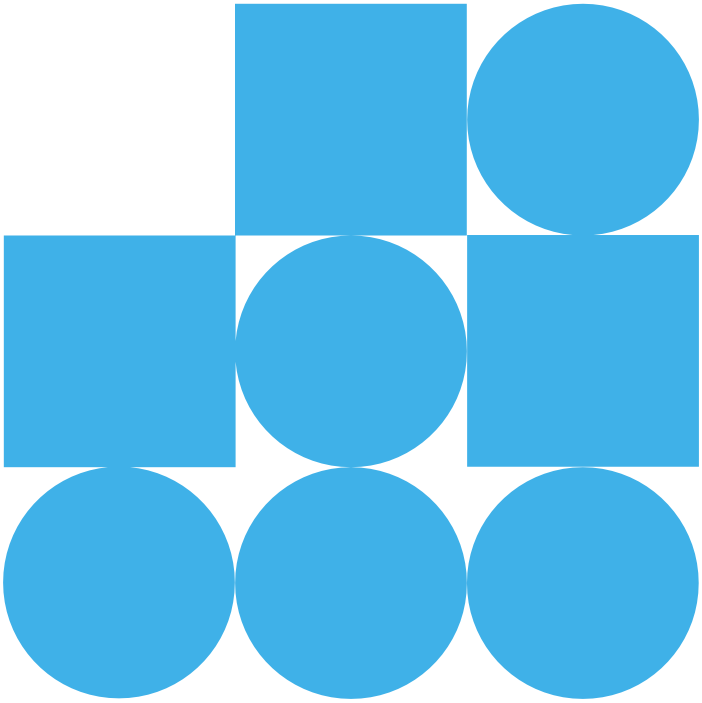
Zbirka Pedagoške prakse 32

Filozofija za otroke

avtorji: Keith J. Topping, Steve Trickey in Paul Cleghorn



Filozofija za otroke
Avtorji: Keith J. Topping, Steve Trickey in Paul Cleghorn

Strojni prevod pregledal M. Šimenc
Spremna beseda: Marjan Šimenc

Pri izdaji so sodelovali: Pedagoški inštitut; Slovenska nacionalna komisija za Unesco; Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta Maribor; Slovensko filozofsko društvo.

Ljubljana 2026

Tisk: Grafika 3000
Naklada*:* 400 izvodov

ISBN 978-961-07-3703-2

Publikacija je nastala v okviru Dneva filozofije 2026.

Publikacija je brezplačna.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

1:37.01(035)
37.013.73(035)

TOPPING, Keith J.
Filozofija za otroke / avtorji Keith J. Topping, Steve Trickey in Paul Cleghorn ; [spremna beseda Marjan Šimenc]. - Ljubljana : samozal. M. Šimenc, 2026. - (Zbirka Pedagoške prakse ; 32)

ISBN 978-961-07-3703-2
COBISS.SI-ID 304630787

Uredniški odbor
Zbirka Izobraževalne prakse

Sopredsedniki:

Mmantsetsa Marope
Direktorica Mednarodnega urada za izobraževanje UNESCO

Stella Vosniadou
Univerza Flinders v Južni Avstraliji, Avstralija

Člani:

Lorin Anderson
Univerza Južne Karoline, ZDA

Maria Ibarrola
Nacionalni politehnični inštitut, Mehika

Odgovorna urednica:

Simona Popa
Mednarodni urad za izobraževanje UNESCO, Švica

Mednarodna akademija za izobraževanje

Mednarodna akademija za izobraževanje (IAE) je neprofitno znanstveno združenje, ki spodbuja raziskovanje izobraževanja ter njegovo razširjanje in uporabo. Akademija, ustanovljena leta 1986, si prizadeva za krepitev pomena raziskav, za reševanje ključnih izobraževalnih problemov po vsem svetu ter za izboljšanje komunikacije med oblikovalci politik, raziskovalci in praktiki.

Sedež akademije je na Kraljevi akademiji za znanost, literaturo in umetnost v Bruslju v Belgiji, njen koordinacijski center pa je na Curtin University of Tchnology v Perthu v Avstraliji.

Splošni cilj IAE je spodbujati znanstveno odličnost na vseh področjih izobraževanja. V ta namen akademija pripravlja aktualne sinteze z dokazi podprtih raziskav mednarodnega pomena. Prav tako zagotavlja kritično analizo raziskav, njihovih dokazov in njihovo uporabo v politiki.

Trenutni člani upravnega odbora akademije so:

Doug Willms, Univerza v New Brunswicku, Kanada (predsednik)

Barry Fraser, Tehnološka univerza Curtin, Avstralija (izvršni direktor)

Lorin Anderson, Univerza Južne Karoline, ZDA (izvoljeni predsednik)

Maria de Ibarrola, Nacionalni politehnični inštitut, Mehika (nekdanja predsednica)

Marc Depaepe, Univerza v Leuvnu, Belgija

Kadriye Ercikan, Univerza Britanske Kolumbije, Kanada

Gustavo Fischman, Državna univerza v Arizoni, ZDA

www.iaoed.org

Mednarodni urad za izobraževanje

Mednarodni urad za izobraževanje (IBE) so leta 1925 ustanovili švicarski pedagogi kot zasebno nevladno organizacijo, katere namen je zagotavljanje intelektualnega vodstva in spodbujanja mednarodnega sodelovanja na področju izobraževanja. Leta 1929 je IBE postal prva medvladna organizacija na področju izobraževanja. Za direktorja je bil imenovan Jean Piaget, profesor psihologije na Univerzi v Ženevi, ki je IBE vodil 40 let, njegov pomočnik pa je bil Pedro Rosselló.

Leta 1969 je IBE postala sestavni del UNESCO, vendar je ohranila intelektualno in funkcionalno avtonomijo.

IBE je Unescov inštitut prve kategorije in center odličnosti na področju kurikulov in sorodnih zadev. Njegova naloga je krepitev zmogljivosti držav članic pri oblikovanju, razvoju in izvajanju kurikulov, ki zagotavljajo pravičnost, kakovost, razvojno relevantnost in učinkovito rabo virov v sistemih izobraževanja in učenja.

Mandat IBE-UNESCO mu strateško omogoča, da podpira prizadevanja držav članic pri izvajanju četrtega cilja trajnostnega razvoja (SDG4) – kakovostno izobraževanje za vse – pa tudi drugih ciljev trajnostnega razvoja, katerih uspeh je odvisen od učinkovitih izobraževalnih in učnih sistemov.

www.ibe.unesco.org

O zbirki

Zbirka se je začela leta 2002 kot skupni projekt Mednarodne akademije za izobraževanje (IAE) in Mednarodnega urada za izobraževanje (IBE). Doslej je bilo v angleščini objavljenih 30 zvezkov, od katerih so bili številni prevedeni v več drugih jezikov. Uspeh zbirke kaže, da publikacije zadovoljujejo potrebo po praktično relevantnih, na raziskavah temelječih informacijah s področja izobraževanja.

Zbirka je tudi rezultat prizadevanj IBE za vzpostavitev globalnega partnerstva, ki priznava vlogo posredovanja znanja kot ključnega mehanizma za izboljšanje dejanskega dostopa oblikovalcev politik in različnih strokovnjakov do najnovejšega znanja. Večji dostop do relevantnega znanja lahko strokovnjakom na področju izobraževanja, oblikovalcem politik in vladam tudi pomaga razumeti, kako lahko to znanje pripomore k reševanju nujnih mednarodnih vprašanj, ki med drugim vključujejo kurikule, poučevanje, učenje, ocenjevanje, migracije, konflikte, zaposlovanje in pravičen razvoj.

Vlade morajo zagotoviti, da njihovi izobraževalni sistemi izpolnjujejo svojo temeljno in nesporno nalogo, ki je spodbujanje učenja in tudi učinkovitega vseživljenjskega učenja. Zaradi neverjetne hitrosti spreminjanja okolja v 21. stoletju je vseživljenjsko učenje ključni vir prilagodljivosti, sposobnosti hitrega prilagajanja in odpornosti, potrebnih za spopadanje z izzivi in za izkoriščanje priložnosti. Vendar pa za številne države po svetu ostaja učinkovito spodbujanje učenja velik izziv. Rezultati učenja ostajajo slabi in neenakopravni. Nedopustno visok delež učencev ne pridobi nujnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, kot so trajnostna pismenost, digitalna pismenost, kritično mišljenje, komunikacija, reševanje problemov, pa tudi kompetence za zaposljivost in za življenje. Neuspeh sistemov pri spodbujanju učenja sovpada z osupljivim napredkom raziskav izobraževanja, ki ga poganjajo raziskave iz različnih področij, vključno z znanostmi o učenju, zlasti nevroznanostjo učenja, ter napredkom v tehnologiji.

Pobuda IBE za posredovanje znanja si prizadeva zapolniti vrzel med znanstvenim znanjem o učenju in njegovo uporabo v izobraževalnih politikah in praksi. Poganja jo prepričanje, da bi globlje razumevanje učenja moralo izboljšati poučevanje, učenje, ocenjevanje in politike vseživljenjskega učenja. Da bi lahko učinkovito predvideli in usmerjali potrebne izboljšave, se morajo oblikovalci politik in strokovnjaki v praksi v celoti zavedati pomembnega dialoga z raziskavami.

IBE priznava že dosežen napredek, vendar tudi dejstvo, da je še veliko

dela. To je mogoče doseči le s trdnimi partnerstvi in skupno zavezo k nadgradnji preteklih izkušenj ter nadaljnjemu izmenjavanju znanja.

Publikacije o izobraževalnih praksah so dokaz tega nenehnega prizadevanja Mednarodne akademije za izobraževanje in Mednarodnega urada za izobraževanje, da obveščata oblikovalce politik in strokovnjake na področju izobraževanja o najnovejših raziskavah, da lahko bolje sprejemajo odločitve in ukrepe v zvezi z razvojem kurikuluma, poučevanjem, učenjem in ocenjevanjem.

Te publikacije lahko prenesete s spletnih strani IEA http://www.iaoed.org ali IBE J http://www.ibe.unesco.org/ publications.htm, tiskane izdaje pa lahko naročite pri: IBE, Publica-tions Unit, P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland. Upoštevajte, da je več naslovov trenutno razprodanih, vendar jih lahko prenesete s spletnih strani IEA in IBE.

Doslej objavljeni naslovi zbirke Izobraževalne prakse:

1. Poučevanje, *avtor Jere Brophy.* 36 str.
2. Starši in učenje, *avtor Sam Redding*. 36 str.
3. Učinkovite izobraževalne prakse, *avtorja Herbert J. Walberg in Susan J. Paik*. 24 str.
4. Izboljšanje dosežkov učencev v matematiki, *avtorja Douglas A. Grouws in Kristin J. Cebulla*. 48 str.
5. Tutorstvo, *avtor Keith Topping*. 36 str.
6. Poučevanje dodatnih jezikov, *avtorji: Elliot L. Judd, Lihua Tan in Herbert J. Walberg*. 24 str.
7. Kako se otroci učijo, *avtorica Stella Vosniadou.* 32 str.
8. Preprečevanje vedenjskih težav: kaj deluje, *avtorji: Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang in Suad al-Ghaith*. 30 str.
9. Preprečevanje HIV/AIDS v šolah, *avtorja Inon I. Schenker in Jenny M. Nyirenda*. 32 str.
10. Motivacija za učenje, *avtorica Monique Boekaerts.* 28 str.
11. Akademsko in socialno-čustveno učenje, *avtor Maurice J. Elias.* 31 str.
12. Poučevanje branja, *avtorji: Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt in Michael L. Kamil.* 23 str.
13. Spodbujanje predšolskega jezika, *avtorja John Lybolt in Catherine Gottfred*. 27 str.
14. Poučevanje govorjenja, poslušanja in pisanja, *avtorji: Trudy Wallace, Win-ifred E. Stariha in Herbert J. Walberg.* 19 str.
15. Uporaba novih medijev, *avtorja Clara Chung-wai Shih in David E. Weekly.* 23 str.
16. Ustvarjanje varne in prijazne šole, *avtor John E. Mayer*. 27 str.
17. Poučevanje naravoslovja, *avtor John R. Staver.* 26 str.
18. Strokovno izobraževanje in razvoj učiteljev, *avtorica Helen Timperley*. 31 str.
19. Učinkovita pedagogika v matematiki, *avtorici Glenda Anthony in Margaret Walshaw.* 30 str.
20. Poučevanje drugih jezikov, *avtorica Elizabeth B. Bernhardt.* 29 str.
21. Načela poučevanja, *avtor Barak Rosenshine.* 31 str.
22. Poučevanje ulomkov, *avtorja Lisa Fazio in Robert Siegler*. 25 str.
23. Učinkovita pedagogika v družboslovju, *avtorja Claire Sinnema in Graeme Aitken.* 32 str.
24. Čustva in učenje, *avtor Reinhard Pekrun.* 30 str.
25. Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, *avtorja Panagiotis Kampylis in Eleni Berki.* 26 str.
26. Razumevanje in spodbujanje razvoja intelekta, *avtorja Andreas Demetriou in Constantinos Christou.* 31 str.
27. Naloga, poučevanje in učenje: izboljšanje kakovosti izobraževanja za ekonomsko prikrajšane študente, *avtorja Lorin W. Anderson in Ana Pešikan.* 30 str.
28. Vodilna načela za učenje v enaindvajsetem stoletju, *avtorja Conrad Hughes in Clementina Acedo.* 24 str.
29. Odgovoren pogovor: poučni dialog, ki gradi um, *avtorji: Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham in Sherice N. Clarke.* 32 str.
30. Proporcionalno sklepanje, *avtorji: Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi in Lieven Verschaffel*. 30 str.
31. Strah pred matematiko, *avtorja Denes Szűcs in Irene Mammarella.* 34 str.

Kazalo

5 Mednarodna akademija za izobraževanje

7 Mednarodni urad za izobraževanje

8 O zbirki

15 Uvod

17 1. Filozofija z otroki: Kaj je?

21 2. Filozofija z otroki: Kako jo izvajati?

27 3. Ustvarjanje socialnih in čustvenih učinkov

31 4. Oblikovanje skupnosti raziskovanja

33 5. Vprašajte: »Kako smo to naredili?« — spodbujanje metakognicije

35 6. Zagotavljanje trajnih učinkov — vzdrževanje

37 7. Zagotavljanje, da učinki segajo tudi izven učilnice — posplošitev

39 8. Zagotavljanje učinkov v odraslem življenju — državljanstvo

41 Zaključek

42 Viri

45 Filozofija z otroki kot filozofsko raziskovanje

To publikacijo sta leta 2020 izdala Mednarodna akademija za izobraževanje (IAE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselj, Belgija, in Mednarodni urad za izobraževanje (IBE), P.O. Box 199, 1211 Ženeva 20, Švica. Na voljo je brezplačno in jo je mogoče prosto reproducirati ter prevajati v druge jezike. Prosimo, da kopijo vsake publikacije, ki v celoti ali delno reproducira ta besedilo, pošljete IAE in IBE. Ta publikacija je na voljo tudi na internetu.

Glejte razdelek „Publikacije“ na naslovu: www.ibe.unesco.org

Avtorji so odgovorni za izbiro in predstavitev dejstev, navedenih v tej publikaciji, ter za mnenja, izražena v njej, ki pa niso nujno mnenja UNESCO/IBE in ne zavezujejo organizacije. Uporabljene oznake in predstavitev gradiva v tej publikaciji ne pomenijo izražanja kakršnega koli mnenja s strani UNESCO/IBE glede pravnega statusa katere koli države, ozemlja, mesta ali območja ali njenih organov oblasti, niti glede določitve njenih meja.

Uvod

V mnogih državah poučevanje v razredu poteka predvsem tako, da učitelj razredu posreduje nekaj informacij, nato pa zastavlja vprašanja, da preveri razumevanje ali spodbuja dodatne razlage osnovnih idej. Problem pri tem je, da je otrok preveč, da bi se lahko ukvarjal z vsemi, zato učitelji za komentarje pogosto izberejo iste najbolj glasne učence. Poleg tega učitelji zaradi časovnega pritiska pogosto oblikujejo vprašanja tako, da se nanje odgovori le z da ali ne, in učencem namenijo le malo časa za oblikovanje misli. Posledično v odgovor dobijo tisto, kar učenci že vedo, ne pa tistega, kar šele poskušajo razumeti. Nekateri učitelji poznajo sodelovalno učenje, medvrstniško mentorstvo in druge oblike medvrstniškega učenja, ki dajejo prednost pogovoru med učenci pred pogovorom z učiteljem. Seveda pogovor z vrstnikom ne zagotavlja enake kakovosti interakcije kot pogovor z učiteljem, vendar so vrstniki veliko lažje dosegljivi. Problem pa je, da učitelji pogosto nimajo časa, da bi interakcije med učenci strukturirali na najbolj produktiven način. Morda pravijo, da izvajajo medvrstniško učenje, vendar bi zunanji opazovalec v njihovem razredu zlahka opazil, kako bi se lahko medvrstniško učenje močno izboljšalo. Filozofija z otroki (znana tudi kot FZO) lahko pomaga razviti sodelovalno učenje in učenje med vrstniki ter ju preoblikuje v metodo za razvoj sposobnosti kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Namen te brošure je opisati, kaj je filozofija z otroki (FZO) in kako jo izvajati v razredu. Sestavljena je iz sedmih poglavij: vsako vsebuje glavno načelo, kratek povzetek raziskovalnih ugotovitev, opis praktičnih uporab v razredu in predloge za nadaljnje branje. V prvem poglavju obravnavamo učinkovitost FZO in načine, kako filozofijo začeti izvajati v razredu, pri čemer upoštevamo razlike glede na starost učencev. V drugem poglavju opisujemo, kako to storiti, naveden pa je tudi praktičen primer. V tretjem poglavju to razširimo in razmišljamo, kako lahko FZO prispeva k razvoju socialnih in čustvenih veščin. V četrtem poglavju opisujemo razširitev teh načel za oblikovanje skupnosti raziskovanja v razredu. V petem poglavju razpravljamo o tem, kako lahko učitelji spodbujajo učence k razmišljanju o naravi lastnega mišljenja, da bi ga v prihodnosti lažje uravnavali – tj. razvili »metakognicijo«. Nato v šestem poglavju razmišljamo, kako zagotoviti, da učinki FZO trajajo dlje časa, tudi ko učenci tega niso več deležni v razredu in so morda na novi šoli – vprašanje »ohranjanja«. V sedmem poglavju proučujemo, kako zagotoviti, da učinki FZO delujejo tudi zunaj razreda FZO – v drugih razredih tistega tedna (bodisi z istim učiteljem ali z drugim) ter zunaj šole, doma in v skupnosti – tematika »posplošitve«. V osmem poglavju razmišljamo o tem, kako lahko učitelji ohranijo učinke FZO, ko učenci odrastejo in postanejo zavzeti aktivni državljani – ter kako lahko njihova stališča ostanejo uravnotežena in podprta z razlogi. Nazadnje v zaključku razmišljamo, v kakšnih okoliščinah je FZO veljavna in zanesljiva.

1.
Filozofija z otroki:
Kaj je to?

Filozofija z otroki (FZO) je strukturirana pedagoška metoda, ki otroke vabi in jim omogoča, da iščejo racionalne in utemeljene odgovore na pomembna vprašanja, na katera ni preprostih odgovorov.

Raziskovalni dokazi

Pri FZO ne gre za poučevanje o življenju ali mislih velikih filozofov, temveč za praktično delo pri razvijanju kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. FZO izkorišča naravno radovednost otrok, ki jih vključi v filozofski dialog, tj. v poglobljeno razpravo o vprašanjih, na katera ni jasnega odgovora in ob katerih lahko razvijejo, pojasnijo in utemeljijo različna stališča. Z vključevanjem v razpravo o nasprotujočih si stališčih otroci razvijejo jasnejše razloge in utemeljitve za svoja mnenja, hkrati pa se naučijo, kako je zgrajen argument.

FZO uporabljajo v več kot 60 državah po svetu, vključno z državami v razvoju. Uspešno se izvaja od vrtca, preko osnovne in srednje šole vse do viskošolskega izobraževanja in delovnih mest. FZO se od drugih pristopov h kritičnemu razmišljanju razlikuje po tem, da obravnava zahtevna vprašanja, ki bi zmedla mnoge odrasle, da je usmerjanje učitelja veliko bolj pretanjeno, da se lahko uporabi za kateri koli predmet ali življenjsko temo, da vpliva na socialni, čustveni in kognitivni razvoj ter da se lahko uporabi tudi zunaj šole pri vprašanjih iz vsakdanjega življenja.

Dve metaanalizi (Trickey in Topping, 2004; Garcia-Moriyon, Robollo in Colom, 2005) sta pokazali dosledno in visoko raven učinkovitosti v smislu kognitivnega napredka, šolskih dosežkov in socialno-čustvenega izboljšanja. Ugotovljeno je bilo, da FZO vodi do boljšega uspeha pri testih kognitivnih sposobnosti v primerjavi s kontrolno skupino tako v osnovni šoli na Škotskem (Topping in Trickey, 2007) kot v srednji šoli v ZDA (Fair et al., 2015). V Angliji so učenci osnovnih šol, vključenih v program FZO, v 48 šolah v obdobju enega leta dosegli višje ocene na testih branja in matematike kot učenci v kontrolni skupini, pri čemer so najboljše rezultate dosegli učenci iz prikrajšanih okolij (Gorard, Siddiqui in See, 2017). Izboljšale so se ne le miselne sposobnosti, temveč tudi dosežki na drugih področjih kurikula. To je pomembna informacija, ki jo morajo poznati učitelji,ki težko utemeljijo vključitev inovacij v svoje delo, da ne bi prišlo do izrivanja »tistega, kar je treba obravnavati«.

V razredu

Učitelji imajo morda občutek, da se FZO sliši precej zastrašujoče. Prvič, to pomeni, da učitelj ne pozna vseh pravih odgovorov, ampak da razred natančno preučuje njegovo lastno razmišljanje. Drugič, to pomeni, da so učenci sposobni podati dobre utemeljitve, o čemer učitelji morda dvomijo. Morda se sprašujejo celo, ali bi *sami* sploh lahko prišli do dobrih utemeljitev, kaj šele, da bi to storili otroci. V resnici pa vse te težave problemi izginejo med dejanskim izvajanjem FZO. Učitelj na začetku odkrito pove, da ne pozna vseh odgovorov – ali pa sploh nobenega. Pri FZO gre za dolgoročnejši proces razvijanja boljšega razmišljanja in ne za takojšnji napredek v mišljenju.

Kako torej prilagodimo FZO, da bo ustrezala različnim starostnim skupinam? Uporablja se od vrtca do delovnega mesta, vendar zagotovo ne ostaja nespremenjena v tem zelo širokem starostnem razponu. Pri delu sta prisotni dve vrsti razvojnega kontinuuma. Ena je razvoj učencev v teku enoletnega programa FZO. Z udeležbo v njem postajajo učenci vse bolj samozavestni in spretni pri uporabi metod, se jasneje izražajo, so vedno bolj vešči uporabe pojmovnega besednjaka ter pozornejši pri utemeljevanju in dokazovanju svojih mnenj in stališč. V 4. poglavju opisujemo tri stopnje takšnega razvoja.

Druga vrsta so razvojne razlike med različnimi starostnimi skupinami, kot so vrtec, nižja osnovna šola, višja osnovna šola, nižja srednja šola, višja srednja šola, univerza in visoka šola ter delovno okolje. Na primer, v vrtcu bo učitelj za spodbudo uporabil zelo kratko in preprosto zgodbo, postavil nekaj kratkih vprašanj, primernih starosti otrok, spodbudil pare vrstnikov k razpravi, vendar za relativno kratek čas. Skupni del pogovora (plenarna seja) bo daljši in bolj voden s strani vzgojitelja. Nasprotno pa bo učitelj v višji srednji šoli kot spodbudo uporabil dolgo, kompleksno in sporno zgodbo, videoposnetek ali sliko. Postavil bo precej več veliko bolj kompleksnih vprašanj ter spodbujal daljšo razpravo med vrstniki, v kolikor bo ta konstruktivna. Skupni del bo v tem primeru krajši in ga bodo bolj vodili dijaki sami. Učitelj lahko spodbudo tudi bolj usmeri na problem na nekem področju učnega načrta (kot je naravoslovje) ali na vprašanje, povezano z delom. Vendar je potrebna previdnost, da se FZO ne zoži preveč, saj bi se sicer metakognitivni učinki lahko pojavili le na zelo majhnem področju učenčevega mišljenja. Tako osnovni proces ostaja enak v vseh starostnih skupinah, vendar je vsakič prilagojen starostni skupini.

FZO v večji meri temelji na načelih socialnega konstruktivizma (npr. Vygotsky, 1962) kot na relativno fiksnih razvojnih stopnjah (npr. Piaget in Inhelder, 1969). Ne predpostavlja, da je potencial katerega koli otroka znan vnaprej – ampak da ga je treba odkriti skozi interakcijo. To je podrobneje obravnavano v Topping, Trickey in Cleghorn, 2019, zlasti v petem in šestem poglavju.

Priporočena literatura: Garcia-Moriyon, Robollo in Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui in See, 2017; Piaget in Inhelder, 1969; Trickey in Topping, 2004; Topping in Trickey, 2007a; Topping, Trickey in Cleghorn, 2019; Vygotsky, 1962.

2.
Filozofija z otroki:
Kako se izvaja?

Namen programa FZO je spodbuditi filozofski dialog v razredu. Pomembno je, da ga izvajate tako, kot je opisano v nadaljevanju, in ne po lastnih predstavah. Ko boste pridobili nekaj izkušenj, pa ga lahko postopoma prilagodite svojemu okolju.

Ugotovitve raziskav

Filozofski dialog ni le izmenjava mnenj: ponuja okolje, v katerem so učenci izzvani k utemeljevanju svojih mnenj. Filozofski dialog spodbuja poglabljanje učencev v snov in lahko dvigne učenje na višjo raven razumevanja (Topping, Trickey in Cleghorn, 2019). Vendar pa mora biti izveden na točno določen način, da doseže svoj namen.

Učitelji morajo s svojim molkom pustiti prostor za govor učencev, da lahko otroci natančno izrazijo, kar želijo povedati. Spoštljivo poslušanje mnenj učencev spodbuja premišljene pogovore, poleg tega pa ga učenci tudi zelo cenijo (Fair et al., 2015).

Učitelji naj:

- dajo učencem „čas za razmislek“
- zastavljajo nadaljnja vprašanja
- podpirajo učence
- zastavijo vprašanja vsem učencem
- pozorno poslušajo in
- ne sodijo, zlasti ne obsojajo napak učencev.

Otroci naj:

- postavljajo odprta in spodbudna vprašanja
- navajajo dokaze in primere
- primerjajo
- povzemajo, presojajo ter
- iščejo razlage in pojasnila.

Učitelj lahko pomaga razviti raziskovanje v razredu tako, da:

- usmerja pozornost na pomembna mesta
- spodbuja učence k ustreznemu vedenju (na primer, kako poslušati in kako se odzivati drug na drugega)
- nagrajuje pozitivne prispevke s pohvalo in
- se ne zadovoljiti zgolj s pogovorom.

Otroci naj si prizadevajo:

- osredotočiti pozornost na govorca
- ne „poniževati“ drugih
- zavedati se, da niso prisiljeni govoriti
- spoštovati mnenja drugih in
- biti iskreni in odprti.

Uporaba v praksi

Položaj: Pomembno je, da učenci sedijo tako, da se med seboj vidijo – to pa je odvisno od razporeditve učilnice oziroma prostora za poučevanje. Nekateri učitelji uporabljajo krog, vendar to včasih ni mogoče, takrat se lahko uporabi polkrog ali podkev.

Pravila: Vnaprej se določijo osnovna pravila, ki spodbujajo spoštovanje vseh. Učitelji naj otroke vključijo v oblikovanje osnovnih pravil, da bodo imeli občutek, da so ta pravila „njihova“.

Vaja čuječnosti: Z njo preprosto otrokom pomagamo do popolne zbranosti (ne pozabite, da so morda ravnokar počeli nekaj povsem drugega). Hrup v glavi se umiri. Učenec postane duševno, telesno in čustveno čimbolj pripravljen za razmišljanje in učenje. »Najprej posvetite pozornost dotiku. Občutite težo svojih stopal na tleh . . . svoje telo na stolu . . . svoja oblačila na koži . . . (premor) zdaj opazujte stvari, ne poimenujte jih v mislih, le opazujte barve . . . oblike . . . prostor med njimi (premor) . . . zdaj prisluhnite vsem zvokom v neposredni bližini (npr. v učilnici) . . . zdaj pa poslušanje postopoma razširite na najbolj oddaljene zvoke . . . (premor) in sedaj poskusite to zavedanje ohraniti še nekaj trenutkov.”

Spodbuda: Spodbuda (stimulus) je namenjena vzbujanju zanimanja skupine. Lahko je zgodba, pesem, slika, kratek video ali življenjski dogodek, ki uvaja temo, iz katere se lahko izpelje filozofsko vprašanje in ki prav tako postavlja moralne dileme ali sproža vprašanja. V njem je pogosto nekaj dvoumnosti ali nekaj, o čemer ni jasnega soglasja. Teme lahko vključujejo prijateljstvo, pomoč drugim, sodelovanje, pravičnost, potrpežljivost, deljenje, odpuščanje, svobodo, jezo, lepoto, strah, ustrahovanje, srečo, upanje ali laž. Ezopove basni so zelo koristen vir navdiha – primere si lahko ogledate v Kongresni knjižnici (http://read.gov/aesop/001.html).

Postavljanje vprašanj: Učitelji dajejo zgled dobrega postavljanja vprašanj tako, da prosijo za pojasnila, razloge in dokaze (ter otroke spodbujajo, naj najprej razmislijo in šele nato odgovorijo). To omogoča vajo v poslušanju, osredotočenje na bistveno, ocenjevanje trditev in utemeljevanje lastnega stališča. Zmožnost uporabe »dobrih« vprašanj (učitelja ali učencev) je zelo pomembna. »Dobra« vprašanja v tem kontekstu so odprta vprašanja, ki pomagajo odkriti več o temi dialoga in gradijo znanje o njej. Z uporabo takšnih vprašanj dialog postane globlji in bolj pomenljiv. Vprašanja so lahko:

- Kakšni so tvoji razlogi za to trditev? Mi lahko to podrobneje pojasniš? (Pojasnjevanje)
- Kako to veš? Kakšni so tvoji dokazi? (Iskanje dokazov)
- Ali obstaja še kakšen drug pogled na stvar? Ali lahko to izraziš drugače? (Raziskovanje alternativnih pogledov)
- Zakaj tako misliš? Kaj je vzrok za to? (Poglobitev)
- Če …, kaj pa misliš o …? Rekel si …, ampak kaj pa …? (Podpora)
- Kako lahko to preizkusimo v praksi? Ali je to v skladu s tem, kar si najprej rekel? (Preizkušanje posledic)
- Ali nam lahko kdo povzame glavne točke? Kam nas je pripeljalo naše razmišljanje? (Ocenjevanje)

Ko učenci odgovarjajo na vprašanja, učitelj seveda komentira kakovostne odgovore oziroma tiste, ki vodijo k širšemu in globljemu razmišljanju. S potekom FZO lahko otroci prevzamejo vlogo spraševalca. S tem ko se učijo, kako postavljati vprašanja, namesto da se osredotočajo samo na odgovarjanje nanje, krepijo svojo samozavest.

Delo v parih: Učenci se razporedijo v pare (ali trojice, če je v razredu liho število učencev) in se od njih zahteva, da razpravljajo o svojem dosedanjem razmišljanju. To zagotavlja, da so učenci razumeli, kaj se je dogajalo v spodbudi, in, kar je še pomembneje, vsebuje začetke raziskovanja idej iz spodbude. Je tudi področje za krepitev samozavesti učencev. Tisti, ki pred celotnim razredom ne bodo ponudili idej in mnenj, bodo morda dovolj samozavestni, da bodo sregovorili s sošolcem ali v manjši skupini. Pomembna naloga učitelja je pri tem, da hodi med učenci in jih spodbuja, po potrebi pa jim tudi pomaga. V tem času se dialog razvija od konkretnega prek osebnega do abstraktnega.

Učitelji morajo paziti, da imajo dovolj časa za obdelavo vseh faz. Seveda bo učitelj učence že na začetku vsake faze opozoril na čas, ki je na voljo. Ko učenci postanejo bolj izkušeni in glasni, lahko pride do časovnega pritiska in učitelj bo moral zaključiti vsako fazo, da se bo lahko premaknil na naslednjo. Če razprave v skupini učencev puščajo stvari močno nedorečene, se lahko k temi vrnemo v naslednji uri FZO, da poiščemo nekakšno rešitev.

Primer (z mlajšimi osnovnošolci)

Marvin se razjezi

Teme so: jeza, potrpežljivost, osamljenost, obžalovanje, želje, ali imajo živali čustva?

Vaja za osredotočenje	**Pripravite se na poslušanje.** 1. Posedite skupino v krog. Razdelite lističe z napisom »Pozdravljeni, dobrodošli v naši filozofski skupini«. 2. Vadite mirno sedenje in se osredotočite na poslušanje, dokler razred ne utihne. Kaj so opazili? 3. Razred spomnite na pravila filozofije, zlasti na medsebojno poslušanje in na načelo „brez poniževanja“.
Spodbuda: zgodba, pesem, dejavnost	Predstavite zgodbo *Marvin Gets Mad* (Marvin se razjezi). Poglejte naslovnico. Kaj je na sliki? Kako mislite, da se počuti? Kaj mislite, o čem govori zgodba? (Zberite različne ideje). Ste bili kdaj jezni?

Nato razredu preberite zgodbo, uživajte v slikah in med branjem govorite o izrazih na obrazih in občutkih, ne da bi izgubili rdečo nit zgodbe.

Po branju z otroki povzemite dogodke v zgodbi. Naj otroci uprizorijo izraze obraza. Kako se je počutil Marvin, ko je našel jablano? (presenečen, zadovoljen)

Ko ni mogel doseči jabolka? (razočaran)

Čakajoč, da jabolko pade. (potrpežljiv)

Ko je Molly pojedla jabolko? (razočaran)

Marvin je postal še bolj jezen, topotal z nogami in kričal »BAAAA«. (jezen)

Zemlja ga pogoltne. (presenečen)

V jami. (osamljen)

Pojavi se Molly. (olajšana, žalostna)

Vse je spet popolno. (srečna)

Želela je hruško.

Razmišljaj, spregovori v paru, deli z drugimi

Oblikujte vprašanja, o katerih lahko učenci razmišljajo in se nato pogovorijo s sošolcem:

Kako vemo, kdaj smo jezni?

Kako vemo, kdaj je jezen nekdo drug?

Kaj vas razjezi?

Kako se počutite, ko ste jezni? Žalostni? Olajšani? Kako?

Se lahko pretvarjate, da ste jezni?

Je jeza kdaj lahko dobra stvar?

Tema: JEZA

Načrt za dialog/ razpravo

<u>Zgodba</u>

Zakaj misliš, da se je Marvin razjezil?

Kaj misliš, kako se je počutila Molly, ko se je Marvin razjezil nanjo? Zakaj?

Kaj misliš, kako so se počutile kokoši, race in krave? Zakaj?

Če bi bil na Marvinovem mestu, bi se tudi ti razjezil? Kaj bi storil?

Osebno

Si bil kdaj tako jezen kot Marvin? (Navedite primere)

Kako si se pri tem počutil?

Lahko prenehaš biti jezen, če hočeš? Kako se počutiš, če je nekdo jezen nate?

Ali ti je kdaj žal, ko si se razjezil? Zakaj?

Ali se kdaj pretvarjaš, da si jezen?

Filozofsko

Ali je jeza lahko dobra stvar? Kdaj? Kaj je jeza?

O čem smo govorili?

O čem smo danes govorili?

Kako nam je šlo razmišljanje in pogovor? (Pokažite s palcem navzgor ali navzdol)

Kateri sošolec je imel res dobro misel? Zakaj je bila to res dobra misel?

Misel za ta teden

Ta teden razmišljajte o jezi. Kaj vas razjezi? Kaj se zgodi, ko se razjezimo? Ali lahko prenehamo biti jezni? Pridite naslednji teden in nam povejte, kaj ste razmišljali – in storili.

Priporočena literatura: Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo in Colom, 2005; Gorard, Siddiqui in See, 2017; Lennon, 2017; Trickey in Topping, 2004; Topping in Trickey, 2007a; Topping, Trickey in Cleghorn, 2019.

3.
Ustvarjanje socialnih in čustvenih učinkov

Ko otroci razvijejo boljše sposobnosti razmišljanja in začnejo razumeti, da imajo drugi ljudje drugačna stališča, postanejo prijaznejši in bolj pozorni drug do drugega.

Raziskovalni dokazi

Izkušnja, da nekdo pozorno prisluhne njihovim idejam, verjetno okrepi njihovo samozavest in zaupanje. Otroci se naučijo, da ne smejo zavračati drugačnih pogledov, ne da bi jih ustrezno preučili. Naučijo se, da se lahko ne strinjajo, ne da bi se pri tem sprli. FZO tudi poveča motivacijo in pomaga otrokom, da postanejo učinkovitejši učenci in misleci. Otroci lahko jasneje vidijo vzroke za vedenja drugih ali samih sebe. To je zelo opolnomočujoče, saj v tem trenutku izbira postane lažja. Poleg tega bodo osvojili socialne veščine in dobili priložnost, da jih vadijo (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda in Lucas-Molina, 2017).

Tako lahko FZO prispeva k povečanju socialne, čustvene in kognitivne inteligentnosti. To vključuje naslednje vidike:

- **zavedanje samega sebe** – zavedanje, kako in kaj čutimo ter kako to vpliva na naše življenje, ter realistična pričakovanja glede lastnih sposobnosti
- **čustvena samokontrola** – Obvladovanje čustev tako, da olajšujejo opravljanje naloge, ter postavljanje lastnih meja
- **motivacija** – poznavanje motivacijskih dejavnikov in sil ter vztrajnost
- **empatija** – poznavanje čustev drugih in uporaba tega znanja pri interakciji z njimi, vzpostavljanje odnosa z različnimi ljudmi
- **socialne veščine** – sposobnost razumevanja socialnih situacij in uporaba teh veščin za prepričevanje, vodenje, pogajanje in doseganje kompromisov.

Daniel Goleman (npr. 1966, 1969) je navedel študije, ki kažejo, da na življenjske možnosti mladega človeka vpliva čustvena inteligentnost (EQ) vsaj toliko kot IQ. Sprašuje se: »Mar ne bi morali teh najpomembnejših veščin za življenje naučiti vsakega otroka – danes nujneje kot kdaj koli prej?«

Uporaba v praksi

Uvedba socialnih in čustvenih spodbud: Uporabite dialog na teme, ki zadevajo vprašanja, povezana z družbo in čustvi. Na ta način je mogoče v varnem okolju preučiti in ovrednotiti različne odzive na »čustvena« vprašanja. Ko se učenci kasneje v življenjskih situacijah srečujejo s težavami, dialog deluje kot kratek »premor« – ravno dovolj dolg, da izberejo ustrezno vedenje!

Predstavite alternativo impulzivnosti in slabi pozornosti: Učitelji lahko dajo zgled za odzivanje na socialno in čustveno stresne dogodke tako, da opišejo težavo, s katero so se sami srečali, kako so jo rešili in kako bi bili po premisleku morali ravnati. Pomemben cilj vzgoje in izobraževanja je samokontrola za izboljšanje obvladovanja impulzivnosti in motljivosti pozornosti. To učencem pomaga, da se zavestno odločajo o svojih odzivih, namesto da bi delovali mehansko in iz navade. (To je moj temperament. Tako sem se odzval zadnjič v podobni situaciji in tako se bom odzval tudi naslednjič.) Seveda se stvari ne spremenijo takoj, vendar bi morala sčasoma sprememba postati očitna.

Preizpraševanje utemeljevanja dolgoletnih prepričanj: Učenci so morda prevzeli mnenja od staršev ali vrstnikov, ne da bi o njih sploh razmišljali. Prav tako so lahko zelo dovzetni za lažne informacije. Poplava lažnih novic na različnih družbenih omrežjih to še poslabša. Zlahka verjamemo zgodbam, ki ustrezajo obstoječim prepričanjem. Kot so ugotovili nekateri politiki, je utemeljena argumentacija lahko manj uspešna kot preprost apel na čustvene predsodke. Učitelji lahko uporabijo primere lažnih novic in jih analizirajo ter testirajo v razredu. Včasih lahko učenci razmišljajo o nasprotujočih si stališčih, ne da bi pri tem občutili očitno nelagodje – FZO spodbuja utemeljene spremembe stališč, saj otrokom pomaga, da postanejo doslednejši v svojem razmišljanju.

Razvijanje kulture enakopravnega spoštovanja in sodelovanja: Močna šolska kultura vključevanja in sodelovanja podpira učenje veščin in lahko vodi do večje samozavesti in močnejšega občutka lastne učinkovitosti. Sodelovanje je ključni dejavnik pri spodbujanju čustvenega blagostanja šoloobveznih otrok ter motivacije tako učiteljev kot učencev. Sodelovanje se poveča po rednem skupinskem raziskovanju. Neprekinjena, brezpogojna pozornost drugih učencev pa verjetno spodbuja pozitivna čustva. Takšna pozornost daje učencem občutek, da so vredni in razumljeni.

Omogočite dovolj časa za reorganizacijo misli: Ko učenci izražajo svoje ideje v razredu, morajo organizirati in predelati svoje misli. Morda odkrijejo vrzeli v svojem razumevanju in naletijo na razlage, ki so

boljše od njihovih lastnih. To pa pomeni, da ne smejo utemeljiti le ene nove misli, ampak morajo preurediti tudi veliko povezanih misli, ki niso bile dobro utemeljene. Veliko dela, ki ga zahteva odgovor na eno samo vprašanje!

Pohvalite dobre primere med učenci: Učenci se bodo med tem procesom verjetno učili drug od drugega. Na primer, učenec lahko sliši, kako drug učenec prosi za dokaze, in bo nato verjetneje ponotranjil to vedenje ter storil enako. Učitelji lahko pohvalijo vedenje učencev, za katerega upajo, da ga bodo drugi posnemali.

Ne bojte se zapletenih vprašanj: Razprava poteka najbolje, ko vprašanja nagovarjajo tako učitelja kot učence. Če so vprašanja, izbrana za razpravo, zagonetna in zanimiva za vse udeležence, vključno z učiteljem, bo komunikacija verjetno bolj interaktivna in poglobljena.

Ne bojte se spornih vprašanj: Učitelji so morda nekoliko nervozni, ko uvajajo temo, ki bi jo lahko obravnavali kot sporno, bodisi iz političnih, verskih ali drugih razlogov. Vendar so prav ta vprašanja tista, ki sprožijo živahno razpravo in poglobljen razmislek, zato se jim ne izogibajte.

Priporočena literatura: Sedmo poglavje v Topping et al. (2019) to obravnava podrobneje. Glej tudi: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda in Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping in Trickey, 2007b; Trickey in Topping, 2006, 2007; https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversial-topics-inspire-deeper-learning.

4.
Ustvarjanje skupnosti raziskovanja

Skupnost raziskovanja je skupina, ki se ukvarja z raziskovanjem idej prek filozofskega dialoga, v kateri učenci skupaj razmišljajo in nadgrajujejo ideje drug drugega.

Raziskovalni dokazi

V šoli je skupina običajno razred, vendar je mogoče metodo FZO uporabiti tudi z manjšimi skupinami znotraj razreda (Dunlop, Compton, Clarke in McKelvey-Martin, 2013). Skupina lahko postopno svojo dialoško tehniko zelo izpili in dovrši. Proces dialoga omogoča globlje vključevanje udeležencev v teme razprave. Udeleženci organizirajo svoje razmišljanje z zastavljanjem vprašanj, oblikovanjem hipotez in predlaganjem alternativnih razlag. Učenci utemeljujejo svoja stališča z razlogi, sklepajo, izpeljujejo, prepoznavajo temeljne predpostavke in se spopadajo s protislovji. Nejasni pojmi se pojasnijo, izogibajo se preširokim posplošitvam, odločitve pa temeljijo na razlogih in dokazih.

Matthew Lipman in njegovi sodelavci (1980) so proces v skupnosti raziskovanja opisali kot vožnjo z jadrnico proti vetru. Ladja mora prečkati veter v cikcakastem vzorcu, vendar se kljub temu premika naprej. Podobno dialog lahko potekajo v eno ali drugo smer, vendar je pomembno, da razumevanje napreduje. Skupina bo ob koncu dialoga vedela več o temi, kot je vedela na začetku, čeprav morda ne bo dobila »pravih« odgovorov. Skupnost se mora sčasoma razviti v pretežno samoupravno skupnost, v kateri učenci vodijo spraševanje in dialog.

Uporaba v praksi

Kako se ne strinjati:

Če se nekdo ne strinja, mora najti dober razlog za nestrinjaje (namesto da preprosto reče, da druga oseba nima »prav«). Pohvalite učence, ki se ne strinjajo premišljeno in spoštljivo.

Prva stopnja razvoja: Prva stopnja razvoja poteka v glavnem tako, kot je opisano v prejšnjih poglavjih, vendar lahko traja več mesecev vaje, preden se v celoti uresniči. Učitelji morajo biti potrpežljivi!

Druga stopnja razvoja: po tednih raziskovanja in ko je bila prva skupina dialoških veščin naučena in vadena, se uvede druga stopnja. Dodata se dva nova načina dela – *misli-diskutiraj v paru-posreduj vsem* in *povezave-napetosti*. Pri *misli-diskutiraj-posreduj* da učitelj učencem »čas za razmislek«, da tiho razmislijo o temah, ki izhajajo iz spodbude (stimulusa). Razred se nato razporedi v pare, tako da si dvojice izmenjajo svoje misli o temah in navedejo razloge ali pojasnila zanje. Kasneje sledi *posredovanje*, v katerem pari svoje misli delijo z vsemi v razredu. Na tej točki učitelj vse predloge zapiše na tablo. Pri rabi pristopa *povezave-napetosti* učence vpraša, ali vidijo kakšne povezave med napisanimi predlogi. Za predlagano povezavo morajo podati razlog. Te povezave se vizualno označijo z barvno črto, ki povezuje sorodne zamisli. Ko so izčrpane vse *povezave*, se proces ponovi, vendar z idejo *napetosti*. Napetosti niso nujno nasprotja, ampak so ideje, ki so v konfliktu. Tudi te morajo imeti utemeljitev in so označene z drugo barvo, tako da se oblikuje »miselni zemljevid«.

Tretja stopnja razvoja: Na tej stopnji učenci na podlagi zbranih idej in tem oblikujejo svoja osebna in filozofska vprašanja. Prva naloga je izbira teme, kar se lahko opravi s preprostim glasovanjem. Vzemimo za primer, da je izbrana tema »iskrenost«. Potrebna so tri ali štiri filozofska vprašanja o iskrenosti. Ali je vprašanje povezano s temo in osebno izkušnjo? Če ne, kako bi se vprašanje lahko izboljšalo? Ali bi ga bilo treba zavreči? Ali je filozofsko? Ali je preveč očitno? Ali je vredno razprave? Zakaj? Nadaljnji razvoj vključuje oblikovanje in dogovarjanje o vprašanjih v sodelujočih skupinah. Vsaka skupina naj napiše več vprašanj in razpravlja o tem, katero je najbolj zanimivo in zakaj. Nato izberejo eno, ki ga predlagajo razredu, učitelj pa vse prispevke zapiše na tablo.

V napredovanju po stopnjah učenci začnejo postopno postavljati vse bolj zapletena vprašanja in dajejo vse bolj zapletene odgovore, saj se razvija tudi njihov konceptualni okvir – in seveda, ker sčasoma razpravljajo o mnogih različnih temah, razvijajo več argumentov namesto enega.

Priporočena literatura: Dunlop, Compton, Clarke in McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp in Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, poglavje 3.

5.
Vprašajte: »Kako smo to naredili?« Spodbujanje metakognicije

Učenci, ki so sposobni razmišljati o svojem procesu učenja in mišljenja (tj. kažejo metakognicijo), so učinkovitejši učenci kot tisti, ki tega niso sposobni.

Ugotovitve raziskave

V tem poglavju bomo pogledali, kako redno ukvarjanje s filozofskim raziskovanjem spodbuja metakognitivno razmišljanje o mišljenju in učenju. Ko se učenci srečujejo z alternativnimi pogledi drugih učencev, ki so dobro premišljeni in imajo racionalno podlago, jim to prek procesa primerjave daje snov za razmislek o naravi njihovega lastnega razmišljanja (Cam, 2006). S razvojem programa FZO se bodo učenci vse pogosteje spraševali o naravi svojih trditev, še preden jih dejansko izrečejo. Bistvo metakognicije (samorefleksije) je, da ne vodi le do spoznanj o tem, kako si razmišljal v nekem trenutku, temveč vodi tudi do spoznanj in strategij o tem, kako izboljšati svoje mišljenje v prihodnje (Worley, 2018). Z razvojem metakognicije se tako razvija tudi samoregulacija kakovosti mišljenja. Na ta način otroci postanejo učinkovitejši misleci kratkoročno, hkrati pa razvijejo navade razmišljanja o svojem razmišljanju, kar bo verjetno imelo dolgoročne učinke. Naj dodamo, da Lipman kot ključno značilnost kritičnega mišljenja navaja sposobnost, da popravlja samo sebe.

Uporaba v praksi

Spodbujajte učence, naj razmišljajo o kakovosti svojega in tujega razmišljanja ter o tem, kako ga izboljšati.

Palci: Učence prosite, naj ocenijo dialog tako, da pokažejo palec navzgor, palec vodoravno ali palec navzdol (kar pomeni dobro, v redu ali slabo). Da se učenci med seboj ne bi posnemali, recite: »Ena, dva, tri – pokažite mi!«, tako da vsi pokažejo enkrat. Najpomembneje je, da učitelj izbere nekaj različnih odgovorov in vpraša udeleženca: »Zakaj?« (Za to idejo se zahvaljujemo Philu Camu, 2006).

Osredotočanje na cilje: S potekom ur FZO bo uvedena vrsta kognitivnih ciljev. Raziskati je mogoče uspešnost skupine v zvezi s tistimi, ki so v središču pozornosti med posamezno uro. Na primer, če je bil cilj »navajanje dokazov/razlogov«, se učence prosi, naj povedo

kako je skupina delovala, in zakaj menijo tako. Kaj v dialogu podpira njihovo mnenje? Bi se lahko še izboljšalo? Kako? Tako si učenci ustvarjajo sliko o lastnostih in veščinah, ki sestavljajo dobro filozofsko raziskovanje.

Mišljenje o mišljenju: Po dialogu naj učitelj prosi učence, naj si dialog, ki je pravkar potekal, ogledajo s širšega, višjega zornega kota. Ali jim je bil všeč ali ne? Kaj je bilo dobro in kaj manj dobro? Kaj so o temi mislili na začetku in kaj na koncu ure? Kako se je kakovost razmišljanja spreminjala med uro? Kaj bi lahko poskušali izboljšati v prihodnosti? Zakaj? Ali imajo ljudje različne ideje? Učitelj lahko nekaj odgovorov zapiše na tablo, da olajša razpravo. Seveda se to lahko razvije v samostojen dialog, zato ga bo morda treba nadaljevati pri drugi uri.

Odnos do metakognicije: Učitelj vpraša otroke, kaj menijo o zahtevnih nalogah. Ko se soočijo z nečim, kar se zdi težko, ali so polni navdušenja in želijo to čim prej rešiti, ali pa se bojijo, da bi na kakršen koli način »pogoreli«, in zato se poskušajo nalogi izogniti? Ali je tu kakšna razlika med fanti in dekleti? Ali tisti, ki so navdušeni, kljub temu včasih pogorijo?

Metakognicija v celotnem kurikulumu: Kateri otroci so začeli razmišljati o tem, kako razmišljajo, tudi pri drugih urah, ne le pri FZO? Ta splošna raba metakognicije kaže, da postaja navada, ki bo koristna v prihodnosti. Seveda pa lahko to vodi tudi do kritike pedagoških pristopov pri drugih urah.

Priporočena literatura: Cam, 2006; Topping et al., 2019, poglavji 3 in 5; Worley, 2018.

6.
Zagotavljanje trajnih učinkov
Ohranjanje

Če učitelji skrbijo za ohranjanje dosežkov, lahko svoje učence v še večji meri zaščitijo pred morebitnimi neželenimi učinki kasnejšega šolskega življenja.

Ugotovitve raziskav

Obstajajo dokazi, da dosežki iz programa FZO trajajo dlje časa. Na Škotskem so osnovnošolci, ki so sodelovali v programu FZO, nadaljevali šolanje na srednji šoli, kjer niso imeli takšnih izkušenj. Kljub temu so bili njihovi rezultati na testu kognitivnih sposobnosti še vedno precej boljši od tistih v kontrolni skupini (Topping in Trickey, 2007c). V Teksasu so učence srednje šole, ki so sodelovali v programu FZO, testirali tri leta kasneje – ponovno so bili boljši kot njihova kontrolna skupina, ki ni sodelovala v programu FZO (Fair et al., 2015). Ne pozabite, da se program FZO v tem obdobju spremljanja ni izvajal. Torej, če se učitelji resnično trudijo za ohranjanje dosežkov, lahko svoje učence v še večji meri zaščitijo pred morebitnimi neželenimi učinki kasnejšega šolanja.

Uporaba v praksi

Misel tedna: Ni dobro, če učenci menijo, da je razmišljanje nekaj, kar se počne samo v pouku filozofije! Na koncu rednih ur FZO lahko učitelji otroke zaprosijo, naj si zamislijo svojo »misel tedna« (MT) – eno misel, ki jo bodo poskušali uporabiti v šoli in zunaj nje do naslednje ure FZO. Vsak otrok lahko ima drugačno misel. To krepi idejo o nenehnem iskanju praktičnih dokazov v podporo razmišljanju.

Rezultati »misli tedna«: Ko se otroci vrnejo k naslednji uri FZO, jih najprej prosite, naj poročajo, kako so uporabili svojo »misel tedna«. Če je na primer izhajala iz vprašanja »kaj je poštenost« in je otrok med tednom nadaljeval z razmišljanjem ter opazovanjem lastnih dejanj, bo morda ugotovil, da obstaja razlika med njegovimi mislimi in njegovimi dejanji. To vodi k nadaljnjim razmišljanjem in vprašanjem ter tako naprej skozi ves krog, pri čemer se vedno bolj poglabljamo v bolj subtilne vidike vprašanja

in njegovih posledic. Ta del procesa utrjuje nedavno naučeno in povezuje teorijo s svetom, v katerem učenec živi.

Prosite za povezavo s prejšnjimi temami: Sčasoma se bodo obravnavale teme, ki so med seboj povezane. Učitelj naj vpraša učence, ali se spomnijo česa iz prejšnjih ur, kar je povezano s trenutno temo. Ali se spomnijo kakšnega posebej dobrega vprašanja ali trditve iz tiste ure? Kako se to navezuje na sedaj obravnavano temo?

Priporočena literatura: Fair et al., 2015; Topping et al., 2019, poglavje 8; Topping in Trickey, 2007c.

7.
Zagotavljanje učinkov, ki segajo preko meja učilnice
Posplošitev

Posplošitev učenja je verjetnejša, če so dejavnosti zasnovane tako, da to učenje razširjajo na druge kontekste

Ugotovitve raziskave

Učitelji bodo z večjim zaupanjem vlagali čas in energijo v filozofsko raziskovanje, če se bo izkazalo, da izboljšave v mišljenju presegajo meje predmetov, ne glede na to, ali so bile načrtovane ali ne. Ključnega pomena je, da se posplošitev učenja razširi onkraj konteksta, v katerem se odvija (čeprav so tisti, ki imajo več znanja o določeni disciplini, morda boljši v mišljenju znotraj te discipline) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers in Sequeira, 2012). Posploševanje znanja se bo bolj verjetno zgodilo, če so dejavnosti zasnovane tako, da to učenje razširjajo na druge kontekste. Adey in Shayer (npr. 1994) sta okrepila posploševanje z vključitvijo »premostitvenih« dejavnosti. Vključevanje dejavnosti za posplošitev je bilo osrednje tudi v Feuersteinovem programu *Instrumental Enrichment*. Pomembno je, da je bila kognitivna sposobnost enajstletnikov letnikov močno povezana z njihovim kasnejšim uspehom na nacionalnih preverjanjih znanja pri šestnajstih letih. (Feuerstein et al., 1980).

Prenos znanja (in njegova poslošitev) se lahko kaže tudi v ravnanju učiteljev. Nagnjeni so k razširitvi prakse raziskovanja tudi na predmete zunaj »ure filozofije«, zavestno ali ne. Poleg tega, da se učitelji zavestno usmerjajo k bolj raziskovalni metodi poučevanja, mnogi opazijo, da so učenci sami po sebi začeli postavljati več in boljša vprašanja tudi pri drugih predmetih. Prenos znanja je mogoče doseči tudi takrat, ko se praksa raziskovanja uporabi kot del drugega kurikularnega področja, na primer na začetku projekta iz zgodovine.

Uporaba v praksi

Uporaba FZO v celotnem kurikulumu: Seveda je za osnovnošolske učitelje lažje izvajati FZO pri drugih urah kot za srednješolske, saj so slednji bolj odvisni od navdušenja in sodelovanja drugih učiteljev. Vendar pa lahko FZO obravnava zahtevne sodobne teme, ki presegajo ozke meje kurikuluma. Primer tega bi bilo vprašanje podnebnih sprememb.

To bi lahko pomagalo spodbuditi navdušenje drugih učiteljev.

Uporabite aktivnost »Spekter pomenov«: Ideja spektra pomenov je pokazati, da pojmi niso vedno (in so verjetno redko) enoznačni ter da za mnoge stvari obstaja cela vrsta možnosti. Ta aktivnost se izvaja z vso skupino, pri čemer se uporabljajo kartice in približno 4 metre dolg trak ali vrv. Dobro je, da se učenci včasih gibljejo in v gibanju razmišljajo! Trak ali vrv se položi na tla med učence, ki so v idealnem primeru v krogu. Predstavlja spekter idej, ki jih bomo raziskovali, s skrajnostmi na obeh koncih. Če je pojem, ki ga bomo raziskovali, onesnaževanje, se na en konec traku položi kartica z napisom »Onesnaževanje«, na drugega pa kartica z napisom »Ni onesnaževanje«. Nato vsak učenec dobi trditev, ki opisuje dejanje, povezano z onesnaževanjem (npr. »Izpraznim pepelnik iz avtomobila na cesto«). Učenci imajo čas za razmislek, nato pa morajo svojo trditev (eden za drugim) postaviti na spekter (trak) ter s tem pokazati, kako močno se dejanje nagiba k onesnaževanju ali k neonesnaževanju – in utemeljiti, zakaj so jo postavili na izbrano točko. Ko so vse kartice razporejene in podani razlogi, lahko drugi izpodbijajo posamezno odločitev in pojasnijo, zakaj menijo, da bi morala biti kartica na drugem mestu (glej Topping et al., 2019, spletna stran z viri: www.routledge.com/ 9781138393264,).

Uporabite skupinsko vajo »Spekter pomenov«: Ta vaja je podobna zgornji, le da se izvaja v več skupinah, od katerih vsaka vključuje manjše število učencev. Na koncu sledi skupna razprava, v kateri se ugotovitve različnih skupin med seboj primerjajo. To ponuja zanimive priložnosti za razpravo o različnih vzorcih razmišljanja v skupinah. Lahko pa različne skupine obravnavajo različne teme. To lahko na primer storite tako, da so skrajne vrednosti na traku označene kot »Dejstvo« in »Mnenje«.

Priporočena literatura: Adey in Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz in Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers in Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, poglavje 5 in priloga 14.

8.
Zagotavljanje učinkov na odraslo življenje
Državljanstvo

Državljanstvo v poznejšem odraslem življenju zahteva sposobnost razlikovanja med izjavami, ki so racionalne in govorijo o dejstvih, ter tistimi, ki niso, ter odložitev sodbe o tistih, pri katerih ni jasno, kako jih opredeliti.

Ugotovitve raziskave

Razmislite o skupnostih raziskovanja, ki delujejo kot mikrokozmosi večjih demokratičnih institucij v učilnicah – in o tem, kako te skupnosti iščejo resnico v dobi post-resnice. Leta 2016 je Oxfordski slovar izbral besedo »post-resnica« za besedo leta in jo opredelil kot »nanašajočo se na ali označujočo okoliščine, v katerih objektivna dejstva manj vplivajo na oblikovanje javnega mnenja kot apeliranje na čustva in osebna prepričanja«. S tem je povezana tudi »lažna novica«, ki jo Collinsov angleški slovar opredeljuje kot »lažno, pogosto senzacionalno informacijo, ki jo razširjajo pod pretvezo poročanja o novicah«. Lažne novice vključujejo namerno objavljanje izmišljenih informacij (zlasti na družbenih omrežjih), katerih namen je zavajanje ljudi zaradi finančne ali politične koristi. Lažne trditve se na Twitterju delijo 70 % pogosteje kot resnične. Resnične zgodbe potrebujejo približno šestkrat več časa kot lažne, da dosežejo 1500 ljudi (Vosoughi, Roy in Aral, 2018). Za ustvarjanje viralne zgodbe je potrebnih le nekaj minut, za njeno ovrženje pa ure preiskovalnega dela. Še nikoli prej ni bilo kritično mišljenje tako nujno. Če naj učenci postanejo premišljeni, analitični člani participativne demokracije, je kritično mišljenje bistveno (Di Masi in Santi, 2016).

Uporaba v praksi

Uporabite FZO pri aktualnih temah: Ko se učenci bolje seznanijo s FZO, se lahko lotijo obravnave aktualnih tem, kot so podnebne spremembe (preverite, ali so učitelji geografije ali družboslovja zainteresirani!). Ali podnebne spremembe obstajajo in če da, kaj bi lahko storili glede njih?

Uporabite FZO pri temah, ki so za učence zanimive: Ni nujno, da bodo vsi učenci navdušeni nad tako obsežnimi pojavi, kot je globalno segrevanje, lahko da jih bo veliko bolj navdušila tema, ki jih bolj neposredno zadeva, na primer: »Ali naj bodo mobilni telefoni dovoljeni v šolah?«.

Uporabite FZO pri običajnih prepričanjih: Naj učenci navedejo dolgoletna ali običajna prepričanja, ki so jih imeli, a so jih spremenili na podlagi novih (zanesljivih) informacij in kritičnega razmišljanja. Naj jih delijo s skupino, saj drugi učenci morda še niso spremenili svojega mnenja.

Uporabite FZO za prepoznavanje kognitivnih pristranskosti: Prepričanja so pogosto posledica kognitivnih pristranskosti – vsi iščemo informacije, ki podpirajo naša obstoječa prepričanja. Preverite, ali lahko učenci prepoznajo kognitivne pristranskosti drug drugega – to pa je bolje izvesti v okviru dela z vrstniki, sicer se bodo učenci počutili neumne.

Priporočena literatura: Di Masi in Santi, 2016; Topping et al., 2019, poglavje 10; Vosoughi, Roy in Aral, 2018.

Zaključek

Filozofija za otroke je večdelni program, tj. sestavljen iz številnih elementov oziroma delov. Obstoječi raziskovalni dokazi za celoten program so pozitivni. Kot smo videli, je bilo ugotovljeno, da ima FZO v teku šolskega leta pozitivne kognitivne učinke v osnovnih in srednjih šolah, celo v različnih državah in kulturnih kontekstih (Topping in Trickey, 2007a; Fair et al., 2015). Ti učinki so se ohranili več let (Topping in Trickey, 2007c; Fair et al., 2015), tudi po prehodu na drugo šolo, kjer otroci niso imeli nobenih izkušenj s programom FZO (Topping in Trickey, 2007c). Ugotovljeno je bilo tudi, da FZO vpliva na dosežke pri tradicionalnih predmetih v osnovnih šolah (Gorard et al., 2017). Te ugotovitve podpirajo študije z različnimi vrstami raziskav raziskovalnimi zasnovami, ki so ugotovile pozitivne učinke na vedenje v razredu (Topping in Trickey, 2007b), samopodobo (Trickey in Topping, 2006) ter dojemanje učiteljev in učencev (Trickey in Topping, 2007).

Tako bi lahko rekli, da se je program FZO izkazal za veljavnega in vrednega pozornosti vsakega učitelja v kateri koli državi. Toda kako zanesljiv je? – kako odporen je na nepredvidljive razlike med učilnicami, učitelji, šolami, družbeno-ekonomskimi okolij in državami? Pregledi raziskovalnih študij so pokazali, da je FZO zelo zanesljiv (Trickey in Topping, 2004; Garcia-Moriyon, 2005), toda ali so objavljene študije dober pokazatelj tega, kar se bo zgodilo v vašem razredu? To nas pripelje do vprašanja zvestobe pri izvajanju programa (znane tudi kot integriteta izvajanja). V študiji Gorard et al. (2017) nekatere šole niso sledile programu, kot so se dogovorile. Ni presenetljivo, da glede na njihovo nizko zvestobo programu pri njegovem izvajanju niso dosegle enakih pozitivnih rezultatov kot druge šole. FZO bo deloval le, če ga izvajate pravilno. Če ga ne izvajate pravilno in ne dosegate dobrih rezultatov, potem ne morete obtoževati program!

P. Adey in M. Shayer. Resnično dvigovanje standardov: *kognitivna intervencija in akademski dosežki.* 1994. London: Routledge.

P. Cam. *20 thinking tools.* 2006. Camberwell, Avstralija: ACER Press.

D. Di Masi in M. Santi. Učenje demokratičnega razmišljanja: Kurikulum za filozofijo za otroke kot državljane. *Journal of Curriculum Studies,* 2016, letnik 48, številka 1, str. 136–150.

L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke in V. McKelvey-Martin. Raziskovanje »sveta okoli nas« v skupnosti znanstvenega raziskovanja. *Primary Science,* 2013, letnik 126, str. 17–20.

F. Fair et al. Sokrat v šolah od Škotske do Teksasa: ponovitev študije o učinkih programa Filozofija za otroke. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, letnik 2, številka 1, str. 18–37.

R. Feuerstein in sod. *Instrumentalna bogatitev: Intervencijski program za kognitivno prilagodljivost.* 1980. Baltimore, MD: University Park Press.

F. Garcia-Moriyon, I. Robollo in R. Colom. Ocena filozofije za otroke: metaanaliza. *Thinking, 2005*, letnik 17, številka 4, str. 14–22.

M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda in B. Lucas-Molina. Učinki programa, temelječega na dialogu, za izboljšanje poznavanja čustev pri španskih romskih predšolskih otrocih. *Infants and Young Children,* 2017, letnik 30, številka 1, str. 3–16.

D. Goleman. *Čustvena inteligenca: Zakaj je lahko pomembnejša od IQ.* 1996. London: Bloomsbury Publishing.

D. Goleman. *Delovanje s čustveno inteligenco.* 1999. London: Bloomsbury Publishing.

S. Gorard, N. Siddiqui in B. H. See. Ali lahko filozofija za otroke izboljša dosežke v osnovni šoli? *Journal of Philosophy of Education*, februar 2017, letnik 51, številka 1, str. 5–22.

S. Lennon. Vprašanja za kontroverzne in kritične dialoge v razredu družboslovja. *Issues in Teacher Education,* 2017, letnik 26, številka 1, str. 3–16.

M. Lipman, A. M. Sharp in F. Oscanyon. *Filozofija v učilnici.* 1980. Philadelphia, PA: Temple University Press.

C. McGuinness. *Od miselnih veščin do učilnic, ki spodbujajo razmišljanje.* 1999. London: Ministrstvo za izobraževanje in zaposlovanje.

J. Piaget in B. Inhelder. *Psihologija otroka*. 1969. New York, NY: Basic Books.

A. Rahdar, A. Pourghaz in A. Marziyeh. Vpliv poučevanja filozofije za otroke na kritično odprtost in reflektivni skepticizem pri razvoju kritičnega mišljenja in samoučinkovitosti. *International Journal of Instruction*, 2018, letnik 11, številka 3, str. 539–556.

A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers in L. Sequeira. Preučevanje učinkov prenosa iz dialogičnih razprav na nove naloge in kontekste. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, letnik 37, številka 4, str. 288–306.

R. Sutcliffe. Ali je poučevanje filozofije prava pot do kognitivnega izboljšanja? *Educational and Child Psychology*, 2003, letnik 20, številka 2, str. 65–79.

K. J. Topping in S. Trickey. Sodelovalno filozofsko raziskovanje za šolske otroke: kognitivni učinki pri 10–12-letnikih. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, št. 77, str. 271–288.

K. J. Topping in S. Trickey. Vpliv filozofskega raziskovanja na interaktivno vedenje šolskih učencev. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, letnik 2, številka 2, str. 73–84.

K. J. Topping in S. Trickey. Sodelovalno filozofsko raziskovanje za šolske otroke: kognitivni dosežki po dveh letih spremljanja. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, letnik 77, str. 781–796.

K. J. Topping, S. Trickey in P. Cleghorn. *Priročnik za učitelje: Filozofija za otroke.* 2019. New York in London: Routledge. Spletna stran z gradivom je prosto dostopna: www.routledge.com/9781138393264

S. Trickey in K. J. Topping. Filozofija za otroke: sistematični pregled. *Research Papers in Education*, 2004, letnik 19, številka 3, str. 363–378.

S. Trickey in K. J. Topping. Sodelovalno filozofsko raziskovanje za šolske otroke: socio-čustveni učinki pri 11–12 letih. *School Psychology International*. 2006, letnik 27, številka 5, str. 599–614.

S. Trickey in K. J. Topping. Sodelovalno filozofsko raziskovanje za šolske otroke: ocena udeležencev v starosti 11 let. *Thinking*, 2007, letnik 18, številka 3, str. 23–34.

S. Vosoughi, D. Roy in S. Aral. Širjenje resničnih in lažnih novic na spletu. *Science*, 2018, letnik 359, številka 6380, str. 1146–1151.

L. S. Vygotsky. *Misel in jezik.* 1962. Cambridge, MA: MIT Press.

P. Worley. Platon, metakognicija in filozofija v šolah. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, letnik 5, številka 1, str. 76–91. https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939.

O avtorjih

Keith J Topping je profesor za izobraževalne in družbene raziskave na Pedagoški fakulteti Univerze v Dundeeju na Škotskem.

Steven Trickey je gostujoči strokovnjak na Pedagoški fakulteti Ameriške univerze v Washingtonu, DC, ZDA.

Paul Cleghorn je izobraževalni svetovalec pri podjetju Aude Education Consultancy na Škotskem.

DODATEK K SLOVENSKI IZDAJI:
FILOZOFIJA Z OTROKI KOT FILOZOFSKO RAZISKOVANJE

Avtorji študije so uveljavljeni strokovnjaki na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki dobro poznata filozofjo z otroki. S svojimi raziskavami prepričljivo dokazujejo, da ima praksa FZO pomembne pozitivne formativne učinke. Merjenje učinkov je zanje v ospredju, tako da je vsebinska stran filozofije z otroki pri njihovih raziskavah nekoliko v ozadju. Pa vendar je bilo srečanje otrok s filozofsko tradicijo pomemben del motivacije Mathewa Lipaman, ko je začel oblikovati projekt, ki mu je sam rekel filozofija za otroke, ko pa se je začel uveljavljati po različnih državah sveta, se oplajati z bogato tradicijo filozofije in delovati v različnih kulturnih kontekstih, je dobil širšo obliko in postal filozofija z otroki, filozofija za otroke pa je postalo poimenovanje, ki se nanaša na Lipmanov način filozofskega dela z otroki.

Lipman je v prelomnih šestdesetih letih dvajsetega stoletja želel prispevati k temu, da bi bila družba bolj sposobna misliti svoj položaj in iskati možne poti iz zagat, v katerih se je znašla. Ugotovil je, da je z ustvarjanjem pripravljenosti za mišljenje treba začeti že v otroštvu oziroma da je treba otrokom omogočiti dostop do kognitivnih orodji, ki jim bodo omogočila razumeti svet, v katerega so se rodili. Poglobljeno mišljenje, ki je cilj kritičnega mišljenja, in tudi deklarirani cilj številnih šolskih sistemov, postavlja pod vprašaj tudi temelje, na katerih temeljijo šola in šolski predmeti. Premišljanje o njih lahko vzbuja nelagodje, na katerega nas izobrazba ne pripravlja, je pa temeljna značilnost filozofskega mišljenja. Čudenje in dvom spodkopljeta, kar navadno vzamemo kot dano, filozofija skuša misliti prav tisto, kar je sprejeto kot samoumevno in predpostavljeno. Takšna radikalnost filozofije lahko pri odraslih vzbudi tesnobo, otroci pa se radi igrajo z idejami in se kot pripadniki odraščajočih generacij pri iskanju svojega mesta v svetu odraslih srečujejo z dejstvom, da ta svet zanje ni samoumeven, niti ni svet, v katerem že vidijo samega sebe živeti in prevzemati odgovornost zanj. Del njihovega izkustva življenja je prav negotovost temeljev, na katerih smo odrasli zgradili naša življenja. Zato je radikalnost filozofije v nekem obdobju njihovega odraščanja zanje naravna, saj ustreza njihovemu položaju tujca v deželi odraslih, v katerem so se nehote znašli.

Filozofija za odraščajoče tako nima samo statusa intelektualne dogodivščine, temveč je tudi eksistencialno izkustvo. Zato je zgornja predstavitev FZO lahko nekoliko zavajajoča. Filozofiju z otroki ima res pozitivne učinke, a te učinke ima, ker se prvenstveno ne trudi, da bi jih imela. Ti učinki so stranski proizvod ukvarjanja s filozofijo, ker hočemo z njo odpreti prostor raziskovanju našega doživljanja še ne povsem našega sveta. Temeljni vir filozofije je tako eksistencialen: *čudenje, dvom, tujost v svetu, razcepljeni svet*.

Ta primat raziskovanja pred učinki procesa raziskovanja pa ne pomeni, da učitelj ni pozoren na te učinke niti da o njih ne razmišlja, ko se pripravlja na filozofsko raziskovanje z učenci. Vendar njegov primarni cilj ni doseganje teh učinkov, temveč samo raziskovanje.

Iz didaktičnih razlogov je pri opredeljevanju vsebine filozofskega raziskovanja smisleno opozoriti na tri elemente filozofije z otroki. Prvi element zadeva proces mišljenja. Po francoskem didaktiku filozofije Michelu Tozziju ima filozofsko raziskovanje tri vidike: *problematizacijo, konceptualizacijo in argumentacijo*. Ne gre za tri ločene korake mišljenja, ki bi jih lahko razvrstili v zaporedje, v katerem si najprej zastavimo problem, potem ga povežemo z nekim pojmom, nakar poiščemo razlage in jih podpremo z utemeljitvami. Prej gre za tri procese, ki tečejo vzporedno in istočasno, a je vsakič v ospredju eden od njih. Ko iz vprašanja, ki nas zanima, preidemo na opredelitev problema, smo v procesu problematizacije, pri tem pa uporabljamo pojme in argumente; med razmišljanjem o ustreznih pojmih in njihovi vsebini se ukvarjamo s problemom in argumentiramo. Tako da gre za tri elemente procesa mišljenja, ki jih je v praksi raziskovanja včasih mogoče ločiti, a vselej tvorijo kompleksno ozadje, na katerem poteka mišljenje.

Drugi vidik je poudarek glede značilnosti pojmov, ki jih uporabljamo pri filozofskem raziskovanju. Uveljavila se je opredelitev, da so filozofski pojmi *skupni, splošni in sporni*. Skupni, ker jih vsi uporabljamo; splošni, ker se nanašajo na celotno izkustvo; sporni, ker jih je mogoče razumeti na različne načine. Pojem svobda je tako vsem znan in ga spontano razumemo, saj se nanaša na vse človeško delovanje, obenem pa nekateri poudarjajo pomen človeške svobode, drugi pa trdijo, da je vse človeško delovanje determinirano in vnaprej določeno, tako da svoboda sploh ne obstaja. Zaradi različnih pogledov na isti pojem, ki so si med seboj v sporu, pravimo, da je pojem sporen.

Tretja razsežnost je povezana s kompleksnostjo mišljenja. Pri filozofiji z otroki je mišljenje dojeto širše, in ne meri samo na poglobljeno misel, ki postavlja pod vprašaj tisto, kar se sprejema kot samoumevno, torej za kritično mišljenje, ki je kritično tudi do običajne površinske kritičnosti. Mišljenje pri FZO je določeno/ opredeljeno s štirimi razsežnostmi: je kritično, ustvarjalno, skrbno in sodelovalno. Spet ne gre za različne tipe mišljenje, kot jih denimo razlikujemo, ko govorimo denimo o induktivnem in deduktivnem mišljenju. Gre za značilnosti mišljenja v skupnsti raziskovanja.

Na koncu naj opozorimo, da je ključna značilnost vloge učitelja pri filozofiji z otroki poslušanje izkustva otrok in njihovega doživljanja sveta. Del njihovega doživljanja sveta je tudi izkustvo o tem, kaj obstaja in kaj ne, kaj je spoznanje in kaj iluzija, katero ravnanje je dobro in katero slabo, kaj je pravično in kaj je krivica, ki boli, kdo nas je prizadel. Del našega izkustva sveta je filozofija, in to

izkustveno, doživeto, včasih tudi utrepeto, filozofijo moramo pri filozofiju z otroki pustiti do besede.

Kar je povezano z dejtsvom, da ima FZO pomembno etično razsežnost, ki se najprej kaže v *odprtosti do sveta*: čudenje in radovednost sta po filozofski tradiciji vir filozofije, in filozofija z otroki učence spodbuja, naj odprejo oči in opazujejo svet, družbo in samega sebe ter svoja prepričanja, in o opaženem spregovorijo. Ne spodbuja *umika od sveta, zapadanje v rutino, temveč odprtost v svet* in mišljenje o svetu. Drugi etični vidik je v *spoštovanju vsakega učenca*: vsak učenec v skupnosti raziskovanja dobi besedo in vsakemu pogledu se bo prisluhnilo in se ga spoštovalo. To pripoznanje in potrjevanje vsakega učenca kot mislečega bitja, katerega izkustvo, doživljanje in razmišljanje šteje, je ključni del skupnosti raziskovanja.

Marjan Šimenc

Svet, v
katerem je
vsakomur
in vsakemu
posamezniku
zagotovljeno
kakovostno
izobraževanje in
ustrezno
vseživljenjsko
učenje.

VIZIJA IBE



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education