *Strip kao medij filozofske poruke: stripozofski pristup nastavi filozofije*, Sarajevo: Druga gimnazija.
- Ćurko, Bruno (2017), *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo
- Eisner, Will (2008), *Comics and Sequential Art: Principles and Practice from the Legendary Cartoonist*, New York: Norton.
- Festinger, Leon (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, California: Stanford university press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Firestein, Stuart (2012), *Ignorance: How It Drives Science*, OUP USA.
- Flavell, John H. (1979), »Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry«, *American Psychologist*, 34, No. 10, str. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gangwer, Timothy (2009), *Visual Impact, Visual Teaching: Using Images to Strengthen Learning*, CA: Corwin Press.
- Hmyer, Barry i Sutcliffe, Roger (2012), *P4C Pocketbook*, Alresford: Teacher's Pocketbooks.
- Ilić, Dejan (2016), *Škola za »petparačke priče«: predlozi za drugačiji kurikulum*, Beograd: Fabrika knjiga / Peščanik.
- Juuso, Hannu (2007), *Child, Philosophy and Education: Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu: Oulu University Press.

- Lipman, Matthew (2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Marinković, Josip (1990), *Filozofija kao nastava*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Mayer, Richard (2005), »Cognitive theory of multimedia learning«, u: Mayer, Richard (ur.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, str. 31–48. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- McCloud, Scott (2005), *Kako čitati strip – nevidljivu umjetnost*, Zagreb: Mentor.
- Medina, John (2008), *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*, Seattle: Pear Press.
- Meskin, Aron i Cook, Roy T. (2012), »The art and philosophy of comics: An introduction«, u: Meskin, Aron i Cook, Roy T. (ur.), *The Art of Comics: A Philosophical Approach*, Blackwell Publishing Ltd., John Wiley & Sons, str. Xiv–xli.
- [MZO] Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019), *Kurikulum nastavnog predmeta filozofija za gimnazije*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/filozofija/759> [15. 7. 2021.]
- [MZO] Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019), *Kurikulum nastavnog predmeta psihologija za gimnazije*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/logika/762> [15. 7. 2021.]
- [MZO] Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2019), *Kurikulum nastavnog predmeta psihologija za gimnazije*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/psihologija/761> [16. 7. 2021.]
- Paivio, Allan (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York: Oxford University Press.
- Sadoski, Mark i Paivio, Allan (2004), »A dual coding theoretical model of reading«, u: Ruddell, Robert B. i Unrau, Norman J. (ur.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, DE: International Reading Association, str. 1329–1362. <https://doi.org/10.1598/0872075028.47>
- SAPERE UK P4C. Dostupno na: <https://archive.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=289> [7. 7. 2021.]
- Seel, Norbert M. (ur.) (2012), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer Science & Business Media.
- Sipe, Lawrence R. (1998), »How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships«, *Children's Literature in Education*, 29 (2), str. 97–108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>
- Sperry, Robert Wolcott (1974), »Lateral specialization in the surgically separated hemispheres«, u: Schmitt, Francis O. i Worden, Frederic G. (ur.), *Third Neurosciences Study Program*, Cambridge: MIT Press, str. 5–9.

- [Sousanis, Nick] Suzenis, Nik (2016), *Odravnjivanje*, Beograd: Centar za promociju nauke.
- Šimenc, Marjan (2012), »Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu«, *Metodički ogledi*, 19 (2012) 2, 13–27.
- Škerbić, Matija Mato (2009), »Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije«, *Metodički ogledi*, 16 (1–2), str. 63–86.
- Tsyaston, Andrew (2018), *Emotions Explained With Buff Dudes*, Andrews McMeel Publishing.
- Vigotski, Lav Semjonovič (1996), *Problemi opšte psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Worley, Peter (2018), »Plato, metacognition and philosophy in schools«, *Journal of Philosophy in Schools*, 5 (1), str. 76–91. <https://doi.org/10.21913/JPS.v5i1.1486>

COMICS APPROACH TO TEACHING PHILOSOPHY FOR CHILDREN: EXAMINED LIFE IN THE CLASSROOM

Haris Cerić, Elmana Cerić

The aim of this paper is to present how an innovative approach to teaching philosophy can effectively meet the requirements of the prescribed curriculum, and contribute to achieving the expected learning outcomes, interdisciplinary teaching and learning links, formative monitoring and evaluation of student achievements, to achieve educational subject goals. In this paper, the authors, considering comics as a kind of teaching medium, i.e., the application of the comic method in teaching, on the example of a scenario for a philosophy lesson in high school show how it is possible to combine a comics approach to teaching philosophy with philosophy for children. Philosophy for children as well as the comic book approach to teaching philosophy are extremely complementary (they are provocative and dialogical, stimulate students' intellectual curiosity, develop critical and creative thinking, create a positive and stimulating learning environment), which allows them to be combined effectively.

Keywords: *philosophy for children, community of philosophical inquiry, comics method in teaching, comics approach to teaching philosophy for children, critical thinking, creative thinking*