



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



**Evropski
Socialni
Sklad**

Aktivnosti v okviru projekta Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.

Uredila Alenka Hladnik in Marjan Šimenc

ŠOLA, MIŠLJENJE IN FILOZOFIJA
Filozofija za otroke in kritično mišljenje

PEDAGOŠKI INŠTITUT



Ljubljana, 2008

ŠOLA, MIŠLJENJE IN FILOZOFIJA

Filozofija za otroke in kritično mišljenje

Urednika: Alenka Hladnik in Marjan Šimenc

Izdal: JRZ Pedagoški inštitut

Recenzenta: Janez Krek in Mišo Dačić

Pregled besedila: Helena Škrlep

Naslovnica: Klemen Brumec

Tehnično oblikovanje: Klemen Brumec

Tisk: Tiskarna Pleško, d.o.o.

Naklada: 700 izvodov

Avtorji prispevkov: Alenka Hladnik, Ana Marija Lukanc, Irena Šimenc Mihalič, Marjan Šimenc, Lidija Šket Kamenšek, Mojca Štiglic, Katarina Zahrastnik, Marjeta Žumer

Ljubljana, avgust 2008

© JRZ Pedagoški inštitut 2008

Izid publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport v okviru projekta Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.03-053.5:1(082)

ŠOLA, mišljenje in filozofija : filozofija za otroke in kritično mišljenje / [avtorji prispevkov Alenka Hladnik ... et al.] ; uredila Alenka Hladnik in Marjan Šimenc. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2008

ISBN 978-961-6086-58-5

1. Hladnik, Alenka

240171776

Ob urah filozofije z otroki sem budila tudi svojo domišljijo. Zastavljala sem vprašanja in tiho razmišljala ob njihovih izraženih mislih. Presenetila me je njihova vztrajnost, brezmejna domišljija, nenavadne ideje in bogat besedni zaklad. Zanimivo so oblikovali vprašanja, pozneje pa so sledili prvi poskusi argumentacije in iskanja še drugih možnih rešitev problema. Opazila sem, da jim sam proces pedagoške ure zelo ugaja in da v njem uživajo.

Lidija Šket Kamenšek

KAZALO

UVOD

Marjan Šimenc, Alenka Hladnik: Filozofija in otroci	7
Učenci in učenke o filozofiji za otroke	13

FILOZOFIJA GRE V VRTEC IN MALO ŠOLO

Ana Marija Lukanc: Filozofija kot velika igra o svetu	15
---	----

FILOZOFIJA V OSNOVNI ŠOLI

Katarina Zahrastnik: Filozofsko raziskovanje s tretje- in četrtošolci	30
Irena Šimenc Mihalič: Kje vse najdete filozofijo za otroke?	50
Lidija Šket Kamenšek: Newtonovo jabolko pri filozofiji za otroke.....	54
Mojca Štiglic, Marjeta Žumer: Filozofija za otroke kot izbirni predmet v zadnjem triletju	60

DODATEK

Marjan Šimenc, Alenka Hadnik: Osnove programa.....	66
Filozofija na naši šoli	80
Evalvacijski vprašalnik	82
Zgodbe	84
Literatura	90

UVOD

Marjan Šimenc, Alenka Hladnik

Otroci in filozofija

»Kje smo?« vpraša štiriletna Ana.

»V Šiški?« odgovori njen stric.

»Kje je Šiška?« nadaljuje Ana.

»V Ljubljani.«

»Kje je Ljubljana?« se spet oglasi Ana.

»V Sloveniji.«

»Kje je Slovenija?«

»V Evropi,« je stric že malo nestrpen.

»Kje je Evropa?«

»Na Zemlji!« je kratek stric.

»Kje je Zemlja?« se ne utruzi Ana.

»V veselju,« odgovori stric in upa, da se tu konča.

»Kje pa je veselje?« vpraša Ana – in tokrat ne dobi odgovora.

Ana ni izmišljen lik, pa tudi nobena izjema ni. Starejši smo že nekoliko pozabili svojo otroško zvedavost, starši in vzgojitelji pa vedo, da majhni otroci sprašujejo in se ne naveličajo spraševati. In nekateri starši se zato pozneje tudi sami sprašujejo, kam je izginila radovednost, ki je krasila njihovega otroka, ko je bil še majhen, in kaj bi lahko naredili, da bi spodbujali in ohranili pri življenju to otroško zanimanje za vse naokrog.

Morda je največja odlika ameriških filozofov Mathewsa Lipmana in njegovih sodelavcev, začetnikov gibanja filozofija za otroke, med njimi še zlasti Garetha B. Matthews, da so znali opaziti otroška vprašanja, jim prisluhniti, se zavesti njihove radikalnosti, pa tudi tega, da otroci ne ostanejo nujno samo pri vprašanjih, temveč poskušajo tudi odgovarjati nanje. Če otroškim vprašanjem prisluhnemo, opazimo tudi, da ne sežeje le do samega roba našega sveta kakor v uvodnem primeru,

temveč se znajo ustaviti tudi ob tistem, kar je nam odraslim samoumevno, očitno in nezanimivo, in z močjo misli pridejo od samoumevnega do negotovega, nejasnega in vprašljivega. Le da otrokom to ne vzbuja strahu in ne povzroča negotovosti, temveč lahko, vsaj nekateri, uživajo v priložnosti za igranje z idejami.

To je ena plat otroških vprašanj. Druga je radovednost, iz katere izvirajo. Z radovednostjo slovenski filozof Tine Hribar prevaja grški thaumazein. Tradicionalno se ta grški izraz prevaja kot čudenje in čudenje Aristotel v Metafiziki opredeli kot vir filozofije, že pred njim pa Platon v dialogu Teajtet zapiše: »Zelo lastna je filozofu ta strast – čudenje. Poleg tega ni drugega počela filozofije.« Če otroško zvedavost povežemo z velikima grškima mislecema, ugotovimo, da so otroci tisti, ki imajo dostop do vira filozofije, in da prav oni pričajo, da je človek po naravi tudi filozofsko bitje. »Čudovito znamenje za to, da človek kot tak izvorno filozofira, so vprašanja otrok. Prav nič redko ne slišimo iz njihovih ust, kar smislu sledi neposredno v globine filozofiranja,« opozarja na to danes pozabljeno lastnost človeške narave nemški filozof Karl Jaspers.¹

Za otroke je torej filozofičnost naravna drža, sami od sebe, spontano zastavljajo filozofska vprašanja. V *Filozofiji otroštva*² zato Mathews pravi: »Filozofija je naravna dejavnost, nič manj kakor ukvarjanje z glasbo in igranje iger.« (Mathews 1994, 4) Sicer je tudi uporabna in koristna, ker spodbuja jasnost mišljenja, razvija sposobnost sklepanja in nam omogoča bolje razumeti svet in sebe, a je obenem predvsem sama sebi največja nagrada. Ta povezanost ranega otroštva s filozofijo se ne kaže samo v neštetih osebnih doživetjih staršev, temveč tudi v literaturi za otroke, nekatera dela lahko imamo kar za 'filozofske klasike'.

»Spontane ekskurzije otrok v filozofijo« so pogoste za otroke, stare med tri in sedem let, že za osem in devet let stare pa so redkejše. Matthewsova hipoteza je, da se v šoli učijo zastavljati »koristna« vprašanja, »filozofija pa gre v podzemlje, z njo se morda ukvarjajo osebno, ne delijo je z drugimi, ali pa postane popolnoma speča« (prav tam, str. 5). A ta speča filozofičnost se lahko prebudi, če starejši otroci naletijo na pravo spodbudo, na zgodbo, ki skriva v sebi filozofski problem, in nekoga, ki se je pripravljeno pogovarjati o njem. Mathews v knjigi *Dialogi z otroki*³ poroča o svojem delu z osem do enajst let starimi otroki v glasbeni šoli na Škotskem, to poročilo pa razume kot »uvod v filozofijo prek glasov (in glav) otrok« (prav tam, str. 6).

¹ *Einführung in die Philosophie*, München 1971, 10.

² *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge 1994.

³ *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge 1984.

»Otroci kot filozofi« je en del njegove dejavnosti na področju, ki ga določata pojma filozofija in otroštvo, drugi je filozofija otroštva, se pravi filozofska raziskava posebnega filozofskega objekta – otroštva. Podobno kakor obstaja filozofija religije, filozofija znanosti in filozofija zgodovine, po Matthews su obstaja tudi filozofija otroštva. Da je to lahko posebno področje filozofskega raziskovanja, mu je postalo jasno, ko je odkril, da so otroci, v nasprotju s tem, kar se navadno misli o njih, pa morda tudi v nasprotju s tem, kar se navadno misli o filozofiji, naravno filozofski.

Ideja je povezana z Mathewjem Lipmanom, začetnikom danes svetovnega gibanja filozofija za otroke, je pravzaprav njegova osnovna predpostavka in otrokom ter mladim odpira pot v filozofsko mišljenje. Filozofska raziskava otroštva poskuša med drugim odgovoriti na naslednja vprašanja:

Kaj pomeni biti otrok?

Kako se otroško razmišljanje razlikuje od »našega«?

Ali imajo majhni otroci sposobnost biti resnično altruistični?

Ali imajo morda otroci pravico, da se »ločijo« od svojih staršev?

Ali bi bila nekatera dela otrok lahko umetniško oziroma estetsko tako dobra kakor nekaterih slavnih modernih umetnikov?

Ali mora biti literatura, ki jo odrasli pišejo za otroke, zaradi tega neavtentična?

(Matthews 1994, str. 7)

A Matthews ne zagovarja romantične predstave, da so vsi otroci dejansko majhni filozofi, vidi pa pomen tega, da otroci včasih v resnici zastavljajo filozofska vprašanja. To je za filozofijo otroštva pomembno iz dveh razlogov.

Prvič, razvojni psihologi so ta vidik otroštva povsem izpustili iz svojih opisov, še zlasti Jean Piaget, ki ga začetniki filozofiranja z otroki ostro kritizirajo. Drugič, filozofski razmislek otrok nam pomaga razumeti samo naravo filozofije. V nekem smislu je vsa filozofija poskus odraslih, da bi nekako naslovili resnično začudujoča vprašanja otrok, morda celo vprašanja, ki so si jih filozofi zastavljali, ko so bili še otroci. Otroci so nam lahko partner v filozofski raziskavi. Pogosto imamo odrasli toliko skrbi, kako skrbeti za otroke, da ne vidimo, kaj nam oni lahko ponudijo, namreč »novo perspektivo« (Matthews 1994, str. 14) na filozofska vprašanja. Matthews svoje poslanstvo vidi prav v ozaveščanju staršev in vseh odraslih za filozofično razsežnost otroštva: »Profesionalni filozofi lahko zbirajo primere filozofskega mišljenja otrok in potem, s povezovanjem teh otroških misli s filozofsko tradicijo, pomagajo staršem in

učiteljem, da jo v svojih otrocih prepoznajo, jo spoštujejo, ko se pojavi, in jo ob priložnosti celo spodbujajo in v njej sodelujejo.« (Matthews 1994, str. 37)

Vendar filozofiranje z otroki ni enodimenzionalno, temveč ima več pomembnih razsežnosti. Prva je povezana z že omenjeno otroško odprtostjo, ko jim je vse novo, zanimivo, nenavadno, če jim to le dopustimo, ne zatremo njihovih vprašanj in ne potlačimo njihove zvedavosti, temveč jim prisluhnemo, gojimo to odprtost duha in kultiviramo intelektualno radovednost. Povezana je s filozofijo kot intelektualno svobodo, ki je v tem, da si upamo misliti, zastavljati vprašanja in postavljati hipoteze ter se v drznih miselnih eksperimentih igramo z idejami. V tem smislu je filozofija pristno človeško početje, je način, kako biti polno človek, in je potemtakem sama sebi namen. Ne služi ničemu drugemu, saj je dejavnost, v kateri polno uresničujemo svojo človeškost.

Druga razsežnost je izkustvo otrok. Ti niso le na meji sveta odraslih, niso le tisti, ki bodo, ko odrastejo, s polnoletnostjo, vstopili v naš svet. Otroci že živijo v svetu in ta svet je njihov izkustveni svet, ki se razlikuje od sveta odraslih. Matthews opozarja na te razlike: otroke obkrožajo velikani, odrasli, ki niso samo večji, temveč tudi močnejši. Otroci so od njih odvisni in svoje odvisnosti se tudi zavedajo. Živijo v svetu, ki jim ni čisto prilagojen, stikala in kljuke so zanje previsoki. »Sporočilo otrokom ne pušča dvomov: 'Ti (še) nisi polni član družbe.'« (Matthews 1994, 23) Poleg tega se otrokova velikost nenehno spreminja in odrasli pričakujejo, da se bo. »Otroci ne morejo ostati isti. Morajo odrasti. Naravni tok stvari je, da bodo letošnje hlače postale prekratke in da je otrok prerasel lanske čevlje.« (Matthews 1994, 23)

Ker je položaj otroka v svetu drugačen od položaja odraslih, neki njegov del, njegovo specifično doživljanje sveta, lahko izrazi samo otrok sam. Naša, odrasla izraznost ne ustreza temu, kar otroci dejansko doživljajo. In ne le to, otroci največkrat niti nimajo priložnosti, da bi na svoj otroški način izrazili svoje izkustvo in doživljanje, še manj, da bi ga premislili, razložili in osmislili. Kakor da njihov zorni kot v procesu odraščanja ni pomemben, temveč ga je treba čim prej opustiti in pozabiti. Zgoraj sta omenjena velika antična metafizika Platon in Aristotel, zato je prav, da na tem mestu vpeljemo še njunega predhodnika Sokrata in njegovo filozofsko vodilo *Neraziskovanega življenja ni vredno živeti*. Raziskovanje, razmišljanje o življenju – ne samo o zunanjem svetu, v katerega otroci vstopajo –, raziskovanje svojega doživljanja, izkustva samega sebe in drugih ljudi, otrok in odraslih, vodi k delfskemu Spoznaj samega sebe, katerega dediči smo, na katerega se moramo odzvati tako ljudje kot vrsta in še bolj kot posamezniki. Saj je naloga vsakega posameznika skozi

spoznavanje samega sebe dognati smisel svojega bivanja. Naloga staršev, odraslih, ki otroke brez njihove privolitve potisnejo v bivanje, je, da jih spravijo z bivanjem, življenjem, je bil prepričan veliki razsvetljenski filozof Immanuel Kant. In sprava z bivanjem v resnici ni nič drugega kot njegova osmislitev, zanjo pa morajo imeti otroci in mladi priložnost. Takšno priložnost jim omogočimo s filozofiranjem, ko jih navidez brez posebnega interesa posedemo v krog in jim damo besedo v skupnosti raziskovanja. V njej njihovo doživljanje sveta dobi svoje mesto in pomen, ko odkrijejo, da niso edini, ki svet doživljajo na drugačen način.

Strokovnjak za doživljanje otrok, razvojni psiholog Daniel W. Stern⁴ tako opozarja, da na osnovi svojih doživetij vsakdo oblikuje svoje videnje sveta, svojo zgodbo o svetu: »Koščki našega zelo raznovrstno doživetega izkustva so ohlapno povezani, povezave pa, ki jih vzpostavljamo med deli izkustva, so pogosto zgolj verjetne ali celo samo naključne. Človeški um mora izbrati pomembne podrobnosti iz tega nereda in jih povezati v kar najbolj koherenten, razumljiv, konsistenten, smislen in preprost sistem.« (Stern 1998, str. 87–88) To sestavljanje drobcev doživetij v sistem oziroma zgodbo se ne dogaja izolirano, ampak v interakciji z drugimi, odraslimi in otroki. Če so konkretne zgodbe o preteklosti sokonstrukcija otroka in staršev, kot pravi Stern (prav tam, str. 89), je filozofija za otroke drugo ime za prostor, kjer lahko otroci v dialogu s filozofskimi vsebinami in predvsem v dialogu drug z drugim avtonomno osmišljajo svoja doživetja in premislijo zgodbe, ki jim jih o njih samih in svetu pripovedujejo drugi.

Tretja razsežnost filozofiranja z otroki je bolj praktične narave. Filozofija je praksa jasnega mišljenja in umetnosti izpeljevanja posledic iz že sprejetih tez. Kot šola mišljenja je zato koristna za šolo nasploh, saj uči tisto, kar je nujno potrebno pri vseh šolskih predmetih in pri vseh znanstvenih disciplinah. Lipman je konec šestdesetih let prejšnjega stoletja dognal, da je za razvoj višjih kognitivnih zmožnosti v zgodnji odraslosti prepozno in je z razvijanjem nujno treba začeti v zgodnjem otroštvu. Zato se njegov program začne že v vrtcu in nadaljuje skozi vse otroštvo. Temelj programa je filozofija, ki lahko ponudi izobraževanju več kot le Sokratovo majevtično metodo, namreč filozofski problemi – ki so v obliki zgodb predmet posebne vrste sokratskega dialoga med učenci in med učenici in učiteljem (več o metodi glej v poglavju Osnove programa) –, so odlično sredstvo za razvoj višjih kognitivnih zmožnosti, kakor dokazujejo tudi empirične raziskave. Programu, ki je tudi zato tekom desetletij postal svetovno gibanje, je nadel naziv filozofija za otroke.

⁴*Diary of a Baby*, Basic Books, New York 1998.

K nam je njegov program prišel razmeroma pozno, precej pozneje kakor drugam po Evropi in svetu. Eden od glavnih razlogov je bila tudi naša pretežno akademsko in historično usmerjena filozofska tradicija. Prva sta to tradicijo v osemdesetih in devetdestih letih načela dr. Bojan Borstner s svojim sinom in njegovimi sošolci v osnovni šoli, o čemer obstajajo tudi zapisi v revijah *Otrok* in knjiga in *Pedagoška obzorja*, ter dr. Dušan Rutar s svojimi učenci iz kamniškega Zavoda za invalidno mladino. Pred desetimi leti pa je filozofija za otroke vstopila tudi v naš izobraževalni sistem, najprej kot krožek in inovacijski projekt v vrtcih in nižjih razredih osnovnih šol, nato v šolskem letu 2001/2002 kot obvezni izbirni predmet v zadnjem triletju.

Po poti filozofiranja z otroki se je od takrat uspešno odpravilo že kar nekaj slovenskih učiteljic in učiteljev. Refleksivnost filozofije same, v katero so vstopali s pomočjo programa in predvsem s pomočjo svojih učencev, je botrovala tudi sprotnim zapisom in premisleku o novi izkušnji, ki so zbrani v nadaljevanju. Razmišljujoči učitelj je namreč tako samoumeven, da je skorajda prezrt, čeprav je nujen element programa. Eden od razlogov za to je na skupnost učencev osredinjena pedagogika, zaradi česar je vloga učitelja pri dogajanju v učilnici minimalna, obenem pa pri pripravi nanj in po njem maksimalna. Navkljub temu začnimo z učenci in njihovim razmišljanjem.

Učenci in učenke o filozofiji za otroke

Čudenje

Stara sem enajst let in rada se čudim in mislim. Mojima prijateljicama rada kaj zaupam. Vendar ko pridem domov, začnem razmišljati: 'Kaj pa, če me izdata?' ... Rada dvomim. No, ne rada, vendar se mi to dogaja pogosto. Potem začnem razmišljati: 'Če dvomim o njiju, potem jima ne zaupam? Potem nista moji najboljši prijateljici?' ... Pomirim se in začnem razmišljati pozitivno. Razmišljam o tem, da me ne izdata. Postanem mirna in ostanem pri dobrem razmišljanju.

Rada se čudim stvarem, ki so vsak dan vidne. Vsak dan hodim mimo njih; ko pa se nekega dne ozrem v to stvar, se zagledam vanjo. Vanjo gledam, kakor da jo prvič vidim. Zelo čudno se mi zdi, ko vidim zares celo stvar. Ne pa, da grem mimo nje in je ne opazim! Spet se čudim, zakaj je ne vidim vsak dan. Čudim se v nedogled. Vendar se ne načudim. Čudim se tudi temu, kako lahko mislim, da spuščam čudne glasove, če jih pa nekdo drug. Zelo čudno. Ko se je namreč nekdo sam sebi zasmeljal in mi povedal, da je on spuščal tako čudne glasove, sem se spet začela čuditi, kako je on lahko spuščal čudne glasove, če sem bila prepričana, da sem bila to jaz.

Čudim se in razmišljam zelo pogosto. Zato se dovolj načudim. Vendar se še vedno čudim, kako da sem se spomnila, komu se čudim.

O mislih

Kaj pravzaprav so misli? Ne moreš jih prijeti. Veliko ljudi pravi, da so misli v glavi. Toda zakaj mi potem neka misel lahko povzroči slabost, veselje, žalost, me spravi v jok ali pa me zaradi nje stiska v trebuhu? Potem bi lahko rekli, da so misli v trebuhu ali v očeh, ustih. Morda pa celo telo obdajajo misli? Misli me spremljajo vse življenje in pomislite, niti enega kovanca ni treba porabiti zanje. Ker imamo vsi veliko misli, bi lahko rekli, da smo pravzaprav vsi bogati. Zadnjič sem nekoga slišala govoriti, da ima žalostne misli. Pa saj misli ne morejo biti žalostne. Saj misli ne morejo jokati, pač pa jokamo mi. Misli nimajo meja. Lahko so lepe, grde, žalostne, vesele ... Ali imajo lahko barvo? Moje misli so vedno v barvah. Ko si zamislim podobo mračne misli, se mi obarva v sivo. Tiste reči nočem videti. Misli podzavestno vplivajo name. Od kod prihajajo moje misli? Zagotovo vedeli ne bomo nikoli, a meni se zdi, da prihajajo iz veselja. Misli so pomemben del mojega življenja. Skoraj tako kot srce in žile. Brez

njih se skoraj ne da živeti. Čisto vsak človek na Zemlji ima svoje misli. Mislim ne moreš ubežati. Ujeti smo v njih. (Nina)

O filozofiji

Pri filozofiji za otroke mi je bilo všeč, da smo brali zanimive zgodbe, pri tem pa razmišljali in se pogovarjali. Naučil sem se, da ima vsak pravico do svojega mišljenja. (Jurij)

Všeč mi je, da poskušamo najti odgovore na zanimiva vprašanja. Naučila sem se, da smo ljudje različni. (Petra)

Rad sem se pogovarjal. Naučil sem se spoštovanja. (Miha)

Všeč mi je bilo, da smo brali v krogu in se pogovarjali. (Ana)

Naučil sem se pisati vprašanja. (Andraž)

Filozofija se mi je zdela smešna, zabavna, poučna in zanimiva. (Katra)

Naučila sem se misliti. (Mateja)

Naučil sem se povezovati misli. (Leon)

Pomembno je, da ne užališ drugega. (Maša)

FILOZOFIJA GRE V VRTEC IN MALO ŠOLO

Ana Marija Lukanc

Filozofija kot velika igra o svetu

Otroci se radi igrajo. Življenjski svet jim je veliko igrišče, v njem imajo svoje najljubše igrače in igre, katerih družabnica lahko postane tudi "stara tetka filozofija". Ne verjamete? Če so Grki, očetje zahodne kulture, svojo igro preiskovanja narave, veselja in sebe poimenovali s filozofijo – ljubeznijo do modrosti, potem se to igro lahko igra vsak, ki je rad(o)veden. Radovednost pa je lastnost, s katero zaradi (pre)obilice izrečenih "zakajev" najpogosteje označimo prav otroke, ki svoje raziskovanje sveta pogosto razumejo kot veliko, zanimivo igro. Najina izkušnja filozofije v vrtcu govori prav v prid temu, kako igrivi in radovedni iskalci znanja, so šestletniki. Otroci, s katerimi sva na tedenskih srečanjih v mrežo radovednosti lovili nove zgodbe in znanje o svetu, so bili preprosto zadovoljni. Midve tudi.

Opis filozofije za otroke v vrtcu

V vrtcu Antona Medveda v Kamniku sva v šolskem letu 2000/2001 izvajali inovacijski projekt kritičnega razmišljanja za otroke, stare od pet do sedem let. Projekt sva krajše imenovali kar filozofija v vrtcu. V skupini za filozofijo so bili šestletniki: Jaka, Gašper, Mateja, Živa, Pia, petletnik Luka, Marinka Benkovič in jaz. Marinka je bila vzgojiteljica vseh šestih otrok. Srečevali smo se enkrat na teden, v posebni sobici, sedeli smo na stolčkih v krogu; pomembno je bilo tudi, da soba ni ponujala preveč zanimivih igrač, ki bi odtegovale pozornost otrok. Dolžina srečanj je bila od 15 do 20 minut. Teme naših pogovorov sva črpali iz Lipmanove čitanke o deklici Eli. Eli je čisto navadna deklica, ki hodi v vrtec, ima svoje strahove, skrivnosti, je radovedna, rada opazuje svet okoli sebe in premišljuje o vsem mogočem. Vse to, o čemer pripoveduje Eli, je potem zanimalo tudi nas in postalo tema naših pogovorov. Na začetku srečanja sva otrokom prebrali del zgodbe, ki v prvi osebi ponuja preprost filozofski problem.

"Živijo, rada bi vedela, kako vam je ime, bojim se vprašati, če bi vam povedala svoje ime, bi mi morda tudi vi povedali svojega?" se nam predstavi Eli. In že so imena postala prva zanimiva tema našega pogovora. Ugotavljali smo, od kod imamo imena; kdo nam jih je dal; ali poznamo še koga, ki ima enako ime kakor jaz, in če, ali je to

ista oseba ali ne ... Vse skupaj se je potem tako zapletlo, da smo morali poklicati na pomoč detektiva, ki naj bi, kakor je predlagala Živa, po obrisu stopala razkril, ali sta naša mala filozofinja Pia in njena soimenjakinja s plesnih vaj ista oseba. Naslednja urica se je zato nadaljevala z obrisovanjem podplatov, seveda pa so naši mali filozofi že pred tem pretuhtali problem in ugotovili, da Pii nista ista oseba. Kljub temu to ni prav nič zmanjšalo draži detektivskega preiskovanja, zdaj so nas čakale še težje uganke: ali svoje ime lahko izgubimo; ali obstajajo ljudje brez imen; zakaj ne vidim svojega imena, ko se pogledam v ogledalo; kje je skrito ime, ki ga imam; kdo je dal ime Miklavžu ipd.

Skozi naše urice so se vrstili še najrazličnejši problemi, vprašanja in uganke, ki jih je ponujala zgodba, tako da je bilo dela za detektive ali takšne in drugačne preiskovalce vedno zadosti. Našega skupnega raziskovanja smo se lotevali po naslednjem zaporedju. Otrokom sva najprej prebrali del zgodbe in jih nato povprašali, o čem govori in kaj se jim je še posebno vtisnilo v spomin, v nadaljevanju pa sva jih z vprašanji povabili, da so o problemu govorili čisto na splošno, iz lastnih izkušenj in občutij. Skozi ta spontani del pogovora se je izoblikovala osrednja tema naših nadaljnjih srečanj, prvo urico pa smo končali z dogovorom, da svoje razmišljanje izbrane teme "zapišejo" z risbo. To so storili pred naslednjo (drugo) urico. Na primer: risanje načrta, kako pregnati strah – tema, ki se je izluščila skozi pogovor prvega srečanja. V urici filozofije smo najprej skupaj obnovili vsebino dotedanega pogovora, po predstavitvi risbic otrok drug drugemu pa smo se pogovarjali o vseh novih spoznanjih in vprašanjih, ki so se nam pri tem porodila. Pogovor je bil včasih po drugi urici vsebinsko tako bogat, da smo ga nadaljevali v naslednjih uricah ali celo pri drugih vsebinah, včasih pa se je preprosto izčrpal in smo ga zaključili ter naslednjo urico sledili novim poglavjem Eline zgodbe. Najina vloga v diskusiji je bila bolj moderatorska kakor informativna. Namenoma otrokom nisva ponujali odgovora na vprašanja, ampak sva poskušali s svojimi vprašanji usmerjati tok pogovora, spodbujati otroke k iskanju odgovorov, raziskovanju problema, poslušanju drug drugega, oblikovanju lastnega mnenja in misli, komentiranju, spoštovanju mnenj drugega, dvigovanju rok – čakanju na besedo.

Vsebine naših pogovorov

Primarna literatura pri pripravi uric filozofije sta bili čitanka Eli in priročnik z diskusijskimi vajami za učitelje. Zgodba o Eli vpeljuje otroke v filozofsko zanimive vsebine, ki so domače doživljajskemu in vsakdanjemu svetu malčka; vzgojitelja pa pri pripravi in izvedbi uric dobrodošlo usmerjajo predlagana vprašanja diskusijskih

načrtov. Zaradi problemsko zelo in vsebinsko malo manj bogatega besedila sva izbranemu problemu, ki ga je ponujala zgodba, pogosto dodali še kako podobno zgodbico. Ta naj bi obogatila vsebinski del pogovora, otroku pri izražanju misli ponudila in razširila besedni zaklad ter mu pomagala razumeti problem. Domišljijijski svet predšolskega otroka pogosto deluje kakor velik katalizator misli pri razumevanju sveta – različne pojme spoznava skozi zgodbo in jih ustrezno prenese v svojo veliko zgodbo življenja. Naše urice pa so bile vsem skupaj tudi veliko bolj privlačne in zanimive, če smo igrali igro vlog, se npr. spremenili v detektive, risali, se šli kakšno igro ter kakšno stvar namesto z besedami preprosto izrazili z rokami ali telesnimi gibi. Vse skupaj je tako postala velika avantura, skozi katero so se otroci z neverjetno lahkoto tudi učili. Vsebine naših filozofskih "ekspedicij" so bile: imena (od kod imam ime, zakaj imamo imena, kje imamo svoje ime ...); strahovi (česa me je strah, kaj naredim, ko me je strah, risanje načrta, kako pregnati strah ...); skrivnosti (zakaj imamo ljudje skrivnosti, kaj pomeni imeti skrivnost ...); kaj vem in česa ne vem (ali lahko kdo ve čisto vse, ali lahko vem, da česa ne vem, risanje treh stvari, ki jih vem, in treh, ki jih ne vem ...); možgani in misli (kaj so to misli, kaj so to možgani, risanje možganov, ki mislijo, in možganov, ki ne mislijo ...) ter dobro in slabo (kaj je dobro, kaj je slabo, risanje dobrih in slabih stvari, kaj pomeni biti dober kakor kruh ...).

Najino vrednotenje filozofije za otroke v vrtcu

Odrasli smo predšolskim otrokom pogost vzor in vir informacij, vzgojitelj v vrtcu pa tudi eden od aktivnih sooblikovalcev osnovnih nastavkov otrokovega značaja in osebnosti. Predšolski otrok je življenjsko odvisen od odraslega, hkrati pa s svojo neposredno otroškostjo v odraslem prebuja občutje odgovornosti, nežnosti in skrbi zanj. To jima ponuja skupen življenjski svet. Skozi najine izkušnje filozofiranja z otroki, v sokratskem dialogu, metodi filozofije za otroke, prepoznavava način povezovanja svetov teh dveh generacij, ki sicer ponujata tisto najboljše, kar imata, pogosto vsak bolj zase: odraslemu otroško čudenje in veselje nad svetom; otroku pa celostno razlaganje pojavov sveta odraslega. V diskusiji, ki se oblikuje v skupnosti raziskovanja, izredno pozitivno vrednotiva tudi navajanje in pomoč predšolskemu otroku pri izražanju misli, poslušanju sogovornika, čakanju na besedo, dvigovanju roke, komentiranju misli drugih ipd. V tem vidiva velik prispevek k učenju kulture dialoga. Poleg kritičnega mišljenja, izražanja, poslušanja in bogatitve med- in generacijskega sožitja filozofija za otroke po najinih izkušnjah spodbuja razvijanje domišljije, in to skozi likovno in drugo izražanje.

Vsebine uric in sokratska metoda so po Marinkinih izkušnjah prenosljive tudi na celotno skupino in hkrati združljive z drugimi vzgojnimi dejavnostmi: glasbeno, jezikovno, gibalno, govorno ipd. Zanimiva je Marinkina izkušnja, da so mali šolarji pri drugih dejavnostih v skupini spodbujali k dvigovanju rok in poslušanju tudi mlajše otroke v heterogeni skupini. Veseli sva svoje izkušnje filozofije v vrtcu, spoznanj in veščin, ki sva si jih pridobili v programu. Po odzivu otrok in zanimanju mlajših otrok, ki pri filozofiji še niso sodelovali, meniva, da so otroci pri uricah filozofije uživali, marsikaj novega pa sva se od njih naučili tudi midve.

Predstavitev urice o strahovih

Urico o strahovih sva začeli z Elino zgodbo. Prebrali sva njen prvi del do izbranega problema o strahovih. Prebrali sva tudi zgodbico Vampirčka je v temi strah. V prvi urici je bil naš pogovor o strahovih bolj splošen: česa vse me je strah, kaj takrat naredim ipd. Urica se je končala z dogovorom, da vsak izdelava svoj načrt, kako bo pregnal strah. Razlaga načrtov je bila tema druge urice. V nadaljevanju predstavljava zapis pogovora v celoti in nekaj risbic s komentarji otrok z naslednje urice.

Marinka: Prebrala bom nekaj stavkov, vi pa dobro poslušajte:

"Zdravo, rada bi vedela, kako vam je ime, bojim se vprašati, če bi vam povedala svoje ime, bi mi morda tudi vi povedali svojega?" /Otroci: "Ja, ja." / Moje ime je Eli, skoraj nikoli nič ne vprašam, ne vem zakaj. Nimam pravega vzroka, le bojim se! Bojim se, da bi drugi ugotovili, da nič ne vem. Vidite, to je moja skrivnost, ena od mojih skrivnosti, ena od mojih grozljivih skrivnosti."

Marinka: Ste poslušali? Kako je bilo ime tej deklici? A je bila Eli?

Mateja: To j' tok čud'n ime, Eli.

Marinka: Pa si je kdo zapomnil, česa je je bilo strah?

Pia: Da n'č ne ve.

Luka: Vprašat, kako je k'šnmu ime.

Marinka: Ja, Eli je bilo strah vprašati druge ljudi, kako jim je ime. Pa kdo ve zakaj?

Pia: Nee.

Marinka: Bala se je. A se vi tudi kdaj česa bojite?

Otroci: Nee, nee...

Marinka: Ne, ste vi korajžni?

Otroci: Jaa, jaa ...

Marinka: A nikoli vas ni nobene stvari strah?

Mateja: Ja, mene, je parkeljnov.

Marinka: Mateja pravi, da jo je strah parkeljnov. Jaka, česa je pa tebe strah?

Jaka: Duhov.

Marinka: Jaka je strah duhov.

Gašper: Mene je pa ta najbolj strah parkeljna.

Marinka: Gašperja je strah parkeljna.

Mateja: Luciferja.

Marinka: Alja?

Alja: Duhov.

Marinka: Duhov te je strah. Kaj pa so to duhovi, Jaka?

Jaka: Strašijo.

Marinka: Strašijo? Kaj pa ti, Alja, bi ti vedela povedati, kaj so to duhovi?

Alja: Duhci, tko, k' strašijo ponoč'.

Marinka: Duhci, ki strašijo ponoči. In tebe je strah teh duhcev? Kako pa je takrat? Kaj narediš, Alja, ko te je strah?

Alja: Hm, tko, povprašam ga, pol pa tkole z grabljami luknje naredim. (Pokaže kako.)

Marinka: Pia?

Pija: Mene pa sploh ni strah, duhov sploh ni na svetu.

Marinka: Hm, Pia pravi, da duhov ni na svetu. Mateja?

Mateja: Jaz tud' rečem, da ni duhov, sploh na svetu. K' je ena risanka o Frančku in so se lisjak pa bobrovka kregal, lisjak je reku, da so duhovi, pa je rekla bobrovka: "Ni!" Jaz pa bobrovki verjamem.

Marinka: Ti pa bobrovki verjameš, da so duhovi?

Mateja: Da jih ni!

Marinka: Aha, da jih ni. To je rekla bobrovka.

V uvodnem delu pogovora otroci in Marinka najprej na kratko ponovijo vsebino prebranega dela zgodbe. Otroci so si iz zgodbe zapomnili, da je Eli strah druge

vprašati, kako jim je ime, Luka8 ve tudi povedati, da jo je strah ugotovitve drugih, da ničesar ne ve. Iz zapisanega besedila je tako razvidno, da zgodba ponuja vsebino pogovora o strahu, pa tudi o védenju in skrivnostih. Z Marinko sva se odločili, da se v tej urici osredotočiva na vsebino o strahovih. Marinka s svojim vprašanji usmeri pogovor na temo strahov otrok. Odzivati se začno zelo različno. Iz odgovorov otrok je razvidno tudi, da radi ponavljajo strahove drug drugega, še posebno otrok, s katerimi so prijatelji ali v sorodu. Tako Mateja in Gašper, ki sta brat in sestra, oba povesta, da se bojita parkeljnov, Luciferja. Uvodni del podajanja izkušenj o strahovih vsebinsko preusmeri Pia, češ da duhov na svetu ni (iz njene gotovosti bi se dalo sklepati, da se je o tem že kdaj pogovarjala z nekom, ki se duhov ne boji). Mateja, ki se drugače boji parkeljnov, se strinja z njo in svoje prepričanje podkrepi z zgodbo o Frančku.

Marinka: Mh, Jaka?

Jaka: Jaz, k'me je pa strah, grem pa čist do stene pa se stiskam k steni ...

Marinka: Hm, se stisneš k steni. Jaka, zakaj pa to narediš?

Jaka: Zato, k' se, na omari vid'm eno senco, pol se pa bojim.

Marinka: Pa se bojiš. Pa se ti zdi, da če se stisneš k steni, da si bolj varen? A te je manj strah, če se stisneš k steni?

Jaka prikima.

Marinka: Jaka pravi, da ga je manj strah, če se stisne k steni. Pia?

Pia: Jaz pa t'ko, če me je, k' na omari vid'm neki t'ko, a ne, k mami t'm je peglala, pol se je pa na omari vi'dl, pol je b'lo pa mene strah, pol sem se pa pod kovter skrila, pa sem se stis'nla k steni, pa sem se t'kole v polžka zvila.

Marinka: Hm, Pia, se je pa čist v klobčič zvila, v povšter. Izvoli, Mateja.

Pia: Ne v povšter, v polžka.

Mateja: Ja, jaz pa, če p'r vratih spim, me je ful strah. Pol grem pa na uno stran ...

Marinka: Česa pa te je strah, Mateja, če spiš pri vratih?

Mateja: K' misl'm, da so duhovi.

Marinka: K' misl'š, da so duhovi. Alja?

Alja: Če grem pod odejo spat, me je strah.

Zanimivo, kako v tem delu Pia in Mateja povsem spremenita svoje mnenje ter pričneta z Jakom deliti podobne izkušnje nočnih strahov. V tem delu smo tako priča,

kako spontano otrok, ki sicer malo prej trdi, da strahov ni, ponovno podoživlja pretekle izkušnje strahu, ne da bi jih povezal z novim spoznanjem, da strahov ni – zgodba o Frančku. Pri tem nepričakovanem Pijinem in Matejinem obratu se nam ponujata dva razmisleka: še popolnoma izoblikovana sposobnost povezovanja posameznih dogodkov s splošnim spoznanjem ali pa preprost užitek prehajanja iz domišljjskega v realni svet. Kot nekakšna privilegirana domovinska pravica dveh svetov, ki sta za odraslega jasno ločena. Seveda pa ne gre zanemariti niti, da so nočni strahovi za večino otrok zelo trdovratna nadloga, s katero se srečujejo pri pojasnjevanju domišljjskih in realnih stvari. Zato po mojem mnenju Pia in Mateja tudi tako hitro spet padeta v svet nočnih strahov. Kakor vemo, strahovi izvirajo iz človekove notranjosti, v kateri si jih slikamo, in priznati si moramo, da se z njimi spopadajo tudi marsikateri odrasli. Namreč reči, da duhov ni, je nekaj povsem drugega kakor spoznati, iz vsebinsko katerega dela našega notranjega sveta izvirajo in zakaj, kar vsakemu posamezniku ostane osebna naloga preiskovanja notranjega sveta in izkušenj. V nadaljevanju pogovora bo ponovno zanimiv Matejin odgovor na vprašanje, ali obstajajo stvari, ki v resnici niso strašljive, a se jih kljub temu boji.

Marinka: Zanima me, ali je kakšna stvar, ki ni strašljiva, pa se je vi vseeno bojite?

Gašper: Niii ...

Marinka: A je kaj takega?

Mateja: Ja, misl'm, da so duhovi taki.

Marinka: Da so duhovi taki? V resnici niso strašljivi, pa se jih mi vseeno bojimo. A tako Mateja?

Mateja prikima.

Marinka: Jaka?

Jaka: Men' je pa tale, kako je že ime, Rok mi je pa povedal, če je duh pa če gre v tebe duh ...

Marinka: Če gre v tebe duh?

Jaka: Če gre v tebe duh, je reku, da duh postaneš, sam jaz ne verjamem.

Marinka: Ne verjameš. Gašper?

Gašper: Mene pa, če je strah v postelji, se pa kar pod kovter skrijem.

Marinka: Pod kovter se skriješ. Pa si ti, Gašper, strah že videl?

Gašper: Kva?

Marinka: Če si že videl strah?

Gašper: Ne.

Marinka: Mateja?

Mateja: Jaz ga tud' nisem še vidla ...

Marinka: Mh, Mateja, praviš, nisi še vidla strahu, ampak če (te) je strah, se skriješ pod kovter. Kako pa veš, kdaj je strah?

Mateja: Takrat, k' se bojim.

Marinka: Aha, takrat, ko se bojiš, veš, da je strah. Pia?

Pia: Ampak, jaz pa še nikol' nisem vidla strahov, pa jih tud' ne bom zato, ker jih ni na svetu.

Marinka: Pia pravi, da strahov ni na svetu. To se pravi, da sploh ne obstajajo.

Pia: Ne, ne obstajajo pa zmaji tud' ne.

Marinka: Pa zmaji tud' ne. Pa se potem česa bojiš, Pia?

Pia: Ne vem, česa se bojim, zdajle se pa ne morem spomnit.

Marinka: Jaka?

Jaka: Jaz sem pa videl na omari tok veliko senco, pa ne vem, kaj je, kot da bi t'kole stal.

Marinka: Hm, Jaka pravi, da ga je blo strah sence.

Jaka: Pa ne vem, kaj je blo, duh al' kaj.

Marinka: Pa misliš, da je lahko senca duh?

Pia ponovno pove, da duhovi in da niti zmaji v resnici ne obstajajo. Zdi se, kakor da bi jo iz sveta domišljije v svet razuma ponovno napotilo Marinkino vprašanje, ali je že kdo kdaj videl strah. Gašper in Mateja to zanikata, čeprav povesta, da se, kadar ju je strah, varno skrijeta pod odejo. Mislim, da si otrok v pogovoru z odraslim, ki mu ob postelji razlaga, da duhov v resnici sploh ni, misli nekaj podobnega kakor: "Saj ti verjamem, ko mi praviš, naj se strahov ne bojim, ker jih ni. Ampak kaj pa, če strah ponoči kljub temu pride, in zato me je strah." Morda bi bilo bolje, če bi otroka v trenutku strahu, namesto da ga prepričujemo o nasprotnem, raje prosili, naj nam pove, kako se pri tem počuti, saj je v stanju strahu to zanj zelo živa realnost.

Jaka še vedno vztraja, da strahovi in strašne stvari obstajajo, čeprav je v drugih pogovorih pogosto kazal veliko smisla za racionalne odgovore. Morda se je v tej

diskusijski igri tokrat namenoma odločil za opozicijo, ker si preprosto želi pozornosti; morda ima celo dobre razloge za svoje prepričanje, ki mu jih še ni uspelo razložiti; morda pa prek pogovora o strahovih podoživlja svoje resnične strahove in jih tako (verbalno) premaguje. Zanimiv je tudi njegov odgovor na Marinkino vprašanje po stvari, ki se ti zdi strašna, a se je ne bojiš: "Velikani so takšne strašne stvari, ki so v resnici le kosti."

Marinka: Veste, kaj bi vas še vprašala: pa je kakšna stvar, ki se vam zdi strašna, pa se je vi ne bojite?

Jaka: Jaz se še neki bojim.

Marinka: Jaka, česa se pa ti še bojiš?

Jaka: Velikana, sam' ga ni v resnic, so samo kosti.

Marinka: So samo kosti, kako pa, da se ga potem bojiš, če ga ni v resnici?

Pia: Ja, v pravljичni deželi, a ne?!

Luka: Misl'm, da če premakne nogo, pol je pa potres.

Marinka: Kaj te je najbolj strah pri velikanu, Jaka? Zakaj se ga bojiš, česa te je najbolj strah?

Jaka: Roke.

Marinka: Zakaj pa roke, Jaka?

Jaka: K'r t'ko zgrab'.

Marinka: Aha, a da ne bi tudi tebe zgrabil. Aha, tega je Jaka strah! Mateja?

Mateja: Mene je pa tatov pa pol še netopirjev.

Marinka: Netopirjev te je strah in tatov. Jaz pa vem, Mateja, vem za enega netopirja, ki ga je tudi strah ...

Mateja: Teme.

Marinka: Teme, ja, vampirja, ki je strah teme. A se dogovorimo, da vam jaz drugič to preberem?

Mateja: Zdajle.

Marinka: Zdajle bi želeli, da preberem, česa je vampirčka strah?

Marinka otrokom prebere zgodbo o vampirčku, ki ga je strah teme. Otroci so zgodbo poslušali že s celo skupino.

Marinka: Ste slišali, kaj pravi vampirček? Zdaj me pa zanima, kaj vam je bilo v tej zgodbici najbolj všeč, kaj ste si najbolj zapomnili.

Mateja: K' je zagledal luč.

Marinka: K' je zagledal luč. Kaj pa je bilo potem, Mateja?

Mateja: K' je šel naravnost v Lizino sobo.

Marinka: In česa se je še bal vampirček?

Otroci: Teme ... pa sence!

Jaka: Svoje se je bal ...

Marinka: Aha, vampirček se je bal svoje sence, to smo slišali v zgodbici. Jaka, pa praviš ti, ti se nisi bal svoje sence. Čigave sence si se pa ti bal in kaj si potem naredil, ko te je bilo najbolj strah?

Jaka: Mene je vsak dan strah.

Marinka: Vsak dan te je strah, Jaka, česa te je pa vsak dan strah, Jaka?

Jaka: Une sence.

Marinka: Tiste sence te je vsak dan strah, ko greš počivat. Pa si jo kdaj skušal pregnati?

Jaka: Ne, ne upam si jo.

Marinka: Aha, ne upaš se je pregnati. Pia?

Pia: Mogoče je b'la pa to tvoja mami?

Pia zdaj poskuša pomagati Jaku, da bi spoznal, da strahov v resnici ni, da je bil strah, ki se ga je ustrašil, lahko le senca njegove mame. Marinka povabi tudi druge, naj Jaku pomagajo z nasveti, kako pregnati strah. Pogovor se potem konča z dogovorom o risanju načrta, kako pregnati strah. Jaka skozi zgodbo o vampirčku spozna, da ob prižgani luči senca strah izgine. Zanimivo, da se tega ni spomnil že prej, saj je vsebino zgodbe že poznal. Morda si je res želel le posebne pozornosti in jo je skozi pogovor končno dobil. Morda je skozi pogovor podoživel svoje strahove in potem igra strahov zanj ni bila več zanimiva; morda pa mu je skozi pogovor in ponovno branje zgodbe uspelo povezati senco strah z dejstvom o luči, ki to senco in z njo strah prežene. Ta urica filozofije je bila potem zanj nov kamenček v mozaiku osebnih izkušenj in dejstev, ki si jih pridobimo in postanejo obča stvarnost našega razumevanja sveta.

Marinka: Kaj pa, če bi mi Jakatu pomagali, kaj če bi skupaj naredili en načrt, kako bi Jaka pregnal ta strah pred senco?

Jaka: Sigur'n je bla ena majhna muhca al' pa mravlja ...

Marinka: Ima kdo kakšno idejo, kako bi naredili načrt, da bi Jaka pregnal senco, da se ne bi več bal?

Pia: Ja, lahko gre pogledat, kaj je to.

Marinka: Aha, Pia predlaga, naj gre Jaka pogledat, kaj to je.

Jaka: Če je pa luč prižgana, je pa ni.

Marinka: Aha, slišite, Jaka pravi, da ko je luč prižgana, senca izgine. Pa te je takrat tudi strah?

Jaka odkima.

Marinka: Aha, takrat pa Jaka ni več strah. Ena ideja, Pia, izvoli.

Pia: Lahko pa luč prižgeš, pa če gre kakšen ven, pa kakšno lutko vzameš pa t'kole delaš ...

Marinka: Mh, fino, Pia ima dober predlog, da bi Jaka vzel lutko in potem bi se tvoj strahec, tvoja senca, ustrašila strahu, senca strah bi se ustrašila in bi zbežala. Ima še kdo še kakšen načrt?

Mateja: Lutko, dam tko ...

Mateja kaže in razlaga, kako bi dala lutko na prst in bi potem z njo strašila strah, da bi zbežal ven, potem bi pa zaklenila.

Marinka: Zdaj ste te predloge povedali. Jaz pa bi vas prosila, da do prihodnjič vsak nariše načrt, kako bi pregnal svoj strah.

S tem dogovorom se je urica končala. Naslednjo uro so otroci razlagali svoje načrte, kako pregnati strah.

Predstavitev urice o imenih

Splošni leksikon piše o imenih kot o trajnih oznakah, skozi katera se fizična oseba identificira. Tako ima vsaka fizična oseba osebno ime, to je ime in priimek. Problem imen in imenovanja je v filozofiji predmet analitične teorije. Filozof Gottlob Frege, začetnik analitične filozofije, pojmuje ime skozi nujno zvezo pomena in vsebine. Pomena kot neke vrste zunanjega določila, ki označuje imenovani subjekt (npr. mama) in smisel kot imanentno vsebino pomena (ljubeča oseba, ki hrani svojega

otroka). Sodobni ameriški filozof Saul Kripke zavrne elemente tradicionalne teorije. Oživi Leibnizevo idejo razlikovanja med možno resnico, ki je resnična v nekem možnem alternativnem svetu, in nujno resnico, ki je resnična v vseh možnih svetovih. Na podlagi tega zanika možnost nadomestitve imena z ustreznim opisom. Pomenu imena mama torej ne moremo več poljubno zamenjevati vsebine: ljubeča oseba, ki hrani svojega otroka. Ime zdaj nastopa zgolj kot togi označevalec neke osebe, kot nujna resnica v vseh možnih svetovih, medtem ko opis oziroma vsebina kot možna resnica ostaja resnična le v izbranem možnem svetu. Tako je npr. v zgodovini filozofije Platon zapisan kot Sokratov učenec, v nekem drugem možnem svetu pa bi bil lahko tudi najboljši slovenski nogometaš. Vendar pa bi ime Platon vselej označevalo le Platona, ki ga danes poznamo, ali drugače: vselej bi se nanašalo le nanj.

O imenih so razmišljali tudi mali šolarji v vrtcu, kjer imava z Marinko filozofijo za otroke. Na začetku urice vedno najprej obnovimo temo zadnjega skupnega pogovora, najpogosteje z risbicami, v katere so otroci ujeli svoje razmišljanje čez teden. Potem se pogovarjamo o vseh mogočih vprašanjih, ki se nam pri tem porajajo. Z Marinko pomagava z najrazličnejšimi igrami, zgodbicami in dejavnostmi na izbrano temo in te se najpogosteje nadaljujejo tudi skozi teden do naslednjega srečanja. Najin namen je preprost: pomagati otrokom, da se učijo izražati svoje misli (besedno ali skozi risbo, gib ...), učiti jih poslušati drug drugega, razmišljati in pri tem iskati razloge, počakati na besedo z dvigom roke in spoštovati mnenje drugega. Z eno besedo: ustvarjati skupnost raziskovanja, kakor to imenuje Matthew Lipman.

Tema o imenih je odpirala vprašanja, od kod imamo ime, kako oziroma ali to ime v nas z leti tako kakor noge in roke tudi raste, imajo naše hlače in deli telesa tudi ime, in ne nazadnje, kje v nas to ime je. Ker je bil takrat čas obdarovalca Miklavža in so otroci neprestano govorili o njem, je beseda stekla o njegovem imenu.

Anita: Kdo, mislite, je Miklavžu dal ime?

Jaka: Jaz mislim, da je bil Miklavž najprej majhen dojenček, pa so mu dali angelčki za jest, pol je bil pa velik, si je dal pa sam ime.

Anita: Aha, ti misliš, da je bil Miklavž najprej majhen, potem so mu dali angelčki za jest, potem je zrasel in si dal sam ime. Kaj misliš ti Mateja?

Mateja: A? Ne mislim, da se je najprej rodil, pa je imel mamico, pol je šel pa v nebesa, pol je pa odrasel, pa začel darila nosit.

Anita: Kaj pa praviš na to, da so mu dali angelčki za jest in si je dal potem sam ime?

Mateja: To bi blo bolj čudno ...

Anita: Čudno? Zakaj misliš, da je to čudno?

Mateja: Smešno, a ni?

Anita: Kaj pa pravi Gašper na to, Gašper?

Gašper: Jaz pa mislim, da so ga angelčki rodil (smeh) ...

Anita: Ti misliš. Da so ga angelčki rodili ...

Gašper: ... pa ime dal.

Anita: Aha, zakaj pa misliš tako, da so ga angelčki rodili in mu dali ime?

Gašper: Zato ker je on v nebesih, pa so angelčki tud' v nebesih.

Ko smo se pogovarjali o njihovih imenih, so si bili edini, da so jim jih dali starši. Pri imenu Miklavž pa so naleteli na težave, saj je življenjska zgodba tega krščanskega svetnika prežeta z mnogimi legendami. Bil je dobrotnik, zelo dober in radodaren mož. Po njem je v krščanski tradiciji ostalo skrivno medsebojno obdarovanje. Otroci ponavadi ne vedo, da jim darila kupijo starši, ampak verjamejo, da jih je za njihovo pridnost nagradil Miklavž. Tako si na podlagi svojih izkušenj in informacij, ki jih imajo o svetu, tudi z domišljijo (ki je najizrazitejša pri mlajših otrocih) razlagajo stvari po svoje, kar pa še ne pomeni, da so nevedni ali nezmožni racionalnega mišljenja. Nasprotno, v zgornjem zapisu lahko odkrivamo, kako izvirno in tehtno rešujejo nastali problem: Miklavža so rodili in mu dali ime angelčki, ker vsi živijo v nebesih. Gašperjevo razmišljanje je zelo tehtno, če se zavedamo, da ima informacijo o Miklavžu, ki živi v nebesih, in ne ve, da je bil resnična oseba, živeča na zemlji. Sledi pogovor o tem, ali Miklavževo ime lahko tudi raste.

Gašper: Jaz pa mislim, da je bil najprej, ko je bil dojenček, Miklavžek, pol ko je bil mal večji, je bil Miklavžc, pol ko je bil pa velik (smeh), je bil pa Miklavž.

Marinka: Jaka, a dojenček raste?

Jaka: Ja.

Marinka: Kaj pa njegovo ime?

Jaka: Isto. (Na svojem telesu kaže, kako si najprej toliko velik in imaš tudi tako veliko ime ...)

Anita: Jaka, pokazal si, kako ime raste skupaj s človekom, je možno, da bi ime zraslo tudi čez Miklavža? Da bi bilo ime večje kot Miklavž sam?

Otroci: Ne, ne ...

Jaka: Tolk zraste ime, kok'r je Miklavž vel'k, do vrh glave.

Marinka: Točno tolk?

Mateja: Točno tolk!

Marinka: Ali se strinjate z menoj, če rečem, da je Anita od čevljev pa do vrha glave, da je vse to Anita?

Otroci: Ja!

Jaka: Anita skoz do tal, do glave.

Živa: Ist' ime mora bit.

Otroci podobno kakor Frege razmišljajo, da neki opis človekovih lastnosti (v tem primeru velikost) določa njegovo identiteto: "Točno to je Anita, od glave do peta, nič več in nič manj," je bil njihov skupni odgovor. Njihovo razmišljanje se da povzeti: ime označuje človeka s takšnimi in takšnimi lastnosti, izgovoriti neko ime pa pomeni imeti v mislih tega človeka. Drugače bi se med seboj klicali "Ej ti", radi povedo otroci. Pa tudi "Ej ti" bi navsezadnje postal označevalec za tistega, čigar imena ne poznamo, torej ime, po katerem ga prepoznamo mi. Nadaljevanje pogovora je odpiralo vprašanje, ali je ime le opis lastnosti ali je, kakor pravi Kripke, le togi označevale osebe in nič več. Poglejmo, kako so o tem razmišljali otroci.

Mateja: Ali se vam to smešno zdi? Od pasu naprej je Anita ime, do pasu pa kar eno čudno ime: bla, bla bla.

Smeh otrok.

Jaka: Jaz imam dva imena. Glej, ker imam hlače drugačne, majico pa drugačno.

Mateja: Jaz pa ne, jaz ima pa samo to dvoje. (Mateja je bila oblečena v vijoličnega pajaca in majico.)

Anita: Ti pa ne, ker imaš hlače in majico vijolično in si vsa v vijoličnem?

Mateja: Ja.

Jaka: Zato ker, če imaš isto barvo, pol je cel Jaka al pa Živa, če pa nimaš iste barve, pa nisi cel. Do sem rec'mo....(kaže od pasu navzdol).

Marinka: Do pasu si Štefan?

Jaka: Ja, do sem pa Tim (kaže od pasu navzgor).

Anita: Kje si pa potem Jaka?

Jaka: Mmmm, to je pa za mene malo bolj težko, še ne znam premislit ...

Anita: Boš še malo premislil ...

Živa: Glej, jaz sem tu pol Živa pa pol Žaba pa pol Lili.

Anita: Še enkrat. Lili si po hlačah, ker so lila barve, Žaba po majici, ker je pisana. Kje si pa Živa?

Živa: Tu (kaže na glavo).

Anita: Po glavi si pa Živa?

Živa: Ja!

Mateja: Glej, če daš noge tako narazen, je potem to lahko trikotnik. Zdaj imam tudi to (kaže trup) – je štirikotnik, potem je pa samo krog (kaže glavo).

Igra poimenovanja delov telesa in oblačil ni zgolj igrice, v kateri so otroci zelo uživali, ampak odpira tudi filozofski problem opisa in označevalca. Otroci imajo to zmožnost, da zelo hitro skoraj intuitivno prepoznajo ideje, ki jim odpirajo igrivi svet možnosti. Odrasli navadno razvrstimo ideje na neumne in pametne, otroci pa sprva ne takoj. Zanje so vse ideje enako pametne ter jim ponujajo možnost velike domišljajske in intelektualne avanture. Zakaj se ne bi igrali, da imajo hlače drugačno ime kakor majica, je bila vodilna ideja otrok. Zakaj si ne bi mogli misliti, da v nekem možnem svetu Milan Kučan ni predsednik, temveč najboljši slovenski nogometaš, bi rekel Kripke. Kako je torej z imenom kot togim označevalcem ali opisom? Mateja bi rekla, da je ime telesa telo, ker telesu tako rečemo, vrat pa vrat, bi dodala Živa. Kar pomeni točno to, o čemer sta razmišljala tudi Frege in Kripke.

Anita: Kaj pa, ko ste na morju in ste samo v kopalkah?

Jaka: Potem imamo samo dve barvi. Kopalke imamo eno barvo, telo pa drugo barvo.

Anita: Lahko poveš, kakšna imena imaš potem.

Mateja: Telo pa telo.

Gašper: Zato ker če maš tako kopalke (kaže na sebi obliko kopalke), so druga barva, koži se pa reče oker barva.

Anita: Ima potem tudi telo svoje ime?

Jaka: Telo, telo. Telo je telo.

Mateja: Glava je pa glava.

Živa: Vrat je pa vrat.

FILOZOFIJA V OSNOVNI ŠOLI

Katarina Zahrastnik

Filozofsko raziskovanje s tretje- in četrtošolci

Razmišljanje ni težko. Razmišljanje tudi ni dolgočasno. Da bi postali dober mislec, ni treba biti genij.

(Edward de Bono)

Pri svojem pedagoškem delu sem se pogosto spraševala, kdaj in kako si vzeti čas za pogovore z otroki. Otroci veliko doživljajo, o tem veliko razmišljajo, vendar imajo v šolskem sistemu premalo priložnosti pogovarjati se o svojih izkušnjah in doživljajih. Kako jim navkljub zapolnjenem urniku omogočiti to priložnost? Program filozofije za otroke je njim in meni je dal priložnost za to pogovarjanje, zato sem na Zavodu za šolstvo prijavila inovacijski projekt Filozofija za otroke (v nadaljevanju IP FZO). "Filozofija za otroke? Pri nas, v osnovni šoli? Verjetno se šališ." Takšne in podobne izjave kolegic in kolegov sem poslušala kar nekaj časa na začetku projekta v 3. razredu osnovne šole. Navkljub njihovi skepsi sem tekom projekta dobila veliko odgovorov na moja vprašanja, kako spodbuditi otroke k razmišljanju, izražanju misli in kako jih usmerjati v kulturno komuniciranje.⁵ V nadaljevanju bom prikazala najpomembnejše elemente prepletene z mojimi opažanji in odkritji, na koncu bom dodala še zapis ure.

⁵ Uvajanje programa je potekalo v šolskih letih 1998/1999, 1999/2000 in 2000/2001. Poskusno sem se ga lotila v 3. razredu s skupino šestnajstih otrok v šolskem letu 1998/99 z odlomki iz čitanke *Pika (Pixie)*. V naslednjem šolskem letu sta se pridružili še Irena Šimenc Mihalič v 3. razredu OŠ Ledina v Ljubljani, Mateja Marčun v 3. razredu OŠ Simona Jenka v Kranju – podružnici Center, in Nada Liplin v 4. razredu OŠ Dravljje Ljubljana. V šolskem letu 2000/2001 smo poskusno uvajanje programa nadaljevali z istimi skupinami otrok v OŠ Jožeta Gorjupa v Kostanjevici na Krki, OŠ Ledina Ljubljana in OŠ Simona Jenka v Kranju. Pridružila se jim je nova skupina tretješolcev v OŠ Mengeš z učiteljico Lidijo Ropotar. Program je potekal kot interesna dejavnost pred poukom ali po njem eno šolsko uro na teden.

Priprava na uro

Priročnik za učitelja M. Lipmana Iskanje pomena je izhodišče za pripravo ur filozofije z otroki v 3. in 4. razredu. Podrobno obravnava vsako poglavje v čitanki Pika in pojasnjuje njeno vsebino. Navodila v priročniku so podrobna in pregledno razdeljena, navedene pa so tudi vaje in načrti za diskusijo.

Izvedba pouka zahteva odgovore na številna vprašanja: kaj storiti najprej, kako temu slediti, kako organizirati vsako uro v razredu, kako spodbujati diskusijo, kako povezati vaje s primeri v besedilu, kako doseči in izvesti dodatne dejavnosti (dramatizacijo, ples, glasbo, poezijo, otroške zgodbe) za utrjevanje pojmov (brez osebnih učiteljičinih sugestij in mnenja) – vse to je tudi za že izurjenega "olajševalca" zahtevna dejavnost, od začetnika pa zahteva veliko priprav na ure. Pri mlajših otrocih ni odveč previdnost glede (osebnih/filozofskih) stališč, so namreč bolj dovzetni in sposobni sprejeti vsako učiteljičino držo za absolutno resnico. To pomeni: če je cilj filozofije za otroke razvijanje avtonomnega, kritičnega mišljenja, mora učiteljica, prvič, zelo previdno, tudi zadržano izražati svoja stališča in se potruditi, da ne sugerira svojih stališč, in, drugič, spodbujati mora otroke, da sami uvidijo spoznanja, dejstva, da se čudijo, raziskujejo "misli", dejavno sodelujejo pri razvijanju osnovne misli diskusije.

Okolje, v katerem ustvarjamo, otrokom pomaga k samozaupanju, ustvarjanju, razredni interakciji in komunikaciji (ureditev učilnice, čas izvajanja /pred poukom, po pouku/, postavitve stolov v krog, neutesnjenost; pogoj za ustvarjalno ozračje je tudi nekakšen socialni sporazum: vsi, ki sodelujemo pri filozofiranju, smo se vključili po svobodni volji – člani skupine, skupnosti raziskovanja, smo sprejeli skupna pravila o vlogi otrok, učiteljice, vrednot, govorjenju: dvigni roko, počakaj na vrsto, govori razločno in glasno, glej v oči), k skupni diskusiji, glasnemu branju v krogu, zapisovanju komentarjev ter njihovem prebiranju in poslušanju.

Priročnik

Kar učiteljica potrebuje v diskusiji, je nenehna pozornost, kaj je sproženo v sprejeti definiciji in kaj povzroča težave pri besedah (npr. resnica), ki jih imamo za jasno razumljive. To ni lahko. Potrebno je kar nekaj časa in izkušenj, da se naučite, kako spremljati otroške komentarje z ustreznimi vprašanji. Zato je v priročniku več vrst vaj, ki so v pomoč pri razvijanju te spretnosti in so mi bile pri izvedbi ur v veliko pomoč:

- vaje, ki spodbujajo dialog,
- vaje, ki odpirajo nejasne vidike nekaterih idej, pojmov ali tem za razmišljanje,
- vaje, ki izvabijo različne interpretacije (razlage),
- vaje, ki utrjujejo uporabo miselnih tehnik,
- vaje za ugotavljanje, kaj je posameznik prispeval k diskusiji,
- vaje za prevetritev, kaj je vključeno v zamišljeni problem v zgodbi.

Vaje pomagajo učiteljici in otrokom mojstriti nekatere spretnosti. V diskusijo jih ne gre vključevati mehanično, temveč tako, da pomagajo učencem pojasniti, kar so izbrali za temo pogovora po prebrani zgodbi. Tudi ni obvezno, da za vsako ceno rešijo vse. Učiteljica se prilagaja diskusiji in vključuje vaje, ki so s slednjo povezane.

Potek dela

Ker si mlajši otroci lažje zapomnijo vsebine, ki jih obravnavamo v pripovedni obliki (kot zgodbe), kakor tiste, ki so združene v logični obliki, je branje zgodbe primerno izhodišče. Navadno smo najprej prebrali besedilo glasno v krogu (vsak en del), nato pa vsak tiho samostojno vso besedilo. Odvisno od ciljev ure, situacije in psihofizičnega stanja otrok smo prebrali del poglavja ali vse poglavje ali samo odstavek oziroma del odstavka.

V prvih mesecih smo že na začetku naleteli na težave, ker so morali otroci sami pregledati besedilo hitro, natančno, razločiti "kaj je kdo rekel", izluščiti in zapisati zanimivost in/ali problem. Po nekaj vajah z zapisovanjem komentarjev in "zagovarjanjem" osebnih komentarjev nismo več imeli težav.

Po branju so me zanimali odzivi na pravkar prebrano, kar je bilo na začetku za otroke kar zahtevno. Zato je primerneje vprašati otroke, kaj se jim zdi zanimivega v prebranem delu. Vse komentarje, ki so jih otroci napisali in prebrali, so morali sami zapisati, podpisati in prilepiti na tablo. Tako so občutili pomembnost svojega dela, prispevek k skupnemu ustvarjanju, ponosni so bili na svoje prispevke v diskusijah.

Diskusija

Diskusija se po zapisu komentarjev gradi glede na interese otrok. Če so jim bili komentarji zanimivi, smo celo uro razpravljali o vseh na tabli. Drugič smo se pogovarjali o tematsko najpogostejšem komentarju ali o skupno izbranem komentarju, ki ni nujno tematsko najpogostejši. Diskusija se lahko gradi tudi

drugače: o vsakem odstavku kratko in jedrnato, dokler je v obravnavi. Kratka diskusija lahko nastane ob vprašanjih, kakršna so: "Zakaj ti je to zanimivo?" ali "Kaj misliš, da pomenijo te besede?" ali "Kaj misliš, da Pika misli s tem?" ali "Zakaj misliš, da se je to zgodilo?".

Po mojih izkušnjah je večini otrok diskusija igra, na katero komaj čakajo! Sposobnosti, ki pokažejo zmožnost sodelovanja v dialogu, so miselne spretnosti. Dialog med otroki omogoča, da spodbujamo miselne spretnosti brez mehanskega urjenja, brez prisile; sodelovanje postane prijetno in samonagrajujoče. Ni nekaj, kar nekdo naredi v redu, da ustreže učiteljici, ali za vsako drugo zunanjo nagrado. Nobena misel ni nepravilna!

Skupna diskusija napeljuje otroke k izražanju in utemeljevanju svojega mnenja, razlikovanju bistvenega od nebistvenega, zastopanju svojega mnenja, spreminjanju svojega mnenja, postavljanju vprašanj, spraševanju, pritrjevanju, odklanjanju mnenj, samoiniciativno premakniti pogovor naprej, na višjo raven, spremljati vsebino diskusije, pogovarjati se o njenem poteku. Tudi očitno različna mnenja med otroki so odlično izhodišče za nadaljevanje diskusije. (Npr.: "Mislim, da Ana trdi eno, Boštjan pa nekaj drugega. Ana, povej Boštjanu, zakaj misliš, da imaš prav.")

Opozoriti moram na težavo, ki sem jo na začetku pričakovala, saj se otrok pri rednem pouku ne uči, kako voditi diskusijo, kako poslušati in pogovarjati se drug z drugim. Zato smo pravilom za diskusijo uvodoma namenili celo uro, nekajkrat na začetku vsake ure in večkrat v podobnih situacijah pri rednem pouku. Večina otrok je hitro spoznala, da nam brez upoštevanja in uporabe pravil za diskusijo ne bo uspelo voditi smiselne diskusije in doseči napredka (npr. dvignem roko, počakam na vrsto za besedo/ne segam drugemu v besedo, pozorno poslušam govorca ...)

Razredno diskusijo sem morala prvo leto pogosto tudi spodbujati z vprašanji. Naslednje leto je bil delež mojih vprašanj bistveno manjši od deleža otrok. Otroci so se naučili sami usmerjati diskusijo s svojimi vprašanji, čemur sem se prilagodila, a še vedno "iz ozadja" vodila/ohranjala bistvo teme. Nadaljevali smo s stališči, njihovim pojasnjevanjem. Lea npr. nestrinjanje z Majo pojasni takole: "Ker zakaj bi jo Pika odpravila na svojo stran, če je potem na njeni? Če bi bila pa na celi postelji, bi bila tudi na svoji strani."

Za nekatere učence je bilo glasno izražanje kar močna ovira in sem jih morala dodatno spodbujati. Presenetile so me občutljivejše, bistrejše deklice z večjim občutkom in smislom za vprašanja, ki so same začutile potrebo po dodatni spodbudi

običajno treh, štirih otrok; neodvisno od mene so spodbujale tišje, mirnejše in bolj sramežljive otroke.

Načrtovanje pouka

Pri načrtovanju pouka sem upoštevala naslednja izhodišča, ki lahko pomenijo tudi kratkoročne etapne in operativne cilje:

- spodbujati in upoštevati samostojnost ter pobude otrok,
- spodbujati kritičnost,
- spodbujati dejavnost otrok v diskusijah,
- razvijati kulturo dialoga,
- skati različne miselne poti, po katerih se lahko otroci razvijajo.

Cilji programa namreč niso faktografsko znanje, temveč razvijanje miselnih spretnosti in veščin. Niso časovno opredeljeni, saj je obvladovanje splošnih ciljev opazno šele po urah, tednih, mesecih rednega dela. Cilji izhajajo iz otrok, njihovega doživljajsko-izkušenskega, domišljijskega in ustvarjalnega sveta, interesov in želja. Opazni so kognitivni (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje) in afektivni cilji (sprejemanje, odzivanje, usvajanje vrednot, organiziranost vrednot, razvoj celovitega značaja ...). Pri psihomotoričnih ciljih je poudarjen razvoj govornih spretnosti in nebesednega sporočanja.

Pri filozofiji za otroke je zelo pomembno tudi mišljenje o mišljenju. Takšno mišljenje sicer ni običajno in pogosto v osnovnošolskih klopeh. Predstavlja zahtevno večino mišljenja, ki jo lahko po ustreznem programu začnemo razvijati že pri šestletnikih. Tako mora otrok opazovati samega sebe, kar je še težje kakor opazovati razmišljanje drugega. Otrok opazuje mišljenje, ko misli! Izpopolnjevanje te veščine mišljenja traja tudi več mesecev. Prav zanimivo in zabavno je bilo opazovati desetletnike v trenutku prebliska, da razmišljajo o tem, kako razmišljajo! To sem imela nato možnost opazovati tudi pri urah rednega pouka. In prav v zadovoljstvo so mi bili takšni odzivi, saj so kazali na kakovost mojega dela. Če otroke navadimo, da opazujejo svoje mišljenje, bodo lažje načrtovali svoj prihodnji razmislek. Z uporabo posebnih miselnih vaj in pozornostjo lahko tudi že otroci (morda lažje kakor odrasli) izboljšajo miselne spretnosti in postanejo boljši misleci. Moč mišljenja in umetnost učenja se tesno prepletata z vsemi sedmimi inteligencami (jezikovna inteligenca, matematična/logična inteligenca, vidna/prostorska inteligenca, slušna inteligenca, medosebna inteligenca, avtorefleksivna inteligenca, telesna/gibalna inteligenca).

Osebni vtisi

Kakor kažejo izkušnje, je program FZO otrokom zanimiv in privlačen. Obravnava zanimive vsakdanje teme, ki so otrokom blizu (jaz, moje sposobnosti, skrivnosti, prijateljstvo, resnica, laž, jeza, sreča, odnos do ljudi, zaupanje, resnica, dobroti ...) in ustrezajo otroški radovednosti, čudenju nad svetom. Zgodbe o vsakdanjih pojavih, ki se nanašajo na osebne izkušnje, pomagajo vsakemu najti pot do lastnih stališč o izpostavljenih pojmih.

Poudarek FZO je na procesu – dejavnosti mišljenja. Otroci "delajo filozofijo" z živo mislijo, z refleksijo življenjskih izkušenj, problemov, s prepletanjem logičnih struktur, etičnih načel, ki jih prenesejo v skupnost raziskovanja. Skupina otrok in učiteljice, ki se poznajo in si zaupajo, sodeluje v diskusiji in išče možne rešitve problemov.

Komunikacija vseh v skupini s sedenjem v krogu še bolj spodbuja samostojno govorno dejavnost in omogoča otrokom, da kot pobudniki dejavnosti svoje življenjske izkušnje prenesejo v skupnost. Otroci imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presežejo izhodiščno besedilno strukturo. Enakopravno sodelovanje v skupnosti raziskovanja jim omogoča, da pozitivno doživljajo sebe. Hkrati razvijajo in oblikujejo svoj vrednostni sistem, sposobnost samovrednotenja in napredujejo v socialnem razvoju. Zadovoljujejo potrebo po pripadnosti in so ponosni na svoj prispevek.

Vloga učiteljice

Na miselni poti smo primerjali medsebojna izkustva, iskali podobnosti in različnosti skupnega problema, interpretirali osebna izkustva; srečevali smo se s filozofskimi problemi, ki so bili povezani z življenjskimi izkušnjami otrok. Zapletali smo se v različnosti razumevanja in pojmovanja besedila. Nakazani filozofski problemi spodbujajo otroke k iskanju ustvarjalnih rešitev, z metodo k čudenju, spraševanju odgovorov in odgovarjanju na vprašanja, razvijanju komunikacijskih spretnosti. Učiteljica ima vlogo "usmerjevalca" diskusije, oblikuje skupnost raziskovanja. Daje zgled dobrega misleca in pripravi otroke, da sami mislijo. Pozorno sem spremljala dejavnosti učencev. Upoštevala sem osebnost vsakega otroka; tako so razvijali samonadzor in prevzemali odgovornosti za samostojno delo.

Zapleteno, dinamično, čustveno dogajanje našega delovanja je nastajalo z enkratnimi razmišljanji. Skupinska interakcija je vključevala besedno in nebesedno komunikacijo. Medij komuniciranja ni bil samo jezik: v miselno raziskovanje so otroci

spontano, neponovljivo, hipno vključevali tudi mimiko, geste, artikulacijo glasu ... V vsaki diskusiji so delovali resno, odgovorno, včasih tudi po vzoru odraslih (v pogovornih oddajah po TV, posnetkih iz parlamentarnih razprav ...). Tako sem pri izkustvenem povezovanju in iskanju pomena pri otrocih čutila tudi vpliv nekognitivnih dejavnikov (socialnega, čustvenega, motivacijskega).

Govora, ki sem ga namenjala nadzoru in usmerjanju učencev, je vsako leto manj v primerjavi z urami v prvem letu FZO. Že ob koncu prvega leta izvajanja me je presenetilo in razveselilo spoznanje, da je večina otrok pogumno in glasno razmišljala "po svoje, s svojo glavo". Vendar različno: eni so zmogli razumevati in razlikovati samo dobesedno zapisano/izrečeno, drugi so zmogli poglobiti se dobesedno v še nekaj več, v ozadje napisanega in rečenega.

Vloga učencev, dejavnosti učencev

Vloga učencev je precejšnja: so pobudniki diskusije, komunikacije; imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presežejo izhodiščno besedilno zgradbo; razvijajo in oblikujejo vrednostni sistem, sposobnost samovrednotenja, empatijo ..., kar jim tudi pomaga pri njihovem socialnem razvoju.

Opazila sem različno komunikacijsko dejavnost učencev:

- samostojno dvigovanje rok in samostojno odgovarjanje na vprašanja;
- zagretost je narasla na začetku mojega vprašanja ali pa ob odzivu na pobudo učencev, kljub temu da je bila zelo visoka ves čas diskusije;
- govor, ki predstavlja mnenje (nesugestivni govor: mislim, moje mnenje, se strinjam), so učenci pogosto uporabljali;
- opaziti je bilo humor, sproščenost, iskrenost, upali so se med seboj pošaliti in zaupati svoje "probleme", ki so ostali med nami (naša skrivnost);
- pojavljala se je tudi zmeda, običajno takrat, ko niso razumeli pomena, ob zapoznelem učiteljičinem odzivu ali če se nisem odzvala na pobude učencev; v trenutkih simpatične pristne zmedenosti (kar so tudi glasno priznali: "Sem čisto zmeden ...") so se kar zvijali, kakor da bi se želeli nekam skriti.

Vpliv FZO

S sodelovanjem in sprejemanjem vseh in vsakega v skupini otroci kažejo več notranje motivacije, boljšo sposobnost razumevanja drugih. Kar ni zanemarljivo, je,

da razvijajo spretnost odpravljanja konfliktov, zavedajo se razlik, jih doživljajo in sprejemajo, izražajo svoja čustva, svobodno izražajo ideje, večplastno rešujejo probleme.

Takšna oblika dela v skupini otrok ustvarja skupinsko ozračje, ki je sicer subjektivna, teže merljiva kategorija. Čustveni ton, ki ga je ves čas zaznati v odnosih med otroki in učiteljico ter med otroki samimi, soustvarjamo z besedno in nebesedno komunikacijo. Otroci imajo občutek pripadnosti skupini, ki se občasno kaže kot mikrosukultura v oddelku (vsi otroci niso sodelovali v programu, zato sem kot razredničarka ta odnos laže zaznala). Pripadnost in sodelovanje v raziskovalni skupnosti je utrdilo medsebojne odnose ter ustvarilo pozitivno delovno, ustvarjalno razpoloženje. K vplivu programa štejem tudi kulturnejše, strpnejše izražanje v skupini, vključevanje lastnih izkušenj in znanja, preiščljeno in jasnejše izražanje. Sčasoma so se zmanjšali konflikti v diskusijah.

Naučili so se analitično prebirati besedilo, izpostaviti probleme, jih argumentirati, podkrepiti s (proti)primeri, postavljati hipoteze, predvidevati razvoj dogodkov. V drugem in tretjem letu filozofiranja z isto skupino sem naštetu opazila pri istih otrocih, bodisi pri naših urah filozofije bodisi med urami rednega pouka.

Transfer vsebin in metode dela v redne ure pouka je prijetna, uporabna novost na vsaki stopnji osnovnošolskega izobraževanja. Tako je z nekaj truda in ustvarjalnosti možno popestriti ure slovenskega jezika, spoznavanja narave in družbe, matematike, likovne vzgoje, zgodovine, etike, razredne ure ... Če presojam o programu FZO in posebno o metodi po lastnih izkušnjah, bi ju priporočila vsem pedagoškim delavcem.

Način dela so otroci, starši in učiteljice, ki izvajajo filozofijo za otroke, z zanimanjem in zadovoljstvom sprejeli, saj ponuja otrokom možnost naučiti se razmišljati po svoje, s "svojo pametjo", prebuditi skritega filozofa v sebi in tako osmišljati svoje doživljanje sveta.

Pri delu bi lahko spremljala napredek otrok z razvojnega, psihološkega, filozofskega in sociološkega vidika. Pri opazovanju jezikovnih sposobnosti bi lahko opazovali obseg besednega zaklada, raven (zahtevnost) besednega zaklada, komunikacijo – spretnost uporabe besednega zaklada, dolžino in zgradbo stavkov, razumevanje in izvajanje navodil, izražanje ...

Učenci o filozofiji za otroke

Vtise so otroci zapisali po dveh letih izvajanja programa v interesni dejavnosti Klepetulje, kakor smo poimenovali našo skupnost raziskovanja:

»Pri krožku Klepetulje sem že od začetka. H Klepetuljam hodim zato, ker se rada pogovarjam. Lahko bi se reklo, da sem klepetulja. Rada sem poleg. Sedimo v krogu. To se mi zdi veliko bolje kakor pa pri rednem pouku. Najbrž zato, ker tistega, ki govori, lahko pogledaš v oči. Tudi naučimo se veliko. Govorimo v urejenih povedih, zato pri spisih ni večjih težav. Včasih preidemo z ene teme na drugo. To ni napačno. Všeč mi je. Naša mnenja so različna. Klepetulje bi morali uvesti na vseh šolah in mislim, da nisem edina, ki tako misli.

Vsi imamo probleme. Vsak jih rešuje na svoj način. Ali jih komu zaupamo? Jaz ... Jaz bolj malo problemov komu zaupam. Če pa jih že zaupam, jih zaupam svoji mami, babici, teti ali moji najboljši prijateljici. Največ problemov imam s svojim mlajšim bratcem. Kar naprej se prepirava. Sploh se ne razumeva. Saj ne, da se vedno ne razumeva. Le takrat, ko se prepirava. Nekoč se je zgodilo tole ... Ne spomnim se več, zakaj sva se sprla. O ja, pa se spomnim! Prepirala sva se, kdo bo pospravil jedilnico. In zmagal je on. Jaz sem morala pospraviti jedilnico, on pa je lepo igral igrice na računalniku. Kako nepošteno. Moj problem je ta, da je vedno vse po njegovo. Tudi moje želje se upoštevajo, le kar se pospravljanja tiče, ne. Seveda nimam samo tega problema. Našli bi se tudi drugi. Le naštetih se mi jih ne da. Moj nasvet za vas je: Če imate velik problem, se zaupajte odraslemu in znal vam bo pomagati.«

»Pri Klepetuljah mi je najbolj všeč pogovarjanje in razmišljanje. Kajti ko končamo pogovor, ugotovimo, da smo nazadnje prišli na čisto drugo temo. Ko se pogovarjamo, razglabljam o vsem mogočem in ugotovimo, da smo iz preprostega razumljivega stavka našli več možnih rešitev. Všeč mi je tudi to, da se pogovarjamo o Pikinih težavah. Ona ima zelo veliko problemov. Mi ugotovljamo, kako se je to zgodilo in zakaj se je tako zgodilo. Všeč mi je, da imamo v besedilu takšne zapletene stavke. Kajti ne moreš jih zlahka razvozlati. Včasih se tudi motimo o Pikinih težavah, a vseeno ugotovimo pravilno rešitev. Všeč mi je tudi to, da ko preberemo besedilo, napišemo, kaj mi ni všeč, kaj me moti, zakaj je to tako ... Klepetulje so res zelo zanimiv krožek in sem zelo vesela, da lahko sodelujem pri njem.«

»Klepetulje so mi všeč, ker se pogovarjamo o problemih in iščemo rešitve, ki mi včasih pri mojih problemih pomagajo. Moj največji problem je ta, da včasih čutim, da se morda kdo počuti zapostavljenega ali odrinjenega. O tem razmišljam zelo

pogosto. To skušam popraviti tako, da tistega povabim na svoje mesto, in se počutim bolje.«

»Klepetulje so nekaj najboljšega. Zato, ker se pogovarjamo. Začnemo se pogovarjati o eni temi, končamo pa čisto z drugo temo. Naša mnenja se zelo razlikujejo, saj ima vsak svoje mnenje. Zelo velikokrat se nasmejemo. Takrat bi nam kar bobenčki popokali. Še večkrat se prerekamo in spremo. Ko se spremo, je šele hudo! Všeč mi je tudi, ko sedimo v krogu, ker tako lažje komuniciramo. Naš posrednik je učiteljica, ki nas pripelje do teme, nato pa začnemo mi. Pogovarjam se lažje kakor pri pouku, ker nisem tako nervozen.«

»Pri Klepetuljah sem že od vsega začetka in še nikoli mi ni bilo žal, da sem vstal zgodaj in prišel ob 7. uri zjutraj v šolo. Imamo se zelo zelo lepo in upam, da se bomo imeli še naprej. Klepetulje bi morale biti med urami pouka, ker so zelo dobre.«

»Klepetulje so moj najljubši krožek. Je zelo zanimiv, zabaven in hkrati poučen. Veliko se pogovarjamo. Vsak pove svoje mišljenje, a vsak misli drugače. Imamo veliko različnih tem. Zanimivo je to, da ko se pogovarjamo o eni temi, lahko hitro pridemo čisto v drugo temo. Pogovarjamo se tudi o svojih problemih. Jaz nimam problemov. Če pa že imam kakšnega, dobro premislim in poiščem najboljšo rešitev.«

Ko smo skupaj v krogu, najprej nekaj beremo, potem pa dobro premislimo o tem, kaj smo prebrali. Z dvigom roke pokažemo, da želimo nekaj povedati. Velikokrat se nasmejemo ... Ta krožek imamo enkrat na teden in vsakič se zelo zabavamo. Včasih se tudi spremo. Največkrat zato, ker je vsak drugačnih misli. Preprosti stavek vedno čisto zapletemo. Naučili smo se razmišljati, povedati svoje mišljenje, kar nam bo koristilo v življenju.«

»Pri Klepetuljah mi je všeč, da lahko popravljamo druge. Ker sedimo v krogu in ker se pogovarjamo o vsem, so mi Klepetulje bolj všeč. Nikakor nisem razumel Pike, ki je imela čudne težave z gumijasto roko, prostorom na postelji ...

Ker moram vstati zelo zgodaj in priti v šolo ob 7. uri, sem tisti dan v šoli zelo utrujen. To je moj edini problem. Kar naprej mi sošolci urejajo sedež blizu Lee, ker se z njo kar naprej prepiram. Ampak z Leo se ne bom nikoli strinjal. Lahko rečejo kar koli, ne! Še en problem je: da je zmeraj nekdo, ki misli drugače. To me spravlja ob živce! Zmeraj! Če bi bilo enkrat ali dvakrat, to bi še razumel. Ampak zmeraj, to je pa višek!«

»Pri Klepetuljah se večinoma pogovarjamo o problemih in kako jih reševati. Osebno nimam takšnih problemov. Ampak približno vem, kakšni so. Lahko so zelo resni ali

manj resni. Mi se jih učimo reševati po svoji poti. Takšne probleme lahko zaupaš staršem, učiteljici, svetovalki ali prijatelju. Zato ne skrivati svojih problemov! Klepetulje so zelo dober krožek, ker mi pomagajo urediti oliko, logiko in moralo. Klepetulje so mi všeč zato, ker sedimo v krogu in se pogovarjamo. Včasih se prepiramo in se jezimo drug na drugega. To pomeni, če ne bi bilo učiteljice, bi ...«

»Pri Klepetuljah se imamo zelo lepo, saj klepetamo o raznih stvareh. Med pogovarjanjem se velikokrat spremo, ker vsak misli in trdi svoje. Skoraj nikoli se ne strinjamo. In temu sledi dolgo razmišljanje in potem končno skupna rešitev. Klepetulje mi koristijo, saj se učim komunicirati in bolje reševati svoje probleme. Najboljše je, da nam naša mentorica ne določa teme in jo lahko izberemo sami ter razmišljamo. Vmes tudi zaidemo v druge teme. Všeč mi je, ker sedimo v krogu. Tako se laže vidimo in pogovarjamo. Mislim, da potrebujemo mentorico, ker bi se drugače že stepli.«

Zapis ure: Spravi se na svojo stran!

Izhodiščno besedilo⁶

Tistega večera sem pri večerji očetu in mami povedala, da bomo šli na izlet v živalski vrt in da si moramo izmisliti zgodbe o skrivnih bitjih. Vendar jima nisem izdala svoje skrivnosti.

Tudi Manci je nisem povedala. Samo zato, ker je moja sestra, ker je dve leti starejša od mene in ker si deliva sobo, pa res ni treba, da ji povem prav vse!

Poleg tega tudi ona meni nikoli ne pokaže tiste knjige, v katero si kar naprej zapisuje stvari. In, ali mi pusti poslušati, ko pride k njej na obisk prijateljica Suzana? Uf, vse tisto šepetanje in hihitanje!

Pred mano vedno reče Suzani: "Počakaj trenutek, moram se znebiti te otročje sestre." Kako sovražim te njene besede!

Pravzaprav se ponavadi razumeva čisto v redu. Razen tega, da si ona ponavadi prisvoji vso posteljo, potem pa jo moram odrivati, da se spravi nazaj na svojo stran. Na svojo stran postelje, seveda. (M. Lipman, čitanka Pika, 2. poglavje, 2. del)

⁶ Zapis ure je nastal v maju 2000 s skupino otrok, ki so bili v program dejavno vključeni od januarja 1999. Poteka pogovora nisem spreminjala in popravljala, saj bi le popačila resnični napredek, moja vprašanja so napisana ležeče. Zapisani del pogovora je trajal 35 minut. Problem, ki so ga otroci izbrali, je zajet v zadnjih dveh povedih izhodiščnega besedila.

Komentarji učencev

Lea: Zanimivo se mi zdi, zakaj Pika Manco odriva s postelje. Zakaj je ne zbudi in ji reče, naj se umakne.

Tanita: Zakaj si Manca prisvoji celo posteljo?

Tina: Meni se zdi čudno, da ni tudi Manci povedala svoje skrivnosti.

Alja: Jaz ne razumem Pike, ko pravi, da si Manca prisvoji svojo stran postelje. Svojo stran ali celo posteljo?

Katjuša: Ne razumem, da se sestri prepirata in da ima njena sestra vedno celo posteljo.

Slavi: Ne razumem tega, da si Manca ponavadi prisvoji celo posteljo.

Anže: Ne razumem, zakaj si Manca prilasti kar vso posteljo!

Matej: Zakaj se ponavadi razumeta čisto v redu, včasih pa kot da nista sestri?

Stani: Zakaj Manca Pike ne spoštuje?

Kristina: Mislim, da ni Pika ravnala prav ...

Nika: Zakaj ni staršema izdala skrivnega bitja in zakaj si delita s sestro sobo?

Maja: Meni se zdi zanimivo to, da Pika Mance ne zatoži staršem!

Razredna diskusija

Kaj pravite na vaše komentarje? Kje vidite najpogosteje problem?

Tanita: V tem, da si Manca prisvoji del postelje.

Alja, Matej, Anže, Maja: Strinjam se s Tanito. Alji bi rekla, ker je rekla, katero stran postelje si prisvoji. Tukaj piše, da si vso posteljo prisvoji.

Ali lahko to še enkrat prebereš iz besedila?

Maja (bere): "Razen tega, da si ona ... ponavadi prisvoji vso posteljo."

Ja, in nadaljuj ...

Maja (bere): "... potem pa jo moram odrivati, da se spravi nazaj na svojo stran ..."

In potem doda "na svojo stran postelje", seveda.

Lea: Se ne strinjam z Majo. Ker zakaj bi jo Pika odrivala na svojo stran, če je potem na njeni? Če bi bila pa na celi postelji, bi bila tudi na svoji strani.

Maja: Aha. Razumem.

Razumeš?

Alja: Jaz pa ne. Mi razložiš?

Lea: Ji razložim? Manca si prisvoji celo posteljo, ne samo polovico. Ker drugače bi Pika rekla, da naj bi jo ... Pika pravi, da jo odriva na svojo stran. Torej ni na svoji strani, je na celi.

Alja: Mhm.

Razumeš? Stani, izvoli.

Stani: Meni se zdi ... da si ona prisvoji celo posteljo. Je na celi. Pika jo odriva stran, da se spravi stran na svojo stran postelje, seveda. Ona je to še poudarila.

Zakaj je bil ta poudarek potreben, da se spravi stran, na svojo stran postelje? Vam je to jasno? Je morda nastal kakšen problem?

Alja: Zaradi tega, ker Pika ni ... v tej povedi ni nič povedala ... rekla je samo stran na svojo stran, ni pa nič bolj jasno ...???

Zakaj mislite, da je bil ta Pikin dodatek potreben?

Anže: Ne vemo, na katero stran. Na svojo ali ona na svojo. Na katero svojo? Ne vem.

Kako?

Anže: Mislim ... sem čisto zmeden.

Lea: Vem, da je na obeh, zato ker če bi bila Manca na Pikini strani, Pika ne bi mogla ležati. Bi jo Manca na tla porinila. Zato je bila na sredini.

Stani: Jaz pa mislim ... Tukaj je rekla: "Razen tega, da si prisvoji vso posteljo ..." Jo spravi na tla. Ona jo odriva nazaj, da se spravi nazaj na svojo stran.

Kje piše, da jo odriva nazaj?

Stani: Ne, da jo odriva nazaj na svojo stran. Potem se mora ona odpraviti na svojo stran ...???

Se pravi, pojdi stran na svojo stran.

Stani: Ja.

Alja: Se strinjam z Leo in Stanija bi malo popravila. Ta njegova poved ni nekak ... je ne razumem "se spravi stran na svojo stran".

Tina: To se rima.

Kaj se rima?

Tina: Na svojo stran.

Alja: Ja, to še enkrat ponovi in poudari mogoče zaradi tega ...

Kaj ponovi in kaj poudari?

Alja: Na svojo stran postelje.

Matej: Na svojo stran postelje. Tukaj ni nič poudarila. Lahko bi rekla na svojo stran ... lahko jo kam drugam odrine. Tukaj piše na svojo stran postelje.

Maja: Strinjam se z Aljo.

Se strinjaš z Aljo? V čem?

Maja: Saj je tudi Stani povedal, a ga ne razumem.

Stani, očitno te ne razumejo. Lahko poveš to kako drugače, da te bodo razumeli?

Stani: Lea je rekla ... kaj je že rekla ona? ... Lahko poveš še enkrat?

Lea: Sem rekla ... Manca je bila na sredini. Zato ker če bi bila na Pikini strani, bi Pika padla na tla, ne bi mogla ležati. Zato je bila na sredini, potem pa jo je Pika nazaj odrinila na svojo stran.

Stani: Manca je bila na svoji strani, se je začela razkomotavati, Pika je začela tako kakor ... kakor tisto, ko smo se pri naravi učili o kukavici ... mladiči vsa jajca zmečejo ven.

Ja, in? Nadaljuj.

Stani: Piko vrže na tla, se ona zbudi, jo nazaj odriva.

Alja: Ni možno. Lahko je Manca čez celo posteljo, pa ni možno, da je Pika na tleh.

Ni nujno.

Alja: Lahko da ima postelja še malo roba in je Pika tam na robu, jo z roba odriva stran na njeno stran.

Manco odriva na ...

Alja: ... na svojo, na njeno polovico postelje.

Na čigavo?

Alja: Če je ona na robu, Manco odriva na njeno svojo stran postelje.

Pika odriva Manco na svojo stran postelje?

Alja: Ne, na Mančino.

Torej Manco odriva stran s svoje strani na ...

Alja: Na njeno stran.

Mhm.

Lea: Se strinjam z Aljo. Stanija bi nekaj vprašala. On je velikokrat rekel, da Pika je padla na tla, ampak nikjer ne piše, da je ona padla na tla.

Stani: Saj ni nujno, da je padla.

Lea: Prej si pa rekel, da je padla.

Stani: Sem rekel potem, da se je lahko prej zbudila, preden je padla na tla. Ali pa Alja s svojo trditvijo, da sta bili postelji narazen.

Alja: Nisem rekla, da sta bili postelji narazen. Rekla sem, da je lahko okoli postelje na koncu še kakšen rob. Moja teta ima tudi tako posteljo in sem bila kakor Pika. Danes ponoči sem spala pri njej. Ona je bila Manca, jaz pa Pika.

Tanita: Se strinjam z Aljo, da jo odriva Pika z njene strani na Mančino stran.

Anže: Z Aljo bi se strinjal.

Se strinjaš z Aljo?

Anže: Mhm.

V čem?

Anže: Ona je ni zrinila na tla. Lahko jo je. Ne vemo. Nič ne piše, če je rob postelje ... Zato se strinjam.

Maja: Mislim, da ima vsaka postelja rob. Anže je pa rekel, da lahko nima roba.

Tanita: Meni se zdi, da Alja dopušča možnost, da nima roba.

Alja dopušča možnost, pravi Tanita.

Alja: Lahko odgovorim?

Lahko ji odgovoriš ...

Alja: Tanita, to je res. Jaz dopuščam možnost, ampak ne mislim na rob kot rob. Mislim, da je žimnica na postelji (pomoč rok pri pojasnjevanju, op. p.), tako da je ravno, da je žimnica in rob.

Jo razumete?

Lea: Se strinjam z Aljo. Je rekla, da mogoče. Tako kakor je Stani prej rekel, da mogoče se je ... prej zbudila. Da mogoče ni padla.

Stani: Jaz pa mislim, da ni padla na tla. Ker če bi te nekdo odrinil, meni se zdi, da bi se zbudil ... Popravlil bi Majo, da nima vsaka postelja roba. Nima. Sem jaz že videl takšno brez roba. Čisto brez roba.

Alja: Mi jo imamo. Je še bolj udobna kakor z robom.

Sploh če si v takšni situaciji kakor Pika.

Alja: Ja, zaradi tega, ker kadar jaz spim tam kakor mami in oči na postelji brez roba, je vse mehko. Ko sem na svoji v svoji sobi, se vedno zadenem v rob in sem jezna.

In takrat, ko se zadeneš v rob, dobiš kakšno sporočilo?

Alja: Ja.

Kakšno?

Alja: Takrat sem tako jezna, da je rob zdaj že čisto razmajan.

Kaj pomeni rob postelje?

Stani: Del postelje.

Rob je del postelje. Ampak ko se ti dotakneš roba, ti to kaj pove?

Nika: Ja, da namreč, da ...???

Maja: Očitno z Aljo nisva mislili isto. Ona misli, da je les nad žimnico. Jaz pa sem mislila, da sta les in žimnica enako.

Alja: Ni res, Maja. Mislila sem tako kakor ti ... ampak ... čeprav ... Če greš na les, je bolj trdo. Če Manca ...

Se strinjate, da to, kar je Alja predvidela, ni edino možno?

Stani: Ni edino možno. Lahko je, ni pa edino možno.

Je možno, ni pa edina rešitev.

Katjuša: Jaz imam doma tudi posteljo, pa nima roba.

Alja: Staniju bi rekla, da to je res. Ampak Stani, povej mi kakšno drugo možnost: če ne pade na tla, če je Manca na Pikini strani pa če ne pade Pika na tla.

Stani: Lahko odgovorim?

Seveda, saj te sprašuje.

Stani: Veš, kakšne možnosti so? Da se lahko preko zvali, preden pade na tla, preden se v rob udari. Lahko da pade na tla, se zbudi, gre nazaj in jo odriva stran.

Alja: Rekla sem, če Pika ne pade na tla, če je na Mančini strani. Razumeš? Če bi bil rob, bi šla Pika na rob. Če ga pa ni, kakšna je druga možnost?

Stani: Če ni na Pikini strani ... So tu kakšne razlike? Če je na Pikini strani, jo odriva, ne? Če bi šla ona nanj, bi jo ona čisto malo odrinila, bi padla na tla ...

Nika, ti bi tole komentirala?

Nika: Jaz bi Aljo popravila. Lahko da gre Pika na Mančino stran, Manca pa na Pikino stran.

Alja: Samo besedilo pravi, da (prebere: ... razen tega, da si ona prisvoji vso posteljo ...). ONA. Besedilo ne pove, da gre Manca na Pikino stran, da se v bistvu zamenjata, ampak samo da si Manca prisvoji celo posteljo.

Lea: Se ne strinjam z Aljo. Lahko da si včasih Manca prisvoji celo posteljo. Lahko da si Pika tudi včasih prisvoji celo posteljo. Ker tu samo piše, da si včasih Manca prisvoji.

Alja: Lahko, da gre vedno tako. Če je recimo padla, s tal spet vstane in jo odrine na svojo stran.

Stani: Kaj ni rekla Alja, da včasih sploh ni pomembna beseda?

Da, včasih ni pomembna beseda.

Stani: Ja, je pa zelo. Meni se zdi, da je zelo pomembna, "včasih". Ker potem bi lahko mislil, da je vedno, ne. Tukaj piše (prebere ... Razen tega, da si ... ponavadi) ponavadi. Včasih si je ne more prisvojiti. Se Pika brani, gre nazaj na svojo stran, preden jo ona sploh lahko ...

Alja: Vem, Stani. Rekla sem ... Govorili smo o robovih. Zdaj pa govorimo spet o nečem drugem. O tem, kako jo Pika zrine, prej pa smo govorili, kje naj bi bila Pika. Zato sem rekla, da v zadnjem času ni pomembna beseda, zdaj pa je ...

Stani: Dopolnil bi, da so večpomenke. Da ima ena beseda več pomenov. Stran je ena stran lista ali pa stran neke stvari. To so večpomenke.

Ampak v našem primeru ne govorimo o listih.

Stani: Vem.

O čem pa? Kakšna stran je tukaj?

Tanita: Odriva jo stran na njeno stran. No, saj to je večpomenka. Da jo stran odriva na njeno stran. Na Mančino stran.

Mhm. Beseda stran nima več pomenov?

Stani: Ima več pomenov. Samo vi mislite na stran postelje, ne ...

Jaz nisem tega rekla.

Stani: Ne, ona misli na stran postelje.

Tanita: Si rekel, da je večpomenka. Jaz ne mislim na njeno stran, ampak na to, da jo odriva stran.

Od kod stran?

Tanita: Piko odriva na njeno stran.

Pika odriva stran Manco na Mančino stran.

Maja: Se strinjam s Tanito. Kako lahko ...

Ali vi še kdaj uporabljate recimo besedo stran?

Lea: Jaz bi še nekaj dopolnila. Stran pomeni enako kakor stran na svojo posteljo. Ker če stran, to pomeni, da jo tam odrineš. Lahko ima Manca tam posteljo, lahko pomeni enako kakor stran na svojo posteljo.

Se strinjate, ali ima kdo protiprimer?

Stani: Lahko razložiš še enkrat?

Lea: Stran in stran na svojo posteljo ima enak pomen. Zato ker če Pika Manco odriva stran, jo lahko odriva na svojo posteljo, če pa Pika odriva Manco na njeno stran, na Mančino stran, jo lahko tudi stran odriva.

Stani: Ti si rekla stran, da ima en pomen.

Lea: Ne.

Stani: Ni rekla, da ima stran en pomen?

Anže, kaj praviš o tem?

Anže: Ne vem.

Kakšne so pa tvoje izkušnje?

Anže: Jaz bi rekel, da na eno stran postelje, kot stran nečesa. Stran od nečesa, da nekoga odrivaš stran. Lahko je stran postelje.

Torej smo ugotovili, da je večpomenka. Temu včasih pravimo tudi, da je dvoumno povedano.

Beseda ima lahko več pomenov.

Refleksija po uri

V prebranem odlomku iz čitanke so nakazani kot možni viri diskusije razlogi za skrivnostnost, notranji dialog, spoštovanje in pomembnost zasebnosti drugih, ravnanje z ljudmi kot s stvarmi in dvoumnost. Pika se zaveda lastne dvoumnosti, ko omenja besedo "stran", pa tudi otroci, ki so opozorili na dvoumnost v Pikini izjavi. Dvoumnost so kaj hitro začutili. V zanje značilni filozofski drži so izrazili zmedo in željo po pojasnjevanju besed. Večino časa in pozornosti so namenili uporabljenim besedam. Dvoumnost oziroma besedna igra v stavku, ki je sestavljen tako, da je možna različna interpretacija, jih je tako kakor druga vrsta dvoumnosti (ena beseda ima več pomenov in možnih je več pomenov v istem stavku) spodbudila k specifičnim miselnim dejavnostim; v prvem delu gre za izvabljanje pogledov in mnenj, pojasnjevanje, preoblikovanje trditev in izpeljevanje. Kar se mi je zdelo presenetljivo, a hkrati spodbudno, je stopnja in trajanje osredotočenja posameznikov v diskusiji, kar je opaziti v želji po dodatnem pojasnjevanju, izpeljevanju sugeriranega, iskanju konsistentnosti, postavljanju podmen. Pojavlja se zanikanje izjave in sklepanje po svoje ter iskanje alternativ.

Večino časa so bili otroci miselno osredotočeni na problem besed stran (stran na svojo stran) in rob, kar jih je vodilo v debato o vsebini obeh pojmov (pojmovno analizo?), v problematizacijo pomena besede in navezavo na lastne izkušnje. V zadnjem delu ure so razmišljali o problemu pomena jezika in resnice. Zavedeli so se bogastva jezika, njegovega pomena in pomembnosti uporabe. Pri tem so se naslonili tudi na v šoli usvojeno znanje in življenjske izkušnje.

Kar me je presenetilo, razveselilo in spodbudilo k nadaljnjemu filozofiranju z otroki, je bil nenaden preskok (po večmesečni redni dejavnosti) k "samostojnosti v razmišljanju". Kakor kažejo analize diskusij, so otroci sposobni ohraniti v spominu bistvo problema, spremljati pomen povedanega in ohraniti rdečo nit tudi 20-35 minut. Usvojili so nekatere spretnosti komuniciranja oziroma kulturne diskusije, iščejo možne rešitve, kar je pot k spodbujanju ustvarjalnosti. Diskusija poteka na "višji" ravni, kar je bil moj prvi cilj, da smo delo sploh lahko začeli (kulturno komuniciranje). Pri oblikovanju in delovanju skupnosti raziskovanja je pomembna tudi čustvena varnost, medsebojno poznavanje in zaupanje med otroki in učiteljico, kar prav tako vpliva na potek diskusije. Opaziti je korak k samostojnemu, včasih že kritičnemu mišljenju; začeli so misliti s svojo glavo (*Sapere aude!*). Razvijati kritično mišljenje je osnovni cilj programa, ki ga v procesu žive otroške misli z otroškim vedenjem otroci tudi usvajajo.

V programu Pika je dvoumnost bistvenega pomena. Opozarja, da ima jezik različne pomenske možnosti, ki si lahko nasprotujejo ali pa se še okrepijo. Tako z refleksijo življenjskih problemov otroci razvijajo miselne spretnosti, kritično razmišljajo in rešujejo filozofske probleme. Pri tem so tako zagnani, da njihova vnema narašča od že malce "zdolgočasnega uvodnega branja" in zapisovanja komentarjev do glasne, včasih kar burne diskusije. V diskusiji vsak otrok sodeluje s svojim telesom: z izraženimi mislimi, s telesnimi gibi, obrazno mimiko in gestami, zaradi katerih se pogosto vsi nasmejimo do solz ravno v najbolj pomembnih trenutkih.

Žal je za nas vsaka šolska ura prekratka. Otroci se želijo o zanimivi temi pogovarjati še med odmorom, tudi med redno uro ali pa še pri naslednji uri filozofije. Vsi so zelo skrbni, tako da z disciplino doslej nismo nikoli imeli resnejših težav.

Še vsakokratno razmislek o uporabnosti programa, metode dela v našem šolskem polju: po osebnih izkušnjah sodeč, je program (z manjšimi prilagoditvami) primeren tudi za slovenske prebujajoče se male filozofe, ki z velikim zanimanjem in veseljem "delajo filozofijo". Če bodo znali in si upali uporabljati svoj razum tudi v drugih šolskih in življenjskih situacijah, bo to gotovo korak bliže filozofskemu raziskovanju, uspehu, raziskovanju življenja, državljanski odgovornosti.

Irena Šimenc Mihalič

Kje vse najdete filozofijo za otroke?

Izhodišče dela pri našem krožku v tretjem razredu OŠ je čitanka Pika. Na začetku vsake ure predelamo en razdelek, tako da vsak učenec prebere en odstavek, nato pa učenci prebrano komentirajo, izluščijo tisto, kar se jim zdi zanimivo in o čemer bi se radi pogovarjali. Komentarje napišejo na listke, prilepimo jih na tablo in vse tudi preberem. Učenci iščejo podobnosti in razlike med njimi. Z glasovanjem izberejo problem, o katerem bi se želeli pogovarjati. Če se jim zdi zanimiv še kak drug, ki ni bil izbran, se pogovorimo o njem naslednjo uro. Iz zgodb običajno izberejo probleme, s katerimi se lahko identificirajo in jih tudi sicer čutijo kot svoje probleme.

Primeri vprašanj učencev:

Ali je Manca pravična?

Zakaj Manca ne pusti Pike v kopalnico? Ali nekaj prikriva?

Zakaj Manca vedno odloča?

Zakaj se sestri sovražita?

Zakaj starši vedno krivijo Piko?

Zakaj Pika misli, da je zguba?

Zakaj ne moreš izbrati svoje družine?

Bistveno za diskusijo je, da ni pravih in napačnih odgovorov. To na začetku nekateri težko sprejmejo. Prepričani so, da je samo en pravi odgovor. Počasi spoznajo, da vsak lahko pove svoje mnenje in da ga med diskusijo lahko tudi spremeni, če ga prepričajo nasprotni argumenti.

Diskusiji občasno sledi reševanje vaj iz priročnika. Gre za več vrst vaj:

"Zasnovane so kot (a) vaje, ki spodbujajo dialog, (b) vaje, ki odpirajo nejasne vidike določenih idej, pojmov ali tem za razmišljanje, (c) vaje, ki izvabijo različne interpretacije (razlage), (č) vaje, ki utrjujejo uporabo filozofskih tehnik, (d) vaje, s katerimi ugotavljamo, kaj je posameznik prispeval k diskusiji, (e) vaje, s katerimi preverimo, kaj je vključeno v zamišljeni problem v zgodbi."

Najpomembnejše pri vajah se mi zdi, da učitelju omogočijo bolje razumeti način razmišljanja učencev. Pri tem se najbolje pokaže, kaj jim še ni čisto jasno, tako da se

lahko povrnemo k problemom, ki zahtevajo za razumevanje več časa. Na eni strani torej dajejo povratno informacijo o načinu razmišljanja, po drugi pa vodijo k napredovanju v diskusiji in tej odpirajo nove smeri.

Ob prvih urah mora učitelj poskrbeti, da se postavijo pravila, ki bodo vodila skupno delo. Oblikujejo jih skupaj učenci in učitelj. Običajno jih vprašam, kako mislijo, da naj bi potekalo skupno delo. Po skupinah oblikujejo svoje predloge, nato pa jih združimo v enoten seznam dogovorov. Na začetku so napisani na plakatu, tako da si jih počasi vsi zapomnijo. Denimo: prijaviti se za besedo, poslušati drug drugega, odgovarjati tistemu, ki postavi vprašanje ...

Najpomembnejšo vlogo ima učitelj pri "vodenju" diskusije. Ni samo usklajevalec, temveč počne še marsikaj drugega, odvisno od tega, kar se mu zdi v nekem trenutku pomembno. Včasih postavlja podvprašanja, da učenci razvijejo ali utemeljijo svoje misli. Podvprašanja včasih niso prava vprašanja, temveč odpirajo dileme, izpeljujejo posledice trditev učencev. Bistveno je, da učitelj ne daje odgovorov, temveč učence spodbuja, da jih iščejo sami. In opozarja, da noben odgovor ni dokončen in da se vselej odkrije kaj novega, kar spremeni naše vedenje o neki stvari.

Filozofija za otroke ima številne vplive na učence in na razred kot celoto:

- učenci postanejo bolj strpni drugi do drugega, razvijajo sposobnost za skupno življenje in medsebojne odnose (ko pride med njimi do nesporazumov, jih poskušajo zgladiti s pogovorom, ne s pestmi. Pri tem pojasnjujejo svoje poglede na problem in izrazijo svoje občutke. Tisti, ki se laže pisno izražajo, to napišejo v pismu in ga oddajo v razredni nabiralnik ali pa neposredno tistemu, ki mu je pismo namenjeno);
- razvijajo svoje komunikacijske spretnosti (nekaj učencev že dokaj dobro obvlada komunikacijske spretnosti. Tudi pri drugih predmetih se spretno vključujejo v pogovor. Npr.: Strinjam se z Janom, vendar bi dodala ... Laže tudi počakajo, da pridejo na vrsto za besedo);
- razvijajo domišljijo in ustvarjalnost (laže se v mislih "preselijo" v domišljijjski svet, kar se kaže zlasti v zanimivih domišljijjskih spisih in pri likovnem ustvarjanju);
- navajajo se na kritično razmišljanje (o problemih kritično razmišljajo, iščejo pozitivne in negativne strani danih predlogov ter zagovarjajo svoje stališče);
- razvijajo miselne spretnosti (uspešneje povezujejo znanje z različnih področij, bolj igrivo, brez strahu se lotijo nalog iz logike).

Cilji filozofije za otroke so tudi cilji sodobne šole. Sokratska vprašanja lahko postavljamo pri vseh predmetih, saj se otroci začnejo lotevati problemov pogumneje. Razmišljajo globlje in celoviteje. Učitelj dobi več informacij o tem, kako razmišljajo. Ko odkrijejo, da je več poti, več možnih načinov razmišljanja, izgubijo tudi strah pred tem, da bi sami razmišljali in sami poskusili rešiti neki problem. Bolj povezujejo teme posameznih predmetov s svojimi vsakdanjimi izkušnjami. Upajo si, iščejo poti, na vržejo puške v koruzo, če takoj ne poznajo odgovora.

Teme, obravnavane pri filozofiji za otroke, je mogoče povezati s temami pri drugih predmetih. Prva zgodbica iz Pike se tako začne s Pikino predstavitvijo:

"Zdaj sem jaz na vrsti! Tako **dolgo** sem morala čakati, da so drugi povedali svoje zgodbe! Najprej vam bom povedala moje ime. Ime mi je Pika. Pika ni moje pravo ime. Pravo ime sta mi dala mama in oče. Pika pa je ime, ki sem si ga dala sama."

Med pogovorom se zastavi vprašanje, katero je človekovo pravo ime. To razpravo smo razširili tako, da je vsak učenec naredil manjšo raziskovalno nalogo o svojem imenu. Anketirali so starše, kako so jim izbrali ime, in po Leksikonu imen ugotovili izvor in pomen svojega imena. Raziskovalne naloge so predstavili sošolcem. To temo smo navezali na opisovanje sebe pri slovenščini in hkrati pri SND, kjer je v tretjem razredu tema predstavljanje samega sebe in vsak učenec izdelal plakat o sebi. Ob tem, ko učenci razmišljajo o svojih interesih in posebnostih, se bolje spoznajo. Bolje pa spoznajo tudi drug drugega, kar je prvi pogoj za dobre medsebojne odnose. Ob tej temi se je razvila diskusija, kaj se jim zdi v življenju pomembno, kaj želijo doseči.

Nekaj misli otrok:

Pomagala bom ljudem. Pomembno je, da pomagaš ljudem v stiski.

Veliko bom potoval. Dobro je veliko potovati, ker spoznaš druge dežele in se pri tem učiš.

Postati hočem igralka, zvezda, da me bodo vsi občudovali.

Imel bom svojo restavracijo. Ljudje so zadovoljni, če dobro jedo.

Tako se je diskusija, ki se je začela pri filozofiji, preselila še k drugima predmetoma. Ena način povezovanja se torej doseže z vsebinami. Vprašanja, o katerih debatiramo pri filozofiji, povežemo s snovjo pri drugih predmetih. Drug način je uporabnost načina dela, ki se ga učenci naučijo pri filozofiji. Pri razredni uri sem denimo problem izginulega predmeta in obtožbo nekega učenca reševala s postavljanjem filozofskih vprašanj (s filozofskim pogovorom):

Ali lahko z gotovostjo trdiš, da ti je ta oseba predmet vzela?

Si to videl na lastne oči?

Kaj je v življenju gotovo?

Ali obstaja še kakšna možnost glede tega, kaj se je lahko zgodilo s pograšanim predmetom?

Učenci so iskali različne možnosti. Tako se je napetost v razredu umirila. Sledilo je vprašanje učencu, kaj zdaj lahko stori. Ugotovil je, da bi bilo dobro najprej preveriti našete možnosti. "Izginuli" predmet je res našel doma, obtoženemu sošolcu pa se je opravičil.

Še pomembnejši je vpliv temeljne naravnosti, namreč spraševanja in razmišljanja, na obravnavo snovi pri drugih predmetih. Primer: Pri uri matematike, ki jo je vodila študentka pripravnica in pri tem nespretno postavljala vprašanja, je učencem opazno upadla zbranost in motivacija za delo. Po uri so komentirali, da jim je bilo dolgčas, ker je študentka vse sama povedala in jim ni dala možnosti, da bi mislili.

Pa niso samo učenci tisti, ki prenašajo metodo na druga področja. Tudi sama sem, ko učenci pri uri matematiki niso razumeli naloge, najprej z vprašanji preverila razumevanje ključnih besed. Pokazalo se je, da je problem izviral iz nerazumevanja nekega pojma. Včasih bi jim v takem položaju takoj še enkrat začela razlagati matematični postopek reševanja naloge.

Seveda sem potem ugotovila, da je to vpliv filozofije. In potem spoznala še, da ne gre za nekaj povsem filozofskega, ampak za preprosto učinkovito metodo poučevanja. Tako se mi zdi, da filozofije pravzaprav ni treba vnašati drugam, saj potem, ko enkrat dobiš nekaj izkušenj, njene vsebine in metode dela opaziš pri vseh predmetih. A tega ne bi opazila, če se ne bi sama že tri leta ukvarjala s filozofijo za otroke.

Lidija Šket Kamenšek

Newtonovo jabolko pri filozofiji za otroke v četrtem razredu

Naključja so lahko izgovor, da ne iščemo povezanosti med dogodki in ne odkrivamo njihovega smisla. Če se odločimo za raziskovanje, smo že korak k filozofiji. Mene je preiskovanje pripeljalo do filozofije za otroke in pozneje do filozofije z otroki. Odkrila sem, da sta termina različna, in pogosto se zgodi, da sta rabljena neustrezno. V obeh primerih gre za pristopa k zgodnjemu ukvarjanju s filozofijo pri otrocih. Filozofija za otroke je program, ki ga je z zgodbami v čitankah in metodološko določil M. Lipman s sodelavci. Filozofija z otroki ne zahteva posebej napisanih filozofskih zgodb, izbira pa diskusijo filozofskih idej. Program je metodološko svobodnejši, zasnoval pa ga je Gareth B. Matthews.

Pristopa dajeta otrokom osnove za kakovostno in konstruktivno komunikacijo, navajata jih na pozornost in izražanje misli. Proces, ki se pri tem razvije, je zanje privlačen in zanimiv. Odrasli udeleženci pa ob ukvarjanju z njimi dobijo priložnost spoznati otrokovo izkušnjo sveta, o kateri pogosto pripoveduje.

Opazila sem, da nekateri učitelji pri rednih urah uporabljajo podobne prijeme. Ponavadi imajo problemsko zasnovan pouk. Učenci imajo možnost raziskovanja, ob pomoči prihajajo do pravih rešitev in so zelo miselno dejavni. Takšen pouk je zanje zanimiv in hkrati učinkovit.

V prispevku ne bom predstavila problemsko zasnovanega pouka, temveč uro filozofije z otroki, ki sem jo izvedla z učenci četrtilih razredov OŠ Šmarje pri Jelšah v šolskem letu 2005/2006. Srečevali smo se vsak ponedeljek ob 7h zjutraj v prostorih knjižnice. Sedeli smo za okroglo mizo. Najprej smo si povedali pomembnejše dogodke iz svojega preteklega tedna (življenja). Sledilo je poslušanje prastare zgodbe iz zbirke Hane Doskočilove *Diogen v sodu*¹ (prevedene so večinoma grške bajke). Skupaj smo jo obnovili. Na list papirja so učenci zapisali vprašanja ali ugotovitve, ki so se jim porajale. Za nadaljnji pogovor so izbrali zanimivejše. Sledil je pogovor. Na začetku naših ur so še potrebovali vmesna vprašanja, pozneje so sami prevzeli pobudo in vodenje pogovora, ob koncu šolskega leta pa je ta prerasel v

¹ Doskočilova, H.(1987). *Diogen v sodu in dvajset znanih zgodb iz davnih in pradavnih dob*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

začetni dialog. Ob zaključku ure so na hrbtno stran lista zapisali svoja spoznanja in ali jih bodo lahko uporabili v vsakdanjem življenju.

Newtonovo jabolko (ponedeljek, 27. 3. 2006)

Večina jabolk je pravšnjih kvečjemu za kompot ali jabolčni zavitek. A med kopico navadnih bobovcev, zlatih renet in kanadk že od pamtiveka kdaj pa kdaj dozori jabolko, ki ima čarobno moč, da obrne vse na glavo.

Zaradi jabolka so bili ljudje menda izgnani iz raja, zaradi spora glede jabolka so se začenjale vojne, začarano jabolko se kotali skozi vsako drugo pravljico ... To, o katerem se bomo pogovarjali, pa je od pečlja do muhe pravo pravcato jabolko. V mali angleški vasi Woolsthorp so menda še pred sto leti kazali znamenito jablano, s katere je padlo.

In prav tam, v rdeči hiši pod jablano, se je posestniku Newtonu pred davnimi časi rodil sin Izak. Bil je slaboten, šibak deček in domače je stalo dosti truda, da so ga vzredili od plenec do deških hlač. Njegov oče je kmalu umrl in tako je ostal na svetu sam z mamo in stricem Jakobom. In ne mama ne stric večkrat nista vedela, kaj bi z njim. Na kmetiji bi potrebovali sina, ki bi bil zdrav kot dren, da bi pasel ovce in pomagal njivi, Izak pa je od ranega detinstva prebiral knjige in premišljeval kako in kaj.

»Kaj ko bi dečka poslali v šolo,« je vzdihnil stric Jakob. »Tukaj nam koristi toliko kot kamen v leči ...« Tako se je tudi zgodilo in Izak je v šoli napredoval, da se učitelji niso mogli dovolj načuditi. Gladko in brez težav je prehajal iz razreda v razred, iz osnovne v višjo, visoko in najvišjo šolo. Ko je bil star dvaindvajset let, je bil še vedno malce bolehen, zato pa je vedel čisto vse, kar so si ljudje na svetu kdaj izmislili ... Šele potem se je oddahnil in prišel domov na počitnice.

Legel je v senco za hišo, da bi malo podremal, tedaj pa je padlo z drevesa jabolko in ga udarilo naravnost po nosu. »Ali ne moreš pasti malo dalje?« je zabrundal Izak. A komaj je to izrekel, se je zdrznil. Nenadoma se mu je namreč posvetilo: jabolko ali karkoli drugega ne pade proti zemlji, kot se mu zahoče. Vedno pade po najkrajši poti! In to je bilo veliko odkritje – zakon o zemeljski težnosti.

Od tedaj Izak Newton ni prenehal odkrivati novih in novih stvari. Postal je eden izmed najbolj slavnih učenjakov vseh časov in je zelo spoštovan in čaščen doživel – vedno malo slaboten in šibak – blagoslovljeno starost dvainosemdeset let ...

Res je zelo dobro, da od časa do časa zraste na drevesu jabolko, ki ve, na čigav nos mora pasti.

Po poslušanju zgodbe so učenci zapisali na list naslednja vprašanja:

Koliko je bil Izak star, ko mu je jabolko padlo na glavo? (Andrej)

Zakaj se je Izak rodil pod jablano? (Bojan)

Zakaj je jabolko padlo Izaku na nos? (Matej)

Kam je padlo jabolko? Kaj se je Izaku zgodilo, ko je prišel domov? Kdaj je Izak umrl? (Karmen)

Zakaj je jabolko padlo ravno na nos? Zakaj je oče umrl? (Mateja)

Zakaj ga je stric poslal v šole? Zakaj je Izaku jabolko padlo na nos? Zakaj je bil Izak vedno malo bolan? (Meta)

Ali je Izak obžaloval očetovo smrt? (Tanja)

Izhodišče za nadaljnje razmišljanje je bilo med učenci najpogostejše izbrano vprašanje:

Zakaj je jabolko padlo Izaku na nos? (Matej)

Zakaj je jabolko padlo ravno na nos? (Mateja)

Zakaj je Izaku jabolko padlo na nos? (Meta)

Učenci so odgovarjali na vprašanja in oblikovali pogovor.

Jabolko je hotelo, da odkrije veliko odkritje. (Matej)

Jabolko ne pade daleč od drevesa. (Karmen)

Jabolko je hotelo, da mu spremeni življenje.

Kako mu je hotelo spremeniti življenje? (Lidija)

Ker je bil slaboten, je hot'lo, da bi bil srečen.

Zakaj pa takrat ni umrl, da se ne bi »matral«?

Zato, ker je imel prednosti. Rad je imel življenje. (Matej)

Hotel se je učiti.

Hotel je biti najboljši.

Starši so k temu pripomogli, ker so živeli pod jablano.

Njegovo zdravje se je zboljšalo, ker je bil bolj srečen.

Njegovo zdravje se je poslabšalo, ker je bil poškodovan, ni mogel vohati.

Zaradi jabolka je postal učenjak. (Matej)

Zato, ker jabolko pade z drevesa.

Jabolko je bilo pogumno.

Jabolko se je hotelo postreči.

Mogoče je bil poreden in ga je jabolko udarilo.

Oče je vse spletel. Jablano je obrezoval. Uče je umrl. Sina pa je udarilo po nosu.

Izak ne bi šel v šole in ne bi ugotovili njegovega znanja.

Če bi oče še živel, ne bi dovolil, da bi šel Izak v šole.

Smrt je na en način grozna, na drug način dobra, Izak je šel v šole in postal slaven.

Kaj pa to pomeni za nas? (Lidija)

Stojimo na zemlji in ne lebdimo. (Matej)

Da ni nič slabo, če se nam kaj zgodi, iz vsega se lahko učimo. (Tanja)

Učenci so zapisali svoja spoznanja.

Smrt je na neki način zelo žalostna, na drug način pa malo dobra, ker drugače ne bi bili boljši, kot smo. (Andrej)

Smrt je žalostna in vesela, ker je Izak potem lahko šel v šolo in je postal pameten. (Bojan)

Spoznal sem, da jabolko ne pade daleč od drevesa. To me je naučilo, da se je treba jablan izogibati. (Matej)

Spoznala sem, ko jabolko pade, ni pomembno, kam pade. (Karmen)

Spoznala sem, da je včasih dobro, da kdo umre. Ko kdo umre, je na svetu prostor za drugega. (Mateja)

Spoznala sem, da je smrt žalostna, na neki način pa lahko drugim tudi koristi. Zato ker če drug komu česa ne pusti, če umre, mu lahko zelo koristi. (Meta)

Spoznala sem, da je vse za nekaj dobro, ker se naučimo nekaj novega. (Tanja)

Interpretacija izjav

Zgodba Newtonovo jabolko je v učencih burila njihove misli. Vprašanji, ki sta bila impulz za nadaljnje razmišljanje: Zakaj je jabolko padlo ravno na nos? Zakaj je Izaku jabolko padlo na nos?

V odgovorih najdemo nenavadne izbire posledic, črpane iz njihove bogate domišljije. Učenci so v pogovoru odkrivali nalogo, ki jo je po njihovem mnenju imelo jabolko, saj je skoraj preroško spremenilo življenje Izaku in tudi nam, ker vemo, kakor pravi Matej, da stojimo na zemlji in ne lebdimo.

Smrti so pripisovali veliko vrednost, ne s čustvenega, temveč spoznavnega vidika, Izak je tako dobil priložnost za šolanje. Pomen smrti so iz zgodbe prevedli v življenje in tako oblikovali zanimiva spoznanja:

Smrt je na neki način zelo žalostna, na drug način pa malo dobra, ker drugače ne bi bili boljši kot smo.

Spoznala sem, da je včasih dobro, da kdo umre. Ko kdo umre, je na svetu prostor za drugega.

Spoznala sem, da je smrt žalostna, na neki način pa lahko drugim tudi koristi. Zato ker če drug komu česa ne pusti, če umre, mu lahko zelo koristi.

Pogovor sem zapisovala. Zaradi narave hitrega pogovora so nekatere izjave brez avtorjev. Zaradi nakazanega razvoja pogovora so se mi zdele vredne zapisa. Praktično bi bilo pogovore bolje snemati.

Sklep

Ure filozofije z otroki so postajale prostor čudenja, igre besed in misli. Ob branju literarnih besedil se je ustvarilo varno polje, saj so učenci vedeli, da so vse njihove trditve pravilne in da smejo razmišljati tudi z domišljijo. Odkrivali so misli, ki so nastale prav zaradi poslušanih zgodb. Nikoli se ni vedelo, kam jih bodo peljale in kje se bodo ustavile. Uvajali so se v »delanje filozofije«. Ure filozofije z otroki so postale raziskovalna avantura novih spoznanj in zapisano gradivo.

Ob koncu šolskega leta so učenci ob prastarih zgodbah spontano posegli po dialogu, ki je zahteval argumente za in proti ter nove trditve. Uporabljali so tudi diskusijo. V tem šolskem letu še vedno berejo in poslušajo zgodbe, pogovor pa dvigujejo v dialog

in diskusijo. V sedmem razredu se bodo lahko odločili za izbirni predmet filozofija za otroke.

Sama sem ob urah filozofije z otroki budila tudi svojo domišljijo. Zastavljala sem vprašanja in tiho razmišljala ob njihovih izraženih mislih. Presenetila me je njihova vztrajnost, brezmejna domišljija, nenavadne ideje in bogat besedni zaklad. Zanimivo so oblikovali vprašanja, pozneje pa so sledili prvi poskusi argumentacije in iskanja še drugih možnih rešitev problema. Opazila sem, da jim sam proces pedagoške ure zelo ugaja in da v njem uživajo.

Pri filozofiji z otroki se vzpostavlja ustvarjalno polje, na katerem se otroci s svojimi izjavami počutijo varno in sprejeto, hkrati pa se skozi pogovor pripravljajo nastavki kritičnega mišljenja. Strukturiranost programa filozofija za otroke, ki ga na naših šolah uporabljamo kot izbirni predmet, je priložnost, da se nastavki razvijejo v večšine, ki se jih učenci učijo iz Lipmanovih zgodb, priloženih vaj, iger in seveda konstruktivnega dialoga. Seveda ne trdim, da je filozofija z otroki nujna pripravljavnica za veliko šolo filozofije za otroke in dobro kritično mišljenje. Zdi pa se mi, da postopnost samega procesa daje dobre in preverljive rezultate.

Tako smo prišli od zgodbe do pogovora, od filozofije z otroki do nastavkov kritičnega mišljenja in od filozofije za otroke do kritičnega mišljenja. Ali bo to uspelo tudi tem petošolcem? Nekatere dispozicije so razvite, druge se razvijajo. Potrebujejo še spodbudno okolje, dobre učitelje, izzivalne zgodbe ter seveda radovednost in raziskujočega duha.

Mojca Štiglic, Marjeta Žumer

Filozofija za otroke kot izbirni predmet v zadnjem triletju

Učni načrt devetletne osnovne šole ponuja v zadnjem triletju obvezno izbiro različnih vsebin, med katere so uvrščene tudi: kritično mišljenje, etična raziskovanja in jaz in drugi, ki nosijo skupno ime filozofija za otroke (FZO). Na kranjski Osnovni šoli Matije Čopa, eni od osnovnih šol prvega kroga devetletke, smo med številnimi družboslovnimi izbirnimi predmeti ponudili tudi FZO, in sicer predmet kritično mišljenje. Zanj se je leta 2001 odločilo 41 učenk in učencev. Razdelili smo jih v dve skupini (22 in 19), od katerih je imela vsaka od naju eno uro kritičnega mišljenja na teden. Odločitev za predmet filozofija za otroke je izšla iz spoznanja, da šolski sistem navaja mlade predvsem na učenje dejstev, zelo malo pa na samostojno, logično in kritično razmišljanje, debatiranje in argumentiranje. Programa FZO pa ima za cilj radovednega, razmišljajočega, ustvarjalnega in komunikativnega otroka. Program, zasnovan kot filozofsko raziskovanje, temelji vsako leto na drugi čitanki z zgodbami iz vsakdanjega življenja otrok oziroma mladostnikov, ob katerih se pri pouku gradi vodeni pogovor. To učence združi v skupino, ki raziskuje v zgodbe vpletene probleme. Potek pouka ni vnaprej določen; učenci se pogovarjajo o temah, ki jih sami izberejo, tako da je ura rezultat skupnega raziskovanja učencev in učitelja.

Kako o FZO razmišljajo učenci?

"Filozofija je ljubezen do modrosti," so rekli filozofi. "Filozofija ni predmet niti ni krožek in ne kontrolka, filozofija je pogovor," pravimo mi (Lavra), učiteljica pa dodaja "bi morala biti pogovor". Ne boste verjeli, da je pri filozofiji najteže pogovarjati se. Rekli boste, to je pa čudno, saj pogovarjati se pa ja vsak zna. To je sicer res, a če nas je v skupini 19 in bi radi vsi naenkrat povedali, kakšna je razlika med trmo in vztrajnostjo ali pa v čem sta si podobna smeh in jok, to ni pogovor. V šoli smo navajeni, da nam v glavnem razlagajo. Če smo že kaj vprašani, odgovarjamo učiteljici "fotokopirane podatke". Malokdaj se učenci med poukom pogovarjamo drug z drugim (razen klepetanja seveda), redko poslušamo drug drugega, skoraj nikoli pa o stvareh, problemih, zanimivostih ne izmenjujemo mnenj, se kritiziramo ... In kaj počnemo pri filozofiji? Prav to: učimo se pogovarjati, poslušati drug drugega, utemeljevati svoja stališča in s tem kritično razmišljati. In kako to počnemo? Sedimo v krogu in ne v vrstah, zato, da lažje komuniciramo. Beremo zgodbe, v katerih se

skrivajo filozofska vprašanja, teme in ideje kot npr. Kdo sem? Zakaj sem jaz jaz? Kaj je smisel različnih stvari? Ali moram vedno govoriti resnico? Ali so moje misli resnične? Ker nas zgolj branje zgodb ponavadi dolgočasi, bistvo zgodbe ponovimo z igro vlog. Pri filozofiji ne pišemo testov, ni "klasičnega" spraševanja. Učiteljica je najbolj zadovoljna, če čim manj govori oz. če čim več govorimo mi. Učenci in učiteljica smo si v pogovorih enakopravni in se večkrat tudi skregamo, ker ima eden izmed nas o nekem problemu svoje mnenje, drugi pa temu nasprotujejo. (Kaja) Pri filozofiji mi je všeč, ker se lahko pogovarjam kot zunaj, s prijatelji, ni "piflanja" in zato tu raje sodelujem, ker lahko povem, kar mislim. Včasih prav uživam. (Amon)

Včasih, a ne prav pogosto svoja razmišljanja napišemo kot spis, esej ali pesem. Lahko jih tudi narišemo ali pokažemo. (Ana)

Kaja je na temo Kaj bi jaz rada odkrila napisala: "Rada bi odkrila nov kraj. Nov otok. Nekje sredi oceana. Skupaj s prijatelji bi najprej poiskali zemljevide in kupe vseh mogočih knjig. Sredi poletja bi odpotovali. Po dolgem iskanju bi nekega jutra zagledala majhen otok, tako majhen, da ni čudno, da ga ni na zemljevidu. Od tega otočka ne bi imela nobenih koristi, vendar bi bilo to čisto moje odkritje, ki bi mi veliko pomenilo, četudi bi drugi to vzeli za šalo, češ da sem iskala nekaj, kar je bilo gotovo že odkrito. In tako majhno."

Nina o svojih mislih razmišlja na prav poseben način: "Misli. Kaj pravzaprav so misli? Ne moreš jih prijeti. Veliko ljudi pravi, da so misli v glavi. Toda zakaj mi potem neka misel lahko povzroči slabost, veselje, žalost, me spravi v jok ali pa me zaradi nje stiska v trebuhu? Potem bi lahko rekli, da so misli v trebuhu ali v očeh, ustih. Morda pa celo telo obdajajo misli? Misli me spremljajo vse življenje in pomislite, niti enega kovanca ni treba porabiti zanje. Ker imamo vsi veliko misli, bi lahko rekli, da smo pravzaprav vsi bogati. Zadnjič sem nekoga slišala govoriti, da ima žalostne misli. Pa saj misli ne morejo biti žalostne. Saj misli ne morejo jokati, pač pa jokamo mi. Misli nimajo meja. Lahko so lepe, grde, žalostne, vesele ... Ali imajo lahko barvo? Moje misli so vedno v barvah. Ko si zamislim podobo mračne misli, se mi obarva v sivo. Tiste reči nočem videti. Misli podzavestno vplivajo name. Od kod prihajajo moje misli? Zagotovo vedeli ne bomo nikoli, a meni se zdi, da prihajajo iz veselja. Misli so pomemben del mojega življenja. Skoraj tako kot srce in žile. Brez njih se skoraj ne da živeti. Čisto vsak človek na Zemlji ima svoje misli. Mislim ne moreš ubežati. Ujeti smo v njih."

Melisa pravi, da rada govori resnico, a jo tudi prikrije, da prihrani bolečino nekemu drugemu. Včasih postavi na laž celo sebe, posebno takrat, ko se sama sebi smili.

Tudi Kaji so igre z mislimi všeč. Napisala je "Miselno pesem":

Jaz grem v vas narobe,
kjer zastonj so vse podobe.
Kar je črnega, postane belo,
žalostna deklica
se spremeni v veselo.
Cveki postali so petice,
suh kruh pa prave so sladice.
Sadeži bili so kisli, v meni
pa bile so misli.

Primer poteka dela učne ure

Z učenci smo brali del drugega poglavja iz čitanke Hari: deček Hari med uro matematike prosi učitelja Petriča za pomoč pri reševanju vprašanja, kako lahko še drugače izrazimo besedi vsi in nobeden. Učitelj je pozval k reševanju problema tudi druge učence. Ko smo odlomek prebrali, so se začeli pogovarjati, kaj se jim je v zgodbi zdelo zanimivo, o problemu, ki so ga opazili, komentirali oziroma so si izmenjavali mnenja o osebah iz zgodbe, njihovih dejanjih in odnosih.

Ana: Takoj sem opazila gospoda Petriča, učitelja matematike. Njemu podobnega človeka še nisem srečala. Zdi se mi, da je zelo dober, da razume mlade.

Klemen: Meni pa se zdi učitelj neumen, ker je to sploh dovolil.

Jan: Se strinjam. Takega učitelja učenci z malo domišljije vsako uro lahko "speljejo".

Mateja: Zdi se mi, da vidva ne razlikujeta med učiteljem, ki ga lahko "speljemo" stran od razlage snovi, in med učiteljem, ki je namenoma pomagal učencu.

Karin: Jaz pa mislim, da ima Ana prav. Čeprav kdo lahko trdi, da je učitelj ravnal narobe, se mi zdi, da je ravnal prav, saj je dokazal, da je učence pripravljen poučevati tudi tisto, kar ni v učnem načrtu, vendar jih zanima.

Eva: Tudi meni se učitelj ne zdi neumen, ampak razumevajoč, saj namesto dolgočasnih ur matematike rad naredi uro pouka zanimivo, pa če Hariju istočasno pomaga. Všeč mi je bilo tudi, da je predlagal Harijevim sošolcem, naj pomagajo pri reševanju problema.

Matic: Celotna zgodba je nerealna, ker se to v resničnem življenju ne bi nikoli zgodilo.

Jan: Hari se preveč ukvarja z neumnim problemom.

Jure: Učenci sigurno ne bi tako lahko sprejeli Harijevega predloga, smejali bi se mu!

Matic: Odvisno, kje živiš. Na naši šoli sigurno, morda pa bi bilo kje drugje na svetu drugače. Saj veste, različni kraji, različni ljudje.

Ana: Je že res, da je večina izmed nas zasedena z reševanjem svojih problemov in da za pomoč drugim nimamo volje ali pa časa. Pa vseeno mislim, da obstajajo izjeme ...

Zapis delčka razmišljanj osmošolcev med uro FZO sva navedli kot zgled dobrega, kakovostnega pogovora. Vendar pa niso bili vsi pogovori taki. Na začetku šolskega leta je bila za učence velika težava, ker se niso poznali, saj so bili zbrani iz štirih razredov. Pozneje so povedali, da pogosto niso upali na glas povedati svojega mnenja, četudi so ga imeli. Dodali so, da jih je bilo bolj kakor mnenja učiteljice strah reakcij sošolcev.

Med prvimi urami so bili precej pasivni, negotovi, nelagodno so se počutili že zato, ker so morali sedeti v krogu. Kar precej jih je spraševalo, kaj sploh počnemo ali česa novega smo se naučili tisto uro. Nekateri so nama ob koncu šolskega leta zaupali, da so imeli problem, kako se navaditi na to, da jih učiva tudi zgodovino in zemljepis, kjer sva bolj odmaknjeni, strogi. Problemov s komunikacijo pa tudi potem še ni bilo konec. Pogosto sva morali spodbujati učence z vprašanji iz priročnika, pa še takrat se je največkrat zgodilo, da so odgovorili na zastavljeno vprašanje učiteljici, drugi pa so tiho čakali, kdo bo vprašan naslednji. Niso bili vajeni poslušati drug drugega. Ko sva jih vprašali, zakaj se ne pogovarjajo med sabo, so nama odgovorili, da med poukom ponavadi lahko govorijo le z učiteljem in ne s sošolci. Poskusili smo tudi, da je vlogo učitelja – vodje pogovora – prevzel vsakih deset minut drug učenec.

Druga skrajnost se je pojavila, ko jih je neki problem zanimal in so se želeli pogovarjati, a niso mogli počakati, da je najprej povedal svoje mnenje kdo drug. V zagati sva se znašli tudi midve. Po eni strani sva bili veseli, da so se učenci navdušeno pogovarjali, po drugi pa to ni bil konstruktiven pogovor. Bolj disciplinirano in kakovostno so se pogovarjali v manjših skupinah (6 ali 7 učencev). Približno pol leta je trajalo, da smo se navadili drug na drugega, da se je večina otrok oblikovala v skupino, nekateri pa do konca leta kljub spodbudam niso postali njeni aktivni člani in so bili redko pripravljeni povedati svoje razmišljanje na glas.

Ob koncu šolskega leta smo brali tretjo zgodbo Harijeve čitanke, v kateri je precej vodilnih idej povezanih z mislimi, mišljenjem, sanjami in predstavami. Učencem je bila posebno všeč vaja iz priročnika Ustvarjanje namišljenih otokov. (Učenci si izmislijo in narišejo namišljen otok z gorami, rekami, mesti in ljudmi. Narišejo

prebivalce v oblačilih, ki jih še nihče ni videl, opišejo poklice, ki ne spominjajo na nič na tem svetu). Svoje risbe so predstavili sošolcem in se o njih pogovarjali. Ugotovili smo, da so risbe namišljenih otokov s prebivalci, bivališči ..., ki jih v resničnem svetu ni, povečini res uspele, a na vsaki od njih se pojavlja kaj stvarnega, kljub temu da so se trudili utreti svoji domišljiji res prosto pot.

Zanimiva so razmišljanja nekaterih učencev na temo *Moje misli me osrečujejo*. Karin iz 8. razreda je napisala: "Moje misli me velikokrat osrečijo, pa naj bo dan še tako pust in čemerren. Ne osreči me pa kar vsaka misel. Biti mora svetla in vesela. Za svoji 'srečni' misli sem izbrala misel na vesele stvari in dogodke, ki me čakajo v prihodnjih urah, dneh, mesecih, in pa misli, ki se nanašajo na ... hrano. Menim, da človek mora imeti v življenju čim več "opornih palic". Lahko mu pomaga vera in molitev, vesela pesem ali hobi, v katerem uživa, lahko pa je zadosti že vesela misel, ki ti razpoloženje preusmeri pozitivno smer. Sedaj pa o mojih mislih na hrano. Kadar delam kaj za šolo in hudo (!!!) naprezam svoje 'za grah velike' možgane, mi misli odtavajo k hrani in že gledam na uro in začnjam odštrevati čas do kosila ali večerje. Za obrok si rada vzamem čas in ob tem uživam. Še raje pa vidim, da sem sama doma in sebi (ali drugim) pripravim kosilo. Že ob tem uživam. Uf ... malo sem preišljevala in se razpisala o hrani in že sem boljše volje. Osrečujoče, ni kaj!"

Ana iz 8. razreda piše: "Ni dvoma. Misli me osrečujejo bolj kot vse drugo na svetu. Pa naj bo to moj paradiž, spomin na odlično baletno predstavo *Labodje jezero* ali pa misel na odlično lincerjevo sadno torto, kjer se koščki sadja topijo v ustih. V trenutkih nesreče mi moje misli dajo moč, da se znova zasmejem in si rečem: 'Moje misli so enkratne. Tako zelo me osrečujejo!'"

V tretjem poglavju je v priročniku vaja sklepanja in domišljije. Vsak učenec je med sedmimi možnostmi eno izbral, o njej nekaj napisal in jo prestavil sošolcem. Potem so pripoved skupaj komentirali in ga v zvezi z njo spraševali. Ena od možnosti je bila: Zamisli si, da lahko ljudje, zaradi odkritja nove snovi, živijo brez hrane. *Kakšen bi bil potem svet?*

Johan iz 7. razreda si je tak svet zamislil tako, da bi bili vsi leni – da ne bi več delali za preživetje, ampak le še za lagodje. "Vse bi bilo zaraščeno; ljudje ne bi vedeli, kam bi sami s seboj. To bi bilo zelo slabo, pa tudi dolgočasno. Zaprle bi se vse trgovine in tovarne s hrano. Tudi reklam po televiziji na to temo ne bi bilo več. Smešno, takoj ko sem si zamislil, da bi ljudje lahko živeli brez hrane, sem si rekel super! Toda dlje ko razmišljam, bolj vidim, da bi besedo super raje zamenjal z besedo: obup."

Druga možnost je bila: Zamišljaj si, da si voda v plavalnem bazenu. Povej, kako se počutiš, ko se vsi kopajo v tebi. Anja iz 7. razreda je povedala, da se ji zdi grozljivo, neprijetno, ker ljudje skačejo vanjo in jo razburkajo, da jo vse boli. Hrani se s klorom. Včasih jo zebe, včasih ji je vroče. Omejena je na velikost bazena, kakor da bi bila nekam priklenjena, nesvobodna. Tudi umazanija jo moti. Včasih se zaradi "žgečkanja" ljudi med plavanjem zvija in valovi. Ob koncu dneva utrujena, umazana in sita ljudi odplava po odtočnih kanalih.

Vaje iz priročnika so zanimive in učiteljicam v veliko pomoč. Uporabljava jih pri vodenju pogovora, a se izogibava temu, da bi se pogovor spremenil v mehansko reševanje vaj. Z vajami povezujemo ideje iz zgodbe s splošnimi vprašanji.

Najbolj negotovi sva bili pri ocenjevanju. Kljub standardom znanja v učnem načrtu in pogovorih s strokovnjaki na tem področju sva merila za ocenjevanje težko določali. Upoštevali sva priporočila dr. Šimenca in pri oceni posameznika združili več komponent: delo oziroma dejavnost v skupini, sposobnost izražanja in utemeljevanja lastnih stališč, samoocenjevanje, mnenje drugih članov skupine, izdelki ... Učenci so ocenjevali tudi delo učiteljice. Tako sva dosegli, da ocenjevanje ni bilo "učiteljičin monopol" in da pri večini učencev to ni vplivalo na njihovo spontanost.

Velik problem pri vseh izbirnih predmetih, še posebno pri FZO, je, da skupino sestavljajo učenci iz 7., 8. in 9. razredov – torej sta med posamezniki dve ali tri leta razlike. V letih odraščanja so tolikšne starostne razlike pri dojetanju sebe in sveta okrog nas velikanske.

Nekatere teme se zdijo zanimive osmošolcem, sedmošolcev pa še ne zanimajo in narobe. Tudi ocenjevati delo, sposobnost izražanja in utemeljevanja lastnih stališč v tako heterogeni skupini je vse prej kakor lahko delo.

Kljub začetniškim težavam je bila večina učencev s FZO na koncu šolskega leta zadovoljnih. To je pokazala anonimna anketa. Všeč jim je bil način dela, dobri odnosi v skupini, saj se je pri urah FZO spletlo nekaj prijateljstev med učenci, ki so se sicer poznali, a se prej niso družili. V posebno zadovoljstvo nama je bilo, ko so naju učenci sami prosili, ali lahko po pouku pripravljajo igrice in ali jim lahko pri tem pomagava. Nekateri so začeli pisati dnevnik svoje razmišljanje in nama med odmori pripovedovali, o čem so razmišljali. Zdi se nama, da so nekateri učenci tudi zaradi ur FZO malce raje prihajali v šolo.

DODATEK

Marjan Šimenc, Alenka Hladnik

Osnove programa

»Zakaj so štiriletni, petletni in šestletni otroci radovedni, ustvarjalni, motivirani in kar ne nehajo spraševati, do osemnajstega pa postanejo pasivni, nekritični in jih učenje nadvse dolgočasi?« je vprašanje, ki si ga je zastavil Matthew Lipman, začetnik programa filozofije za otroke. Otroci so radovedni, mladostniki so zdolgočaseni, vmes je dvanajst let šolanja. Kakor da bi šola učencem več odvzela kakor dala: dala naj bi jim sicer zajetno mero znanja, a v zameno v odvzela radovednega duha in jim vrh tega vcepila še odpor do razmišljanja.

Vendar je v preteklih desetletjih prav razvijanje višjih kognitivnih zmožnosti nenadoma postalo glavni credo izobraževalnih stremeljenj pri nas in po svetu. Takole je pri nas enega od ciljev osnovne šole formulirala reforma v 90. letih: "... spodbuja miselni razvoj, kritično mišljenje, domišljijo in sposobnost komuniciranja" (Bela knjiga 1995, 72). Takratna formulacija za gimnazijo se glasi podobno: "... vzpodbujanje interesa za teoretična znanja, razvijanje zmožnosti samostojnega, kritičnega mišljenja in presojanja" (Prav tam, 164). Danes se v šolstvu nenehno govori o kompetencah kot kombinaciji znanja, spretnosti in odnosov, v katere so vključene vse zgoraj omenjene sposobnosti: od sposobnosti komuniciranja, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti do reševanja problemov, dodani pa so še metakognitivni cilji.¹ Na razvoj kompetenc cilja zdaj potekajoča reforma izobraževanja, ne da bi javnost prav vedela, kako naj jih razume, skupaj z njimi seveda ostajajo v ospredju tudi višje kognitivne ravni.

Filozofsko raziskovanje z otroki oziroma filozofija za otroke² je program, ki ga je v poznih šestdesetih letih začel v ZDA razvijati Mathew Lipman, sprva zgolj zato, da bi spodbujal otroke k samostojnemu in kritičnemu mišljenju. Uspešnost te plati Lipmanovega programa so že na začetku potrdile empirične raziskave, saj so

¹ »Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije z dne 18. 12. 2006«, *Uradni list EU* št. 394/10.

² V Angliji danes raje uporabljajo izraz *filozofija z otroki*, ker se Lipmanov lahko razume paternalistično. V Franciji pa raje govorijo o različnih *praksah filozofije* (sem spadajo denimo filozofske kavarne, sokratske diskusije, filozofsko svetovanje ...).

pokazale, da pri otrocih izboljšuje rezultate na testih inteligentnosti, bralnih in računskih spretnosti. Prav tako učenci, vključeni v program, postanejo boljši pri materinem jeziku in matematiki (Williams 1993, Lim 1994). Ima pozitivne učinke na 'dialoško, dialektično in argumentativno' mišljenje (Santi 1993). Obenem je tudi učinkovit program za poučevanje demokratičnih vrednot skupnosti (Raitz 1992) in nenazadnje celo povečuje samospoštovanje učencev (Sasseville 1994).

Zapisi v tem zborniku kažejo, da je program filozofiranja z otroki dobrodošla inovacija tudi v našem šolskem sistemu. Tudi pri nas se je izkazalo, da poleg vsega ostalega spodbuja tudi miselni razvoj, da razvija komunikativne spretnosti, ker je glavna metoda dela diskusija in se morajo učenci naučiti razumljivo izražati svoja mnenja in argumente, poslušati druge, sprejemati različnost njihovih mnenj, da ne zapostavlja niti domišljije in kreativnosti, saj so filozofski problemi odprti problemi in kot taki omogočajo oboje. Program je tudi dobrodošel, ker posredno razvija sposobnosti za življenje v pluralni in demokratični družbi, otroci se učijo tolerantnosti do drugačnega in odgovornosti za probleme skupnosti. Prav tako je z drugimi predmeti povezan preko vsebin, ker so vanj vključeni nekateri temeljni koncepti naravoslovja, družbenih ved, humanistike in umetnosti, pravzaprav lahko zaradi njegove odprtosti postane predmet pogovora katera koli vsebina, s katero se učenci srečajo pri drugih predmetih, oziroma katera koli vsebina, ki pritegne njihovo pozornost.

Upravičeno je zato na mestu vprašanje, kako to, da se filozofija za otroke ni bolj razširila v preteklih desetih letih, kako to, da zaradi vsestranskih pozitivnih učinkov ni že kar vključena kot obvezni predmet v našo osnovno šolo. Eden od možnih odgovorov, na tem mestu nemara najbolj relevanten, je sam naziv filozofija za otroke. Ravno v besedi filozofija se skriva kleč.

V našem kulturnem okolju je zakoreninjeno prepričanje, da je filozofija stvar zrelosti, odraslosti in izkušenosti, še celo srednješolci, ki jo imajo v predmetniku zadnjega letnika gimnazije, naj bi bili premalo zreli zanjo. Drug bistvenejši odgovor pa je naša znana dvojnost v odnosu do filozofije. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* pod rubriko »filozofirati« najdemo tole opredelitev:

1. razmišljati, razpravljati o čem kot filozof: teoretizirati in filozofirati o poeziji / filozofirali so o skrivnostnih globinah človeške duše
2. ekspr. razpravljati o kaki stvari po nepotrebem: zdaj, ko bi morali prijeti za delo, filozofirajo.

Jezik v sebi strne ne samo modrost, temveč tudi predsodke minulih generacij. V marsičem smo njegovi ujetniki in to je značilno tudi za vsakdanji odnos do filozofije, ki ji ni prihranjen niti v šolskem sistemu. Po splošnem prepričanju je filozofija odvečno »nakladanje« in izguba časa, še več: pogosto se reče, da filozofiramo, kadar bi se radi izognili tistemu, kar bi nujno morali narediti. Vendar javno mnenje pozna tudi prvo opredelitev iz SSKJ, da je namreč filozofija »govor o skrivnostnih globinah človeške duše«.

Uvodoma smo govorili o povsem različnem odnosu do vednosti, mišljenja in sveta v dveh različnih starostnih obdobjih. Pri čemer je odnos vstopajočih v šolo pozitiven, drugemu pa bi se radi izognili, saj bi bilo izobraževanje uspešnejše, če ne bi v šolajočih povzročilo izgubo interesa zanj. Kako torej ohraniti radovednost in interes otrok za učenje v dobi, ki sebe vidi kot dobo znanja? Odgovor programa filozofije za otroke je preprost: vpeljimo filozofijo z njenimi temami in njeno metodo na vse stopnje osnove šole, pa bomo ohranili in spodbujali oboje. Vendar ni tako preprosto, tu imamo opraviti z dvema različnima odnosoma do filozofije, ki nastopata hkrati. Po eni strani je odvečno govoričenje, torej nepotrebna, po drugi »govor o skrivnostnih globinah človeške duše«. Ta dozdevna protislovnost stališč nemara izvira v tem, da je »govor o skrivnostnih globinah človeške duše« sicer res govor o nečem, kar nas vse zadeva, vendar se zdi, da mi, povprečni ljudje, česa takega pač nismo sposobni, zato nam preostane le filozofija kot prazno in nepotrebno govorjenje. Ali pa nemara učenje, kaj so o »skrivnostnih globinah« filozofije rekli ljudje, ki so o tem lahko sami živo govorili. Na eni strani živa beseda filozofov, na drugi mrtva reprodukcija navadnih smrtnikov, kamor spadamo mi.

Program filozofije za otroke trdi ravno nasprotno: filozofija v sublimnejšem pomenu besede je dostopna prav vsakomur. Že otroci se spontano poskušajo gibati na njenem področju in cilj šole je, da spodbuja ta najsplošnejši razmislek in željo duha, da bi stvari mislil v splošnem, brez omejitev, ki jih nalaga šolska delitev na predmete. Program izhaja iz prepričanja, da so otroci po naravi filozofi, saj se znajo od malega pristno čuditi in spraševati o svetu okrog sebe. Da tega v neki starosti ne počnejo več, so krivi odrasli, ki ne vedo, kaj bi počeli z množico njihovih nenavadnih vprašanj. Pa za razmislek o njih ni potrebna visoka inteligenca ali poseben talent, le pripravljenost uporabljati lastno pamet in biti odprt za vprašanja, ki se nam zastavljajo.

Če »govor o skrivnostnih globinah človeške duše« zadeva vse nas, ljudi kot ljudi, je v naši povprečni človeški naravi tudi to, da nas skrivnosti plašijo, skrivnosti, ki se

skrivajo v globini naše duše še zlasti. O njih ne bi želeli nič izvedeti. Slutimo namreč, da nekatere od teh skrivnosti niso prijetne, morda so celo strašne. Ta slutnja se je tekom vpeljevanja programa izražala v dvomu, ali ni filozofija preresna za otroke, ali jim ne bo škodovala s spoznanji, ki so rezervirana za odrasle, pa še ti najraje ne bi nič vedeli o njih. Osemnajstletna dijakinja je neprijetna čustva, ki nas lahko pričakajo pri poglobljanju v filozofska vprašanja, izrazila takole: »Malo mi je strašno, ker sem jaz pri svojem logičnem razmišljanju prišla do tega, da bivanja ni in da nič ne obstaja. In če prideš do takega spoznanja, se začnejo rušiti neke stalnice v življenju, in ko ugotoviš, da ne boš nikoli vedel, ali je res, kar si ugotovil, je to nekako zastrašujoče.«³ A že enoletna izkušnja z najmlajšimi otroki je dokazala, da so ti bolj neustrašni od odraslih, pogumno lahko govorijo o vsemogočih stvareh, ki jih plašijo, in še o samem strahu kot strahu. Za otroke je vse skrivnostno in zato so globine človeške duše enako skrivnostne in nove kakor zunanji svet. Če smo odrasli zaskrbljeni zaradi tem, ki jih obravnava filozofija, se lahko zgodi, da prenašamo svoj strah na otroke in jim tako zapiramo pot raziskovanja in odkrivanja, na katero bi jih drugače samodejno pripeljala njihova zvedavost.

Ne vemo torej, na kaj vse lahko naletimo pri raziskovanju »globin naše duše«, a morda je najbolj strah zbujujoča slutnja, da je »globina« nemara brez dna, temelja, na katerega bi se pri poglobljanju naposled osvobajajoče oprli. Ne le razmišljanje o nas samih, zgolj poskus golega logičnega razmišljanja lahko privede do negotovosti, ko se »začnejo rušiti stalnice v življenju«, kakor je to opisala osemnajstletna dijakinja, a še bolj strah vzbujajoče je dojetje, da je gotova, trdna, utemeljena vednost nedosegljiva, da smo kot ljudje iščoča in sprašujoča bitja. Spraševanju se ne moremo izogniti, saj sodi v jedro našega človeškega izkustva. A negotovost in vprašljivost sta stanji, ki jima na vsak način in na vse možne načine poskušamo ubežati v vsakdanjem življenju, zato tudi filozofiji kot področju nenehnega spraševanja, ki nas nikoli ne pripelje do dokončnega odgovora. Priznati si negotovost zahteva veliko poguma od odraslega, otroku je tudi tu laže, saj njegovo izkustvo še nima stalnic in sodi spraševanje k bistvu otroštva.

Filozofija torej lahko nastopa v javnosti kot odvečno govoričenje ali kot posebno področje, rezervirano za posebne ljudi – filozofe, in čeprav je povezana z našim razumom, čeprav je predvsem racionalna dejavnost, se dotika tako bistvenih vprašanj za človeka in vodi na tako nesamoumevna ozemlja, da prav lahko zbuja negotovost in strah. A tisti učitelji in učiteljice in njihovi učenci, ki so se lotili filozofije

³ *Misliti samostojno. Priročnik za učitelje filozofije* (2003). Ljubljana, ZRSŠ, str. 20.

z otroke, so odkrili, da vzpon na področje filozofije ni le nekaj begajočega in negotovega, ampak tudi osvobajajočega. Predstavimo zdaj osnovne elemente filozofiranja z otroki.

Učno gradivo

Lipmanov program gradi na jasni tekstualni osnovi, ki pomaga učiteljem začetnikom pri prvih korakih. Sestavlja ga sedem čitank za učence s podrobnimi priročniki za učitelje. Ena od prednosti programa je prav ta podrobna didaktična in metodična razdelanost, ki ne odpira samo vprašanj in spodbuja k razmisleku, temveč ponuja tudi obilo gradiva zanj. Prva čitanka je *Elfie (Eli)* za 6- do 7-letne otroke (navedena starost je zgolj okvirna, torej se čitanke lahko uporabljajo tudi za delo z nekoliko mlajšimi ali nekoliko starejšimi otroki), njen poudarek je na razmišljanju o mišljenju. Širše izobraževalno področje, s katerim je čitanka povezana, je raziskovanje izkustva, priročnik za učitelje pa nosi naslov *Getting Our Thoughts Together (Zberimo naše misli)*. *Kio in Gus*, čitanka za 7- do 8-letne otroke, je osredinjena okrog razmisleka o naravi, širše področje, na katero se navezuje, je okoljska vzgoja, priročnik za učitelje pa ima naslov *Wondering at the World (Čudenje svetu)*. *Pixie (Pika)* je namenjena 8 do 10 let starim otrokom, njena temeljna tema je razmislek o jeziku, njen širši okvir sta jezik in umetnost, priročnik za učitelje je *Looking for Meaning (Iskanje pomena)*. *Harry Stottlemeier's Discovery (Hari)* je namenjen 10- do 13-letnikom, njegova temeljna tema so osnovne miselne spretnosti, širše področje je mišljenje in logika, priročnik za učitelje je *Philosophical Enquiry (Filozofsko raziskovanje)*. Etičnemu razmisleku je namenjena *Liza* za 12- do 14-letnike, širše se nanaša na moralno vzgojo, spremlja jo priročnik *Ethical enquiry (Etično raziskovanje)*. Štirinajst- do petnajstletnikom je namenjena *Suki*, katere temeljna tema je razmišljanje v jeziku, širša pa pisanje in literatura; učiteljski priročnikima naslov *Writing: How and Why (Pisanje: kako in zakaj)*. Serija se zaključi z *Markom* za 15- do 18-letnike, njegova osrednja tema je razmislek o družbi, učiteljski priročnik je *Social Enquiry (Raziskovanje družbe)*.⁴

Filozofsko raziskovanje in skupnost raziskovanja

Po Lipmanu je filozofija za otroke v bistvu filozofsko raziskovanje, ki ima nekaj posebnosti. Predvsem ni dojeta kot strogo specializirano področje, dostopno samo

⁴ Lipmanovim čitankam so se po svetu pridružile številne druge, tri Lipmanove, *Mark*, *Liza* in *Marko* so delno prevedene tudi v slovenščino.

majhnemu odstotku posebej poklicanih visoko usposobljenih specialistov, temveč se v filozofsko raziskovanje lahko vključi vsakdo in v vseh starostnih obdobjih, celo otroci v vrtcu. Zgodovinsko gledano je bila filozofija, kot poudarja Lipman, na začetku stvar vseh kakor npr. Homerjevi epi. Bila je sicer takoj filozofska v svoji originalnosti in avtonomiji, znanstvena glede na predmet, a umetniška v svojem prikazu (podobno kakor zgodbe v čitankah) in zato ni bila omejena na profesionalne filozofe ali intelektualno elito. Tudi glede metode se Lipman sklicuje na začetke filozofije: zgodovinsko je umetniškemu prikazu prvih filozofov sledila dialoška obravnava filozofskih vprašanj pri sofistih, Sokratu in Platonu. Filozofiranje je v njihovem času postalo družbena dejavnost, ki je potekala v komunikaciji z drugimi, in ta drugi je bil vsakdo, ki ga je tema dialoga zanimala. Zamisel za osnove svojega programa je torej Lipman našel v antiki, le oblikovati jih je moral tako, da je program postal primeren za šolo 20. stoletja.

Posebnost filozofskega raziskovanja je njegova bistvena povezanost s skupnostjo učencev, skupnostjo raziskovanja, katere značilnosti se običajno povzemajo takole:

1. Učenci skupaj preberejo zgodbo. Izhodišče je tako vsem skupno.
2. Učitelj vpraša učence, kaj se jim je ob zgodbi zdelo zanimivo ali nenavadno. Spodbudi jih, da svoje opazke ne povedo v trditvah, temveč kot vprašanja. Vprašanja zbere na tabli in ob vsakem vprašanju napiše ime učenca, ki ga je zastavil. Vsak je tako predstavljen s svojim vprašanjem – ne glede na to, kakšno se zdi njegovo vprašanje drugim (ali celo njemu samemu).
3. Skupnost nato razpravlja o samih vprašanjih. Vrstni red vprašanj, ki bodo podrobneje obravnavana, lahko določijo različno: lahko se glasuje o najbolj zanimivem vprašanju, vprašanja lahko poskušajo urediti po podobnosti (tako se pokaže, za kaj je največ zanimanja), izloči se lahka, zelo lahka ali zelo težka vprašanja, skupnost se razdeli na skupinice in vsaka razpravlja o vprašanjih, ki so jih predlagali njeni člani, nato pa predlaga eno vprašanje v obravnavo celotni skupini itd. Bistveno je, da izhodišče dela ni teorija, že dani odgovor, temveč tisto, kar učenci samo dojamejo kot vprašanje. Ne vprašanje nasploh, ampak kar se njim zastavlja kot vprašanje.
4. Osnovna pravila razprave določi skupnost sama, bodisi na začetku bodisi ko so si učenci že nabrali nekaj izkušenj. Običajno pravila vključujejo: z dvigom roke zaprosi za besedo; pri govorjenju vselej naslavlja celotno skupino; bodi tiho, kadar ne

govoriš skupnosti; govori samo eden, drugi govorca poslušajo; ko govoriš, govori dovolj glasno, da te drugi slišijo, itd.

5. Učitelj ima v skupini različne vloge. Na začetku, ko se skupnost raziskovanja šele vzpostavlja, je predvsem organizator in spodbujevalec diskusije. Tako se izogne vlogi učitelja kot vira vednosti in ocenjevalca odgovorov učencev (to vlogo prevzame skupnost). Bistvene tehnike, ki jih uporablja učitelj, so: podaljšuje čas, ki ga imajo učenci za premislek (za premislek je potreben čas, obdobja tišine, zlasti takrat, ko je skupnost že dovolj dobro vzpostavljena, so zaželeni); izogiba se komentarjem, ki v podtonu ocenjujejo razmislek učencev; kaže lastno čudenje in radovednost (pri tem ima učitelj vlogo zglada učencem, vloge zglada pa nimajo njegovi odgovori); preudarno sprašuje, nakazuje miselne korake, ki bi jih bilo smiselno narediti; spodbuja pozornost otrok za refleksijo (razmislek o lastnem miselnem procesu in o tem, kaj se dogaja na ravni skupine kot celote).

6. Vpliv krožne razporeditve se poveča, če učence spodbudimo, da govorijo vsemu krogu ali neposredno osebi, ki ji odgovarjajo, in ne samo učitelju. Medtem ko je pri novih skupinah nujno vztrajati, da je treba z dvignjeno roko prositi za besedo, je učiteljev cilj razviti sposobnosti, da učenci sami prevzemajo besedo, tako da se lahko razprava bolj približa običajni konverzaciji. Učiteljevi rabsodnosti je prepuščeno, koliko hrupa dopusti, preden opozori na pravilo »govori samo eden, drugi poslušajo«.

Osnovni dispozitiv filozofije za otroke je torej izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. Učinki postopno razvijajočega se procesa so celoviti in daljnosežni. Filozofsko raziskovanje po mnenju teoretikov, ki se ukvarjajo z empiričnim raziskovanjem njegovih učinkov, pomaga razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo učencem omogočile dejavno živeti v družbi (ta vidik bomo obravnavali pozneje). Lahko prispeva k večjemu samospoštovanju in intelektualni gotovosti. V razredu poskuša ustvariti situacijo, v kateri učenci:

- začnejo poslušati in spoštovati drug drugega;
- povezujejo teme, ki jih neposredno osebno zanimajo, denimo ljubezen, prijateljstvo in pravičnost, z bolj splošnimi filozofskimi temami, kakršne so spreminjanje, osebna identiteta, svobodna volja in resnica; tako spoznajo, kako tesno sta obe ravni prepleteni med seboj;
- začnejo premišljati ter raziskovati prepričanja in vrednote drugih;
- razvijajo svoje lastne poglede;

- učijo se jasnosti misli ter odgovornega in premišljenega presojanja;
- učijo se ravnati bolj premišljeno ter pri svojih odločitvah in dejanjih izhajati iz razlogov.

Bistveno je, da se o teh ciljih ne govori, okolje mora biti oblikovano tako, da sodelujoči začnejo ustrezno delovati. Ne ponuja odgovorov, temveč učencem pomaga, da jih na različnih področjih iščejo sami.

Vloga učitelja in tipi vprašanj

Učitelj je član skupnosti in ima dolžnost sodelovati v diskusiji. Toda zaradi teže, ki je pripisana tradicionalni vlogi učitelja bi imel njegov prispevek večjo težo od prispevkov učencev. Zato je pomembno, da »abstinira« in ne pove stališč ali dejstev, če je verjetno, da bodo učenci s primerno spodbudo v doglednem času sami prišli do sprejemljivih odgovorov. Pri tem mu je v pomoč razgledanost v filozofiji. Bolj ko je doma v prostoru možnosti, ki jih odpira filozofski premislek, lažje se znajde v diskusiji in lažje usmerja učence. Po drugi strani pa je njegovo poznavanje filozofije, njene tradicije in vprašanj ter odgovorov, ki so se zgodovinsko razvili, lahko dvorezni meč, če zaradi tega vselej že v naprej ve, kaj hočejo povedati otroci. Zdi se, da mora voditelj svoje znanje dati pri diskusiji v oklepaj, zato da se bo lažje posvetil poslušanju – poslušanju tega, kaj učenci v resnici rečejo, in bo dopustil, da narekujejo tok pogovora. Hkrati pa ga ne sme v celoti dati v oklepaj, da se bo lažje znašel pri usmerjanju diskusije, kadar bo treba. Se pravi: učitelj se mora učiti filozofije, naučiti pa se mora tudi, da se filozofije ne oklepa. Potreben je neki sproščen odnos do nje. In ravno to je težava učiteljev nefilozofov: težko imajo sproščen odnos do filozofije, ker imajo nenehno občutek, da nečesa ne vedo. Kakor da bi se jo morali naučiti, zato da bi jo lahko pozabili. Če je ne poznaš, je ne moreš pozabiti.

Zgoraj razvito paradokсно vlogo učitelja so strnili v tole formulo: učitelj naj bo pedagoško v ospredju, filozofsko pa v ozadju. Seveda diskusija včasih potrebuje njegov prispevek, kdaj in koliko pa je stvar učiteljeve strokovne presoje, pri kateri ga vodi poznavanje skupine in problema, za katerega gre. Učitelj vidi več, zato lahko vodi, napeljuje, pomaga, kadar je treba. Umetnost je ravno v spoznanju, kdaj posredovati in kdaj ostati v ozadju. Končni cilj pa je, da skupnost spozna, da so številna vprašanja zapletena in jih ni mogoče na hitro rešiti. Potreben je čas, postopnost, včasih je treba iti tudi malo naokrog. Učenci se morajo naučiti ceniti pojasnjevanje tega, kaj je sploh problem, čeprav se zanj ne najde rešitve. Izogibati se je treba prehitremu zapiranju vprašanj.

Učence je treba spodbujati, da sprejmejo odgovornost za svoje komentarje in so jih pripravljeni zagovarjati, spreminjati ali celo zamenjati svoja stališča, če je razprava pokazala, da je to potrebno. Učitelj mora zagotoviti, da kritike nekega stališča niso videti kot kritike zagovornika tega stališča. Le v varnem okolju je mogoče preizkušati različne zamisli in preverjati njihove posledice. Bistveno za skupnost raziskovanja je, da gradi, izhajajoč samo iz vprašanj in razmislekov učencev. Tako se jim da težo. In učenci se naučijo navezovati drugi na druge. Najpomembnejši ni premik od učitelja k učencu, najpomembnejši je premik od učitelja in učenca k skupnosti. Čeprav seveda razmišljajo posamezni učenci, ne razmišljajo vsak zase, temveč skupaj in skupaj vidijo več kakor posamezno: lahko bi rekli, da vprašanja premisli skupnost.⁵

Vloga učitelja je torej predvsem v vodenju diskusije. Nekateri primerjajo njegovo vlogo z nogometnim sodnikom: ne vmešava se v igro, temveč le skrbi, da se igralci držijo pravil. Pri filozofiji za otroke torej pravil skupnosti raziskovanja. Vendar ima učitelj pri vodenju diskusije močno orodje, ki ga nogometni sodnik nima, namreč zastavljanje vprašanj. Z njimi učence usmerja in opozarja na možnosti, a jim vendarle pušča dovolj svobode. Spraševanje in samospraševanje je temelj raziskovanja. Pomaga razvijati miselne spretnosti, izčisti razumevanje, učitelju da povratno informacijo, vzpostavlja povezave med idejami, spodbuja radovednost, vnaša nove spodbude itd. Zato je treba nameniti posebno pozornost tipom vprašanj. Nekatera imajo to lastnost, da že z zastavljenostjo v pravem trenutku spodbujajo nekatere miselne procese pri učencih. Vprašanja seveda lahko razvrstimo na najrazličnejše načine in uporabljamo različne predalčke: lahko so navadna, raziskovalna, enostavna, celovita, odprta, zaprta, retorična, divergentna ... Tu navajam razporeditev Richarda Paula:

1. Vprašanja, ki spodbujajo k pojasnitvi:

Kaj misliš s tem?

Ali lahko navedeš primer?

2. Vprašanja, ki iščejo podmene (predpostavke):

Kaj si predpostavil?

Čemu bi kdo trdil kaj takega?

3. Vprašanja, ki iščejo razloge:

Ali lahko to utemeljiš?

⁵ Izhodišče tej analizi skupnosti raziskovanja je neobjavljeno besedilo Tima Sproda.

4. Vprašanja, ki iščejo posledice:

Kakšne bi bile lahko posledice takega ravnanja?

5. Vprašanja, ki iščejo nove zorne kote:

Ali je na to mogoče gledati še kako drugače?

6. Vprašanja, ki se nanašajo na vprašanja:

Kako nam bo to vprašanje pomagalo?

Ali se lahko spomnite še kakega drugega vprašanja, ki bi nam lahko koristilo?

Očitno je, da je osnova te razvrstitve funkcija vprašanj: kako spodbujajo raziskovanje. Seveda pa je za dobro vprašanje bistveno, da je zastavljeno ob pravem času. In da je včasih samo vprašanje postavljeno pod vprašaj. Raziskovalne korake lahko propedeutično strnemo v model oziroma v neko trdno zaporedje korakov. Recimo: najprej se opredeli problem, nato se postavi teza, nato se iščejo razlogi v prid tej tezi, nato se raziščejo ključne podmene, nato posledice teze, nato primere v prid tej tezi, nato primeri proti tej tezi. In seveda so problem, teza, razlogi, podmene, posledice, primeri, protiprimeri ključne besede raziskovanja, vendar nobenega koraka ne gre predpisati mehanično. Še več, pogosto je diskusija predvsem raziskovalna in se giblje na ravni navajanja mnenja sodelujočih.

Morda je poglavitno pri vodenju diskusije načelo, da se sledi razmisleku na ravni mnenj, dokler se ta ne izčrpa, potem pa se povrnemo, poglobimo, reflektiramo povedano in raziskujemo intuicije. Začnemo s predstavitvijo mnenj, pustimo, da se razvijejo različne intuicije in se gre v različne smeri. Tok asociacij se ne ustavi, saj se še ne ve, kam bo pripeljal: vrenje idej in produkcija novih pogledov se na začetku pustita vnemar in se šele potem artikulirata. Ravnotežje domislic, zamaha domišljije, igranje z idejami, svobodne asociacije, besedne igre, razni pogledi, mnoštvo izrazov kot prvi korak, ki mu sledi analitični razum. Ta razčlenjuje, razvršča, ureja, izpeljuje, išče podmene, gradi sistem, identificira načela, vpeljuje nove pojme. Celoten proces bi tako imel dve fazi: produktivno in urejevalno.

Morda že z izražanjem mnenj nekako lahko razumemo mišljenje, saj vodi k mišljenju in je posledica mišljenja. Potemtakem ne razmišlja izolirani posameznik (ki morda v nekem trenutku res le izraža svoje mnenje), temveč celotna skupina, tako da posameznik včasih komaj dohaja, kar je bilo razvito v njej. Zato je pomembna tudi igriva plat filozofije. Mnoštvo pogledov, besedne igre, svobodne asociacije, sproščeno igranje z idejami. Tako se artikulira izkustvo in vnaprejšnja vednost udeležencev, tako se udeleženci sprostijo ter se čutijo svobodne in varne, kajti

njihovo izkustvo je pomembno, njihov pogled je cenjen in v resnici vsak lahko prispeva k napredku celote.

In dober voditelj diskusije iz tega v drugem koraku izvleče več, kakor vidi vsak posameznik. Izvleče napredek, uvid, implicitne argumente. Drugi korak, korak k večji eksplicitnosti, reflektiranosti in argumentiranosti, pride neopazno. Najprej se predvsem induktivno postavlja osnovne okvire razmisleka, potem sledi refleksija procesa. Ob obdelavi posamezne teme se lahko najprej zadovoljimo z mnenji. Iskanja razlogov se morda lotimo šele, ko so najzanimivejša mnenja in stališča izčrpana in evidentirana. Vse to ne velja samo na ravni posamezne ure, temveč tudi na ravni večjih enot raziskave, denimo meseca ali semestra.

Se pravi, da se skozi vrsto mnenj oblikuje neki prostor razmisleka. Če je razlika med vednostjo in mnenjem v tem, da je vednost resnična in podprta z razlogi (in je resnica na področju filozofskih vprašanj pač vselej postavljena pod vprašaj), potem se mnenje od nje razlikuje le po tem, da ni utemeljeno. Se pravi, da je mnenje vednost, ki še čaka na utemeljitev. In v pogovoru se marsikdaj zdi, da se en govorec odziva na drugega, da so njegove besede plod razmisleka o tem, kaj je rekel kdo pred njim – vendar procesa razmisleka govorec ni predstavil, morda se ga niti zavedel ni, povedal je samo rezultat.

Ta dvojnost mnenja in vednosti se kaže tudi v nerelevantnosti, ko se učenci ne držijo teme pogovora, temveč kar preskočijo na nekaj drugega. Če na povedano gledamo s stališča dialoga, po katerem je vse, kar je povedano, odziv na prej povedano, potem je nekako relevantno vse, kljub temu da je videz drugačen. Potem je tudi očitna nerelevantnost relevantna, le da morda ne glede na dialog v skupini, temveč na dialog s kakšno prejšnjo skupino. Če je mišljenje monološko nadaljevanje dialoga, potem starejši učenci v razredu nadaljujejo kak drug dialog, ne dialog s skupino. In včasih kaj preprosto morajo povedati, kljub jasnemu zavedanju, da se ne navezuje na pogovor v razredu. Največja težava za učitelja pa je, da pogosto ni takoj jasno, ali se povedano navezuje na diskusijo v skupini, tako da je nerelevantnosti treba dopustiti, da bi se sploh lahko izkazale za nerelevantnosti.

Skupnost raziskovanja in vzgoja za demokracijo

Praksa je pokazala, da je program filozofije za otroke zelo učinkovit na področju vzgoje za demokracijo. Prvi razlog za to je očitno in se nanaša na kritično mišljenje. Demokracija potrebuje državljane, ki so se sposobni odločati (vsaj na dan volitev pri izbiri med kandidati), a za sprejemanje dobrih odločitev je nujna kritična moč

presojanja. Program, ki to sposobnost razvija, izobražuje za tudi demokracijo. Didaktični materiali in teoretske refleksije filozofije za otroke vsebujejo dolge sezname intelektualnih operacij, ki jih učenci v programu osvojijo. A. M. Sharp ob opredeljevanju skupnosti raziskovanja tako navaja: »V skupnosti raziskovanja tako lahko opazimo sledeča 'kognitivna ravnanja': dajanje dobrih razlogov, vzpostavljanje razlik in povezav, izpeljevanje veljavnih sklepov, postavljanje hipotez, posploševanje, dajanje protiprimerov, odkrivanje predpostavk, uporaba in prepoznavanje meril, zastavljanje dobrih vprašanj, razkrivanje posledic, odkrivanje logičnih napak, vztrajanje na relevantnosti, opredeljevanje pojmov, iskanje pojasnitev ...« (Sharp 1993, 337) Takšni sezname se ne razlikujejo bistveno od tistih, ki jih najdemo v učbenikih kritičnega mišljenja in uporabne logike. Vendar se program filozofije za otroke bistveno razlikuje od standardnih programov kritičnega mišljenja. Njihov (denimo de Bonov 1992) cilj je tečajnike spoznati z elementi kritičnega razmisleka in jih nekoliko vaditi v njih, cilj filozofije za otroke pa je skupno raziskovanje vprašanj, ki se učencem zdijo vredna raziskovanja. »Orodja« se vpeljuje sproti in nimajo statusa orodij, temveč postanejo stvar navade in zato preprosto integralni del prakse, postanejo del tega, kar učenec je, torej kritični mislec. Nenazadnje je bil motiv za oblikovanje filozofije za otroke tudi Lipmanova ugotovitev, da je za razvijanje kritičnega mišljenja na začetku odraslosti prepozno, treba je začeti dovolj zgodaj, da se lahko kritičnost oblikuje kot značajska lastnost. Zdi se tudi, da filozofija za otroke ne naredi napake, kakršno najdemo pri večini teh tečajev, da so namreč kakor učenje plavanja na suhem, pri Lipmanovem programu se učenci takoj znajdejo v »vodi«, v miselnem svetu, v katerem se tekom programa njihove zmožnosti raznovrstnih oblik mišljenja postopoma mojstrijo in postajajo del njih.

S kritičnim mišljenjem se ne konča povezava med vzgojo za demokracijo in filozofijo za otroke. Ker je jedro programa raziskovanje, bi bilo v nasprotju z duhom programa, če bi si za cilj vzel preprosto vcepljanje demokratičnih vrednot, saj bi to pomenilo indoktrinacijo. Vrednote so najprej del programa kot predmet filozofskega raziskovanja. Vendar poleg tega obstaja, bi lahko rekli, nekakšen praktični a priori⁶ skupnosti raziskovanja, ki se v njej v vsakem trenutku potrjuje – četudi ga bi kdo od otrok poskušal zanikati. Samo delovanje skupnosti raziskovanja namreč predpostavlja vrsto demokratičnih vrednot, brez katerih ne more obstajati. Denimo

⁶ V strokovni literaturi se ta moment programa običajno navezuje na Jürgena Habermasa in njegovo konceptualizacijo diskurzivne etike.

spoštovanje drugega, enakost, tolerantnost, odprtost duha ...⁷ Na ravni ravnanja morajo vsi udeleženci skupnosti raziskovanja privzeti in udejanjati te vrednote, v bistvu so pogoji možnosti za skupinski kritični premislek.

V odnosu do demokracije to pomeni, da je program mogoče povezati s širokim pojmovanjem demokracije, pri čemer je za zgled Deweyjev pogled na šolo kot »embrionalno družbo«: »Skupnost raziskovanja kot deliberativna skupnost, ki se ukvarja z idejami in vprašanji, ki jih njeni člani identificirajo kot pomembne, je temeljni kamen močne demokracije. V takih participativnih skupnostih demokracija postane stalno raziskovanje možnosti oblik socialnega, političnega in ekonomskega življenja, ki uravnateži pravice in odgovornosti posameznika in skupine na optimalne načine. Močna demokracija obstaja v številnih manjših skupnostih, ki sestavljajo večjo celoto ...« (Kennedy 1995, 166)⁸

Filozofija za otroke tako vzgaja za demokracijo, kolikor vzgaja samostojnega misleca, ki je sposoben kritične presoje. In ker presojo tudi prakticira, je navajen kritično presojati. Čeprav naj bi bilo vse predmet kritičnega razmisleka, ta praksa v skupnosti že predpostavlja vrednostni moment: spoštovanje drugega, odprtost za drugačna mnenja itd. To so vrednote, ki so povezane z demokratičnim odločanjem. In same niso samo bistveno postranski proizvod skupnosti raziskovanja, ki lahko pridobi obliko dispozicij za ravnanje, temveč so tudi njena predpostavka. Specifični odgovor na vprašanje, kakšno je razmerje med šolo in demokracijo, ki ga omogoča filozofija za otroke, je pravzaprav minimalen: šola vzgaja za demokracijo, kolikor odpre prostor svobodnega raziskovanja. S pomembnim dodatkom: v skupini. Skupnost raziskovanja kot taka torej pomeni pripravo na demokracijo. V njej poteka dialog, v katerega so vsi prisotni (razen učitelja kot bistvene izjeme) enakopravno vključeni. Če ga povežemo z diskusijo, ki predhodi odločanju v demokraciji, skupnost z demokratično diskusijo modelira demokracijo. Na drugi strani pa prav zato, ker gre za vzgojo za demokracijo, (vsebinske) demokratične vrednote niso avtomatično sprejete, temveč so v diskusiji predmet premisleka.

⁷ Ron Reed pravi takole: »Demokratično in egalitarno okolje je nujno potreben pogoj filozofije v razredu. Se pravi, otroci imajo pravico imeti in izraziti svoje mnenje; spodbujati jih je treba, da mislijo in da mislijo samostojno; druge ljudi moramo spoštovati kot osebe; otroke je treba spodbujati, da navajajo razloge za svoje trditve.« (Reed 1991, 6)

⁸ V to smer gre tudi dodatno kvalificiranje mišljenja, do katerega je privedel razvoj programa. Mišljenje ni več opredeljeno zgolj kot kritično, temveč tudi kot ustvarjalno in skrbno (*caring thinking*).

Literatura

- De Bono, E. (1992): *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.
- Fisher Robert (1998): *Teaching Thinking*, London: Cassell.
- Kennedy, D. (1995): »Philosophy for Children and School Reform«, v Portelli, J. P. (ur.): *Children, Philosophy, Democracy*. Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
- Raitz, K. L. (1992): "Philosophy for children in Guatemala", *Thinking* 10/2, str. 6-12.
- Reed, R. (1991): »On Emerging Communities of Inquiry«. *Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children*, št. 1.
- Santi, M. (1993): "Philosophising and learning to think: some proposals for a quantitative evaluation", *Thinking* 10/3, str. 15-23.
- Sasseville, M. (1994): "Self esteem, logical skills and philosophy for children", *Thinking* 11/2, str. 30-33.
- Sharp, A.M. (1993): »The Community of Inquiry: Education for Democracy«, v Lipman, M. (ur.): *Thinking Children and Education*. Montclair: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Sprod, T. (2001): *Philosophical Discussion in Moral Education*. London, Routledge.
- Williams, S. (1993): *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*, Derby: The Village Community School Philosophy for Children Project (navedeno po Fisher 1998).
- Lim, T. K. (1994): "Formative evaluation of the Philosophy for Children project in Singapore", *Critical and Creative Thinking* 2/2, str. 58-66.

Filozofija na naši šoli

Na naši šoli sprejemamo

1. da je izkušnja vsake osebe enkratna, prav tako njeni interesi;
2. da je treba ustvariti formalne in neformalne priložnosti za to, da posamezniki lahko zastavljajo vprašanja, ki jim pomagajo osmisliti njihove izkušnje in šolsko vednost (kurikulum), in da lahko z drugimi delijo tisto, kar jih zanima;
3. da otroci potrebujejo pomoč pri formulaciji takih vprašanj;
4. da to zahteva, da se učitelji osredotočijo na poslušanje otrok in da vpeljejo in oblikujejo jezik in disciplino raziskovanja;
5. da se je jezika in discipline raziskovanja najlažje naučiti v skupinski diskusiji (ker)
6. ima učenje skupaj z drugimi (skupnost raziskovanja) kot tudi učenje od drugih posebno vrednost.

Učiteljev pedagoški pristop

Imamo vsaj enega učitelja, ki se je izobrazil v filozofskem raziskovanju in je predan razvoju skupnosti raziskovanja v razredu, s sledečimi temeljnimi načeli/praksami:

1. otroci periodično sedijo v miselnem krogu (ali podkvi - da le lahko vidijo drug drugega) in raziskujejo vprašanja, ki so jih sami ustvarili na osnovi skupne zgodbe oziroma izhodiščnega impulza;
2. v teh krogih imajo vsi enake možnosti prispevati k izbiri, kot tudi kreaciji, vprašanj in k samemu raziskovanju (se pravi z glasovanjem, sodelovanjem v diskusiji ...);
3. dva jasna cilja raziskovanja sta razviti razumevanje in sposobnost presojanja s pomočjo kritične preiskave pomena besed, dejstev, zornih kotov itd.
4. drugi pomembni cilj je zgraditi občutek skupnosti, s tem da se upošteva razlike v občutkih, prepričanjih in vrednotah;
5. otroke se spodbuja k razvijanju miselnih vrtilin, kot so razumnost, odprtost duha in potrpežljivost (na primer z iskanjem razlogov, ne prekinjanjem, spoštovanjem sposobnosti za spremembo lastnega stališča);
6. tako posamezniku kot skupnosti je v korist redna priložnost za tiho preišljevanje ("thinking time"), ki lahko privede do boljše diskusije in srčne in ustvarjalne dejavnosti, ki sega preko raziskovanja. Na kratko, učitelj poskuša razviti kritično, ustvarjalno, skrbno in sodelovalno mišljenje (critical, creative, caring and collaborative) ne samo pri filozofiji za otroke, temveč skozi ves kurikulum.

Evalvacijski vprašalnik

A. Etos oziroma duh raziskovanja/dialoga

Poslušanje in odgovarjanje

Lestvica: 0 = skoraj nikoli; 1 = včasih; 2 = večinoma; 3 = skoraj ves čas

- | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|---|---|
| 1. Ali sodelujoči spodbujajo drug drugega k govorjenju?
(Z nasmehom, izmenjavanjem pri govorjenju ...) | (altruizem) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Ali se sodelujoči osredotočijo na tistega, ki govori? | (pozornost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Ali se izogibajo prekinjanju in priganjanju govorca? | (potrpežljivost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Ali se držijo vprašanja? | (vztrajnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Ali so govorce kratki in jedrnat? | (konciznost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Ali vztrajajo pri svojih prepričanjih? | (pogum) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Ali kažejo pripravljenost, da spremenijo svoje stališče? | (odprtost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Ali pozorno poslušajo poglede, ki se razlikujejo od njihovih? | (toleranca) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Ali si zapomnijo ideje drugih in jih povežejo z imeni tistih, ki so jih vpeljali? | (spoštovanje) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Ali poskušajo graditi na idejah drugih? | (konstruktivnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |

B. Praksa skupnega mišljenja

Spraševanje in razmišljanje

Lestvica: 0 = ni opaziti; 1 = vsaj enkrat; 2 = včasih; 3 = pogosto

- | | | | | | |
|---|---------------------------|---|---|---|---|
| 1. Ali govorci zastavljajo odprta vprašanja, ki druge spodbujajo k oglašanju? | (radovednost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Ali se vprašanja nanašajo na pojasnitev pomena? | (natančnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Ali postavijo pod vprašaj predpostavljena dejstva oziroma vrednote? | (skeptičnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Ali zahtevajo primere oziroma dokaze? | (dvom) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Ali sprašujejo po razlogih oziroma merilih? | (racionalnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Ali dajejo primere oziroma protiprimere? | (realizem) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Ali dajejo razloge oziroma utemeljevanja? | (razumnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Ali ponudijo oziroma raziščejo alternativne poglede? | (kreativnost) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Ali delajo primerjava oziroma analogije? | (povezovanje) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Ali vzpostavljajo razlike? | (dojemljivost za razlike) | 0 | 1 | 2 | 3 |

Zgodbe

Delo z besedili ni samo ena od metod poučevanja temveč naravno okolje pouka filozofije. Lipman v priročniku k čitanki Pika opozarja, da raziskave v kognitivni psihologiji kažejo, da si otroci lažje zapomnijo vsebine v obliki zgodb kakor logično oblikovane vsebine. Vendar je razlogov za uporabo zgodb v filozofiji za otroke še več, med drugim so tudi močan motivacijski element, kajti v enih se učenci prepoznajo (npr. v Lipmanovih čitankah), v drugih so narativno podani filozofski problemi (npr. v Brodniku je vprašanje status vednosti), tretje spodmaknejo tla pod nogami (Kdo sem?), četrte spremenijo zorni kot (Zgodba o bolhah).

Trije razbojniki

Nekoč so živeli trije kruti razbojniki. Naokrog so hodili zakriti z velikimi črnimi pelerinami in visokimi klobuki.

Prvi je imel puško. Drugi pihalnik na poper. In tretji velikansko rdečo sekiro.

V temi noči so hodili po cestah in iskali žrtve.

Vsi so se jih bali. Ženske so padale v nezavest. Pogumni možje bežali. Psi stisnili rep med noge.

Da so ustavili kočije, so razbojniki konjem pihnil v oči poper. S sekiro so razsekali kolesa kočij. S puško zagrozili potnikom in jih oropali.

Skrivali so se v jami visoko v gorah. Tja so nosili svoj plen.

Imeli so zaboje polne zlata, draguljev, denarja, ur, poročnih prstanov in dragocenih kamnov.

Toda neko temno noč so ustavili kočijo s samo eno potnico, siroto Tiffany. Peljala se je živet k svoji hudobni teti. Razveselila se je razbojnikov.

Ker ni bilo drugega zaklada kakor Tiffany, so jo tatovi zamotali v toplo pelerino in odnesli.

Naredili so ji mehko posteljo v kotu jame. Tam je spala.

Drugo jutro se je zbudila in se znašla obkrožena z zaboji svetlečega se bogastva.

»Čemu imate vse to,« je vprašala.

Razbojnike je zahliknilo. Nikoli niso niti pomislili, kako bi porabili svoje bogastvo.

Potem so zbrali vse izgubljene, nesrečne in zapuščene otroke, ki so jih lahko našli.

Kupili so lep grad, v katerem so lahko vsi živeli.

Oblečeni v rdeče plašče in kape so se otroci preselili v svojo novo hišo.

Zgodbe o gradu so se razširile po deželi. Vsak dan so prišli novi otroci ali pa so jih prineseli pred vhod treh razbojnikov.

Otroci so rasli, dokler niso bili godni za poroko. Potem so si zgradili hiše okrog gradu. Vas je rasla in bila polna ljudi v rdečih plaščih in kapah. Ti ljudje so v spomin svojim krušnim očetom zgradili tri visoke stolpe. Po enega za vsakega razbojnika.

Morala

Deček vpraša svojega očeta: »Oči, kaj pa je to morala?« Očka odgovori: »No, poslušaj, razložil ti bom. Zadnjič je neka ženska prišla v našo trgovino. Dala mi je bankovec za 20 evrov, mislila pa, da mi je dala 10 evrov. Tudi jaz sem tako mislil in sem ji vrnil, kar je manjkalo do 10 evrov. Nekaj ur kasneje pri obračunu sem odkril, da mi je v resnici dala 20 evrov. Morala, sinko, pa je, ali naj povem mamici.« (Po Smullyanu)

Profesor in brodnik

Nekoč je živel brodnik v koči ob reki Ganges. Kolikor daleč je segal spomin, je njegova družina vodila brod čez reko. Njegov oče je bil brodnik, in pred njim tudi stari oče.

Kakor drugi vaščani je bil zelo reven. Z denarjem, ki ga je zaslužil s prevažanjem ljudi, je komaj prehranil družino. Brodnik je bil že od otroštva. Čeprav je bil njegovo življenje težko, se ni nikoli pritoževal, ker je bil vesel, da je v korist svojim potnikom.

Iz pogovorov z njimi se je naučil veliko o življenju. Slišal je o življenju v mestu, a ni mogel razumeti, zakaj hočejo ljudje tam živeti. Zdelo se mu je, da preživijo vse svoje življenje v naglici in nimajo časa za premišljanje. Brodnik je veslal počasi. Ni se mu mudilo. Imel je čas za pogovor in premišljevanje.

Nekega dne je v njegov čoln splezal dobro oblečen mož s svetlečim se kovčkom. Imel je elegantno obleko in položene čevlje. Zgledal je kot mestni gospod. Brodnik je začel počasi veslati preko reke. Čez čas je meščan spregovoril.

»Dobri mož, » je dejal, »ali si se učil kaj zgodovine?«

»Ne gospod,« je odvrnil brodnik.

»Kaj!« je bil presenečen meščan. »Nisi se učil zgodovine? Ali ne veš, kako pomembna je? Ali nisi ponosen za zgodovino svoje dežele? Zakaj ne poznaš nič zgodovine?«

Brodnik je zmajal z glavo. »Nič je ne poznam, gospod. Ne znam brati. Nikoli nisem hodil v šolo in se tako nisem naučil zgodovine.«

»Nisi se učil?« je dejal mož. »Nobenega izgovora ni za to, da se nisi učil. Tu smo, da se učimo. A gotovo si se kaj učil o geografiji?«

»Ne gospod,« je odvrnil brodnik, »ne poznam geografije.«

»Dobro,« je dejal mož, »geografija pripoveduje o svetu. Ali veš kaj o svetu, deželah, gorah in rekah ...?«

»Nikoli nisem hodil v šolo,« je odgovoril brodnik, »nič ne vem o teh stvareh.«

Po nekaj minutah je mož spet vprašal: »Si se kaj učil o znanostih?«

»Anostih? Nič o anostih, gospod.«

»Nič se nisi slišal o znanostih?« se je čudil meščan. »O soncu, luni, plimi, o tem, kako delujejo stvari. Znanstveniki so danes najbolj pomembni ljudje na svetu. Poglej me. Sem znanstvenik. Vidiš moj kovček? Poln je pomembnih knjig in člankov. Sem profesor znanosti. Če ne poznaš znanosti, ne veš nič o svetu. Nič se nisi naučil! In če se nisi nič naučil, je kakor da bi bil mrtev!«

Brodnik je žalostno gledal. Še nikoli ni z njim nihče tako govoril. Čutil je, da ne ve nič, ker je toliko znanja skritega v knjigah. Nenadoma je zakril nebo temen oblak. Čoln se je začel gugati na visokih valovih in zatulil je vihar. »Ujela naju bo nevihta, je dejal brodnik, »ali znate plavati?« Profesor je pogledal prestrašeno in pograbil kovček. »Joj,« je zavpil, »ne znam, nikoli se nisem naučil.«

Majhen čoln so divje premetavali veter in valovi. Bliskalo in lilo je. Nenadoma je velik val prevrnil čoln v razburkano vodo. Stari brodnik je izgubil potnika izpred oči in počasi zaplaval na varno na breg. Profesor je skupaj s kovčkom potonil in izginil v temni reki.

Kdo sem?

Neka ženska je doživela prometno nesrečo in ležala v komi. Nenadoma je imela občutek, da je prišla v nebesa in da stoji pred sodnim stolom.

»Kdo si?« jo je vprašal glas.

»Županova žena sem,« je odgovorila.

»Nisem te vprašal, čigava žena si, ampak kdo si?«

»Sem mati dveh otrok.«

»Nisem te vprašal, čigava mati si, ampak kdo si.«

»Učiteljica sem.«

»Nisem te vprašal, kaj si po poklicu, ampak kdo si.«

»Kristjanka sem.«

»Nisem te vprašal, kakšne vere si, ampak kdo si.«

»Sem tista, ki je pomagala ubogim in ljudem v stiski.«

»Nisem te vprašal, kaj si delala, ampak kdo si.«

Iskala je pravi odgovor in preden ga je našla, se je zbudila. In sklenila je, da bo, ko si opomore po nesreči, svoje življenje posvetila iskanju odgovora na vprašanje, ki jo je zbudilo iz kome.

Žalostna zgodba

Nekoč je živel mož, ki je prvo polovico svojega življenja porabil za to, da bi postal slaven. Ni mu uspelo. Drugo polovico je zato poskušal priti v tako stanje, da mu slava ne bi bila več pomembna. Tudi to se mu ni posrečilo. (Po Smullyanu)

Otipati slona

Nekega dne je trgovec, ki se je odpravljaj na potovanje, dobil imenitno zamisel. »S seboj bom vzel slona,« si je rekel. »Prebivalci te dežele še nikdar niso srečali slona. Radovedni ljudje so. Plačali bodo, da bi ga videli.« Trgovec si je tako kupil slona in ga vzel s seboj na pot.

Po dolgi poti je prišel v mesto. Bilo je že temno. Prepričal se je, da ga nihče ni videl in nato je slona zaprl v hišo in počakal na naslednji dan.

Ko se je zdanilo, je mimoidoče presenetil razglas na steni hiši: »Pridite in si oglejte živega slona! Pohitite, kajti že jutri odidem drugam.« Ljudje so se začeli ustavljati in kmalu se je pred vrati zbrala cela množica. Še nikdar niso videli slona, zato so bili zelo vznemirjeni.

»Kako izgleda slon? Je to žival z rogom na glavi? Ali grize?« so se spraševali.

Ob devetih je trgovec odprl vrata in rekel: »Prostora je malo, zato lahko naenkrat vstopi le eden.«

Prvi v vrsti je plačal in vstopil.

V sobi je bila popolna tema. Ničesar se ni dalo videti. Mož je iztegnil roko in nekaj otipal. Komaj je z roko pogladil gor in dol po nečem dolgem, po slonovem rilcu

namreč, že ga je trgovec odpeljal iz sobe. Zunaj so ga ljudje vprašali: »Kaj si videl? Kakšen je slon?«

»Tak je kot dolga debela kača,« odgovori možak.

Medtem je v sobo vstopil že drugi možak in začel otipavati slona. Pod iztegnjeno roko je začutil hrapavo kožo slonovega ušesa. Šel je naokoli po sobi, spet stegnil roko in zadel ob drugo uho.

Zunaj so tudi njega radovedneži spraševali, kakšen da je slon.

»Krila ima,« je odvrnil.

»Neumnost,« je zavpil tisti, ki je bil prvi pri slonu. »Kači je podoben!«

V sobo gre tretji mož. Z rokami se dotakne slonove noge. Previdno potipa gor in dol, nato gre ven poročat množici: »Visok je in raven kot drevesno deblo.«

»Ne, dolg je in okrogel, kot kača,« pravi prvi mož.

»Podoben je velikemu ptiču!« se oglasi drugi. Kmalu se vname velik prepir. V sobo gre četrti možki in naleti na slonov hrbet. »Na njem lahko sediš,« pravi. »Je kot velik kavč.« In razprava se nadaljuje. »Je kot kača! Ne, je kot ptič! Je kot drevo! Je kot kavč!«

Vsak je otipal slona in vsak ima svoj delček resnice. Le eden je poznal celo, pa je ni nobenemu povedal.

Zgodba o bolhah

Nekoč je živel mož. Imel je psa. Pes je imel bolhe. Bolhe so preplavile vso hišo. Mož se jih je moral znebiti. Najprej je z loparčkom za pobijanje muh poskušal ubiti vsako posebej. To se je izkazalo za zelo neučinkovito. Poskusil je še z loparčkom za pobijanje bolh. Tudi to je bilo neuspešno. Nenadoma se je spomnil: »Saj obstaja tudi znanost! Znanost je učinkovita. S sodobnimi pripomočki bi to moralo iti brez težav!« Priskrbel si je strup, ki »zagotovo ubije vse bolhe«, in z njim popršil vso hišo. Po treh dneh so bile vse bolhe mrtve. Veselo je vzkliknil: »Ta strup proti bolham je krasna stvar! Ta strup je učinkovit!«

Vendar se je motil. Strup proti bolham je bil namreč popolnoma neučinkovit. V resnici se je zgodilo tole: čeprav je bilo pršilo neučinkovito, je imelo zelo močan vonj. Torej je možki moral odpreti vsa okna in vrata, da bi hišo prezračil. Mrzel zrak je vrdl vanjo in uboge bolhe so se prehladile in pocrkale. (Po Smullyanu)

O pomenu besed

»Če to ni pasja mast!«

»Ne razumem, kaj mislite s to pasjo mastjo,« je menila Alica.

Možic se je zviška nasmehnil. »Kako boš pa vedela, saj ti moram prej povedati!

Hočem reči: 'Če to ni neizpodbiten dokaz!'«

»Ampak pasja mast v resnici ne pomeni absolutno neizpodbitnega dokaza,« je ugovarjala Alica.

»Kadar jaz uporabim besedo,« je skoraj napihnjeno povedal Možic, »pomeni do pike tisto, kar izberem, da pomeni – ne več ne manj.«

»Vprašanje je samo,« je menila Alica, »ali od besed lahko zahtevate, da pomenijo toliko različnih stvari.«

»Vprašanje je samo,« je pribil Možic, »kdo je močnejši, nič drugega.«

(Lewis Carroll, Alica v ogledalu)

Sokrat in suličar

Sokrat je na cesti opazil suličarja, ki je tekel za nekim človekom.

»Primi ga, primi ga!« mu je zaklical suličar, toda Sokrat se ni zmenil.

»Kaj si gluh?« se je jezil preganjalec. »Zakaj nisi prestregel morilcu poti?«

»Morilcu? Kaj meniš s to besedo?«

»Človek božji, le kje si se vzela! Morilec je človek, ki ubija.«

»Torej mesar?«

»Norec stari! Človek, ki ubije drugega človeka.«

»Aha, vojak.«

»Ne! Človek, ki ubija v mirnem času.«

»A, že razumem: rabelj.«

»Osel! Človek, ki ubije sočloveka na njegovem domu.«

»A, tako! Zdravnik, kajne?«

Suličar je ves obupan stekel naprej.

Literatura

Delovni zvezki

Lipman, Mathew (2003): *Harijeva odkritja*. Filozofija za otroke. Delovni zvezek za izbirni predmet Kritično mišljenje za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Krtina.

Lipman, Mathew (2004): *Liza in etična raziskovanja*. Filozofija za otroke. Delovni zvezek za izbirni predmet Etična raziskovanja za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Krtina.

Lipman, Mathew (2005): *Marko in raziskovanje družbe*. Filozofija za otroke. Delovni zvezek za izbirni predmet Jaz in drugi za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Krtina.

Dodatna literatura za učence

Savater, Fernando (1998): *Etika za Amadorja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Law, Stepehen (2003): *Modrijanovi zapiski*. Domžale: Miš.

Piquemal, Michel, Lagautrière, Philippe (2007): *Modrosti srca. Zgodbe 5 minut*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Brenifier, Oscar (2007): *Kaj pomeni biti jaz?* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Brenifier, Oscar (2007): *Kaj pomeni vedeti?* Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Brenifier, Oscar (2007): *Kaj pomeni živeti skupaj?* Ljubljana: Tehniška založba.

Pomožna literatura za učitelja

Gaarder, Jostein (1997): *Zofijin svet: roman o zgodovini filozofije*. Maribor: Obzorja.

Magee, Bryan (2002): *Poti filozofije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Nagel, Thomas (1995): *Za kaj sploh gre? Zelo kratek uvod v filozofijo*. Ljubljana: Ric.

Palmer, Donald (2007): *Ali središče drži? Uvod v zahodno filozofijo*. Ljubljana: DZS.

Mathews, Gareth B. (2007): *Filozofija in otrok*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Cathcart, T., Klein, D. (2008): *Ste že slišali tistega o Platonu ... Kako razumeti filozofijo s pomočjo šal*. Ljubljana: Vale - Novak.

Besedila tega zbornika se opirajo na spodaj navedene članke, ki so bili prvotno objavljeni v reviji *FNM, filozofski reviji za dijake, študente in učitelje filozofije*, ki jo izdaja Državni izpitni center: Ana Marija Lukanc: »Filozofija z otroki v vrtcu: Filozofija, velika igra o svetu« (*FNM* 2001/3-4), »Filozofija v mali šoli – šestletnik filozof?« (*FNM* 2001/1-2); Katarina Zahrastnik: »Filozofija s tretješolci« (*FNM* 99/3-4), »Filozofskemu raziskovanju naproti« (*FNM* 2000/1-2); Irena Šimenc Mihalič: »Filozofija v tretjem razredu« (*FNM* 2001/1-2); Lidija Šket: »Filozofija s četrtošolci« (*FNM* 2007/1-2); Mojca Štiglic, Marjeta Žumer: »Filozofija za otroke kot izbirni predmet v zadnji triadi devetletke« (*FNM* 2001/3-4); Marjan Šimenc: »Filozofija za otroke« (*FNM* 2002/1-4); Marjan Šimenc, Alenka Hladnik: »Filozofija za otroke, filozofija z otroki in filozofija otrok« (*FNM* 2007/3).

