


Рад примљен: 16. 2. 2024.
Рад прихваћен: 29. 5. 2024.

Кратки
научни прилог

Милош В. Јанковић¹ 
Ана Р. Липиј
Милица Р. Секуловић



Универзитет у Београду,


Институт за филозофију и друштвену теорију, Београд, Србија

„Важна су само ишћања”: Филозофија са децом у неколико (и)оіледа²

Резиме: У раду су представљени резултати емпиријској истраживања које истражује рецејцију предмета Филозофија са децом у седмом и осмом разреду основне школе. Истраживање је сјроведено у две основне школе у Србији. Прејходило му је осмишљавање ириручника, чији су сценарији, као иредложак за филозофско истраживање, формулисани у складу са ироблемским ирисјуйом настави филозофије. Неки од резултата истраживања иоказују да сјимулуси који најдудље и најијрајније иодсјичу на рефлексју нису они блиски ученицима, они који циљају на њихово сојсјивено, иознајно, свакодневно и ироживљено искуство, већ они који су, иреко ученицима иознајних иојмова и сјтуацја, дискусијом доведени до замисливе иерсјективне мојуће (конкретној, сојсјивеној или туђеј, иа све до најијсјактивнијеј нормативној) искуства. Вејина орјанизовања часа Филозофије за децу ијесно је иовезана са избором рејрезентативних сјимулуса који би омојућили формулисање оијшћих ишћања једносјавнијим ијерминима и арјикулисану расјраву о мојућим одјоворима. Филозофија са децом, као филозофско иромишљање, иреба у ираницама мојућности да следи „дијалектичку” форму, иако да иочетно ишћање мора бији довољно оишће да би били мојући формулација кријтеријума за одјоворе, њихова анализа, ревизија и дојуна. Од увођења иредмета до њему иримереној живојта у оквирима инсјијуционализоване ираксе иојредно је још много времена и рада – ире свеја, настјавничкој и орјанизационој – да би Филозофија са децом као настјавни иредмет била ирихваћена, а још више да би се циљеви које она зајовара остјварили.

Кључне речи: Филозофија са децом, слободна настјавна активност, сјимулус, филозофско истраживање са децом, кријтичко мишљење

1 milos.jankovic@ifdt.bg.ac.rs;

 <https://orcid.org/0000-0002-2524-3768>

2 Овај чланак реализован је уз подршку Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије према Уговору о реализацији и финансирању научноистраживачког рада број 451-03-66/2024-03/ 200025.

Copyright © 2024 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Све је почело молбом једне наставнице историје, упућене колегиници са Института за филозофију и друштвену теорију, за помоћ приликом осмишљавања наставних јединица часова, 2021. године уведеног, предмета Филозофија са децом, као једне од слободних наставних активности за седми и осми разред основношколског образовања. Откуд она у томе? – Предвиђено је да наставу, осим филозофа, могу држати и наставници историје и српског језика. Првих, међутим, нема у основним школама, а потоњи, којима је добродошла прилика да попуне фонд прописаних часова, разумљиво, осећали су се не сигурно у задатим филозофским темама. И одлучили смо да, колико је у нашој моћи, помогнемо и једнима и другима, не би ли „предмет” не само заживео него и одвијао се на квалитетан начин.

Имајући у виду, како мањак икакве обуке наставника у овој области, тако и недостатак наставних помагала у нашој средини, закључили смо да би најприкладније и најделотворније средство за постизање тог циља могло бити састављање једног оперативног приручника. И тако је настало *Филозофирање са децом* (Lipij i sar., 2024) – збирка ауторских сценарија часова, која је била инспирисана педагошком оријентацијом Филозофије за децу и која је афирмисала њене принципе, не следећи ниједан њен посебан модел већ, радије, нудећи и искушавајући њихове разноврсне варијације³. Али да ли такав садржај приручни-

3 У Србији је Филозофија са децом уведена 2021. године као изборни предмет у 7. и 8. разреду основне школе, готово без рефлектовања на већ постојеће подухвате у овој области, преузимајући само широко схваћену одредницу „развој критичког мишљења”, као и без претходне припреме наставника. Шименц (Šimenc, 2012) указује на спољашњи и унутрашњи слој комплексности филозофирања са децом: са једне стране, реч је о теорији филозофске праксе са децом, али и о институционалној реализацији те теорије. Са друге стране, постоји унутрашња разноликост жанра (романи за децу, приручници за наставнике, теоријски и методолошки текстови и стварна пракса у разреду). Пратећи наведену Шименцову поделу можемо констатовати да

ка заиста испуњава постављени циљ – то је тек ваљало проверити. И приступили смо провери у две основне школе, а резултате увида које смо на основу тога стекли доносимо у овом чланку.

Методолошки оквир истраживања

Шћа смо радили. Наречени приручник, који је у центру нашег истраживања, састоји се од сценарија за разговоре са ученицима о двадесет различитих појмовима: истина и лаж, живот, време и простор, бог, природа и човек (култура), мудрост и знање, свет, једнакост и различитост, појам добра, појам зла, насиље, пријатељство, толеранција, храброст, уметност, срећа, љубав, правда, права и слободе, тишина. Од ових двадесет појмова деветнаест је прописано *Правилником о иројраму насћаве и учења за иредмети Филозофија са децом*.⁴ Решени да тестирамо сценарије из приручника у пракси, одржали смо укупно дванаест наставних радионица – у приватној Основној школи „Тврђава” из Новог Сада осам, а у државној Основној школи „Петар Кочић” из Земуна четири радионице. Половина радионица у обе школе држана је са ученицима седмог, а половина са ученицима осмог разреда. Све радионице одвијале су се у периоду од 29. септембра 2023. године до 24. јануара 2024. године. Динамика одржавања радионица била је усклађена са динамиком рада обе школе.

је пракса филозофирања са децом у Србији била доминантно ванинституционална, вођена појединачном иницијативом и теоријским и методичким знањем наставника (пример наставника Милоша Јеремича из Пожаревачке гимназије). У погледу жанра, доступан је један *Приручник* за наставнике из 2007. године (Branković-Sutton i sar., 2007) као и кратка проза *Истћиниће ириче: ирчка филозофија за децу* (Marojević-Karamanoglu, 2018).

4 Програм слободне наставне активности Филозофија са децом: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=5d9b256c-edfa-4f7e-9398-c50e74cce091&actid=979123&doctype=og>
<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=1c6fd9b3-b030-4bf1-8fb9-af51db533ea8&actid=979124&doctype=og>.

Часовима је присуствовало између седам и седамнаест ученика. Радионице је водило укупно осам фасилитатора на теме које су исти предавачи претходно обрадили у приручнику. Покривено је укупно осам различитих тема: Живот, Време и простор, Мудрост и знање, Свет, Насиље, Пријатељство, Слобода, Тишина. Један фасилитатор је држао две радионице у Новом Саду, а у Земуну су поновљене четири теме из Новог Сада. Имајући у виду да у новосадској школи званично није изабран предмет Филозофија са децом као слободна наставна активност, за радионице су коришћени часови одељенске заједнице, грађанског васпитања и веронауке. У земунској школи радионице су спроведене на часовима Филозофије са децом. Поред фасилитатора, свакој од радионица присуствовали су један, два или три члана нашег истраживачког тима (аутори овог рада). На радионицама је увек био присутан и бар један наставник запослен у школи. У неколико наврата у Новом Саду часове је пратила и директорка школе. Фасилитатор је имао пуну слободу за организацију часа, а посматрачи (чланови нашег истраживачког тима, наставници и директорка) с времена на време укључили би се у расправу.

Шта смо мерили. Теренске студије које су истраживале ефекте филозофије са децом на развој критичког мишљења у оквиру наставног плана и програма (Karadağ & Demirtaş, 2018), установили смо, претежно полазе од пи-

тања: „Какви су ефекти наставног плана и програма Филозофије са децом на развој вештина критичког мишљења деце?“. Значајни непосредни ефекти на когнитивне способности ученика пронађени су у Шкотској (Topping & Trickey, 2007), као и у Тексасу (Fair et al., 2015a). Дугорочни ефекти документовани су у двогодишњој шкотској студији (Topping & Trickey, 2007), као и у трогодишњем тексаском истраживању (Fair et al., 2015b). Претходна истраживања у Шведској су указала на сличне краткорочне и дугорочне ефекте (Malmhether & Ohlsson, 1999). Истраживања развоја невербалних функција мање су заступљена (Ventista, 2018).

Када је реч о утицају програма Филозофија за децу на одређене вештине, доминирају подаци који се односе на вештину закључивања (Jenkins, 1986; Slade, 1989; Sasseville, 1994; Fields, 1995; Sprod, 1998; Lam, 2012; Cooke, 2015; Fair et al., 2015a; 2015b; Gorard et al., 2015; Sare et al., 2016) и вештину логичког расуђивања (Lipman et al., 1980; Williams, 1993; Sasseville, 1994; Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2002). С обзиром на то да је творац концепције Филозофије за децу Метју Липман истрајно тврдио да она подстиче критичко мишљење (Lipman, 2003), таква истраживачка оријентисаност не изненађује. Изненађење би, међутим, могло представљати то да је досад спроведено тек неколико испитивања о утицају програма на креативност (Pourtaghi et al., 2014; Jahani &

Табела 1. Приказ радионица по разредима.

| Школа | Период одржавања радионица | Разред | Обим одељења | Број одржаних часова | Обрађени појмови | Присуство на часовима |
|---------------------------------|----------------------------|--------|--------------|----------------------|---|------------------------|
| ОШ „Тврђава“ Нови Сад | 29. септембар 2023. | VII | 16 ученика | 8 | мудрост и знање, живот, насиље, свет, пријатељство, слобода, време и простор, љубав | Између 7 и 16 ученика |
| | / | | | | | |
| ОШ „Петар Кочић“ Земун, Београд | 22. новембар 2023. | VIII | 15 ученика | 4 | време и простор, мудрост и знање, живот, насиље | Између 11 и 17 ученика |
| | 13. децембар 2023. | VII | 23 ученика | | | |
| | / | | | | | |
| | 24. јануар 2024. | VIII | 21 ученика | | | |

Акбарі, 2016) – иако је од оснивања програма она сматрана једним од његових главних бенефита.

На регионалном и локалном нивоу најсистематичнији доприноси који тематизују учинке *Филозофије са децом* изложени су у неколиким научним и стручним радовима које потписују истраживачи у области филозофије и психологије образовања (Radojčić, 2004; Jeremić, 2012; Ćurko, 2012; Vukasović, 2017; Stojanović, 2023). Наведене студије и прегледни радови истичу позитивне ефекте филозофирања са децом основношколског узраста у домену развоја критичког и креативног мишљења, указују на сложеност тог образовног поступка или га ситуирају у оквир социокултурне теорије учења.

По стеченом увиду у досадашње подухвате евалуације програма Филозофија за децу, могли смо да закључимо да се емпиријска истраживања која се ради тога предузимају начелно окупљају око две осе. Прва се односи на испитивање утицаја програма, а друга на анализу самог процеса (Gorard et al., 2015). И одлучили смо да се усредсредимо на анализу процеса. Два су разлога за такву одлуку. Прво, озбиљна процена утицаја програма на исходе попут критичког мишљења, креативности, степена анксиозности, спремности за рад у групи, емпатије и слично захтевају значајне ресурсе у новцу, времену и стручном особљу. Насупрот томе, наши су капацитети били прилично скромни. Зато, уместо сопствене процене, полазимо од налаза постојеће литературе који документују бројне позитивне исходе, узимајући у обзир њихову контекстуалну (не)примереност. Други разлог лежи у приручнику *Филозофирање са децом*, који је послужио као темељ овог рада. Основна идеја била је да анализирамо погодности овог приручника за ученике седмог и осмог разреда основне школе. Како су сценарији за обраду појмова формулисани као предлогачак, као прикази начина на који филозофски појам може представљати полазну тачку за аргументован и стварала-

чки дијалог наставника и ученика, један од приоритета нашег истраживања био је да, полазећи од претходно конструисаних сценарија, утврдимо факторе који (де)потенцирају наведену могућност. Карактер истраживачког метода није укључио високоструктурисану опсервацију као један од начина да се адресирају комплексности интеракција у учионици. Тако су одреднице попут апстрактно/конкретно, персонално/неперсонално, као и запажања о стилу фацитатора формулисане током рефлектовања на добијени материјал са часова. Надаље, истраживање није имало за циљ компарацију два учioniчка контекста и атмосфере у приватној и државној школи. Истраживање је осмишљено као интегрални део израде Приручника те су истраживачке рефлексije служиле и накнадном нијансирању претходно развијених сценарија.

Настојали смо да испитамо и реакције ученика с обзиром на различитост тема, стилова предавања и организације часа, која је хотимиче присутна у самом приручнику, а непосредно видљивија и проверљива тек унутар учионице. Другим речима, нисмо испитивали сам пројекат Филозофије за децу, већ, имајући у виду довољно доказа о позитивним исходима пројекта, 1) процењивали пријемчивост ученика седмог и осмог разреда основе школе за филозофске тематизације појмова из приручника⁵ и 2) анали-

5 Увођење Филозофије за децу у наш образовни систем, њено смештање у седми и осми разред основних школа, као и начин на који је замишљено њено увођење подложни су критичким опсервацијама већ на стратешком нивоу. Наш образовни систем се ослања на европско, континентално наслеђе. У њему је сусрет ученика са филозофијом резервисан за завршне разреде средњих школа, према последњим реформама, (готово) само гимназија. Пројекат Филозофија за децу долази из другачије, англосаксонске образовне традиције, у којој настава филозофије уопште није заступљена. Она је ту „лабавије”, мање доктринарно схваћена, па се настава тако и изводи и протеже неретко на читаво дофакултетско образовање, укључујући понекад и предшколске активности.

зирали реакције ученика на различите типове живих изведби часа аутора приручника.

Материјал на основу кога смо доносили закључке с обзиром на тако постављене циљеве истраживања прикупљан је на три начина. Основу чине етнографске белешке са часова, које су записивали посматрачи, чланови истраживачког тима. Имајући у виду да прва реакција ученика може бити емотивна, те да се учесници „радионице често уплаше, наљуте, расту же” (Jeremić, 2012, str. 83), знали смо да овај извор није довољан. Зато смо за процену реакције ученика увели две додатне емпиријске провере. Прва је неформални извештај наставнице из Новог Сада, која би након нашег одласка на само разговарала са неколико ученика о њиховим утисцима са часа. Друга је разговор који смо водили са ученицима у додатном термину након свих одржаних радионица у свакој од школа. Оба разреда (седми и осми) била су спојена у једном термину школског часа на коме је разговарано о утисцима са одржаних радионица. Разговор са ученицима имао је форму полуструктурисаног групног интервјуа. Уз дозволу Етичког одбора Института за филозофију и друштвену теорију и одобрење обе школе урађен је аудио-запис разговора. Тако је прикупљен аудио-запис касније транскрибован.

Резултати

Очекивани

Ученици су углавном повољно реаговали на модел наставе који Филозофија за децу сугерише: стимулуси, реакције ученика на њих и нежно усмеравања дискусија с обзиром на артикулисана питања из стимулуса. Међутим, групни интервјуи спроведени међу њима по одржаним часовима говори, између осталог, да такав модел доживљавају као посебан сегмент у односу на друге предмете. То се добрим делом очигује као збуњеност, нејасност шта се таквом

наставом хтело постићи. Тако је лоцирана она мањкавост коју би Филозофија за децу могла да ублажи: опчињеност исходима схваћеним као готова знања и инвестирање у њихову неупитну репродукцију. Тај начелни налаз, који није био неочекиван (мада можда не у мери у којој је био заступљен) – ученици листом нису навикли на проблематизовање; чини се да немају у свом образовању (превише) искуства са „отвореним, вечитим питањима”; у непрестаном су одмеравању јесу ли понудили тачне одговоре.... – налаз који сведочи у прилог потреби, можда чак и неопходности, за увођењем неког вида филозофије у основношколско образовање није наравно апсолутан. Временом су – неки ученици, на неке теме – развили сензибилност за такозване апорије или антиномије, за постојање подједнако (не)исправних одговора, за неодлучност, па и за вредност даљег промишљања без обзира на изостанак поузданог исхода. Прецизнији увиди о дугорочнијем и стабилнијем развоју те врсте сензибилности захтевали би лонгитудинално истраживање.

Неочекивани

Теме. Међу изненађујућим увидима истраживања као први се издваја онај који се односи на апстрактност и конкретност тема које се обрађују. Логично је било претпоставити да ће тематизација појмова који су ученицима ближи или с којима су приснији наићи на бољи пријем и ангажованији одзив него када је реч о појмовима или категоријама вишег степена општости. Међутим, догодило се управо супротно: ученици су били веома заинтересовани, активни и показивали наглашену вољу за рефлектовањем управо појмова попут света или времена и простора – назвали смо их „неперсонални” појмови – при чијем излагању фацитатори нису користили примере у којима би могли да се позивају на проживљено властито искуство. Тако је приликом обраде појма свет једна ученица у дијалогу са фацитаторком рекла: „Ако ми сада ка-

жете да космос има крај, упропастићете ми детињство, јер сам ја цело детињство веровала да нема крај.”

Са друге стране, на часовима на којима су тематизовани „персоналнији” појмови, попут појма пријатељства или појма насиља, отварање простора за изношење личних доживљаја и актуелних односа – насупрот првобитним и, рекло би се, логичним очекивањима – наишло је на наглашену уздржаност ученика. Тако су се, приликом обраде појма пријатељства, на питање фацилитатора да ли је критика коју упућује пријатељ добра ствар, након неколико тренутака ћутања два ученика упустила у жустру расправу. Први је одговорио потврдно на питање фацилитатора – пријатељска критика је пожељна ствар у пријатељском односу – на шта је други реаговао: „А да ли ти знаш да прихватиш критику? Да ли се сећаш када смо причали...”, даље наводећи пример када његов другар заправо није био отворен да саслуша критику пријатеља. Један од могућих разлога за уздржаност била је и неадекватност у случају социјално непожељних одговора, тј. оних одговора који би се могли означити као неемпатични, расистички, необзирни или би реметили мрежу очекиваних и установљених односа. И заиста, што су појмови личнији, то су осетљивији, па осим опрезности ученика да уопште јавно дебатују о њима, треба имати у виду да, ако се расправа и поведе, може постати одвећ лична и завршити се у недалекосежној препирци.

Уочивши ову разлику с обзиром на (не)персоналност појмова о којима се дискутовало, истраживачи су се запитали да ли је и ученици опажају. У накнадном разговору са њима замолили смо за додатну рефлексiju о томе: питали смо када им је било лакше да се укључе у расправу и занимљивије да у њој учествују. Добили смо одговоре који су акценат ставили на другачије поделе од оне персонално/неперсонално. Са једне стране, већина ученика је одговарала да

нема разлике између тема, већ да је на заинтересованост и њихову укљученост у дискусију утицао, пре свега, приступ фацилитатора.⁶ Са друге стране, ученици су указали на то да „отвореност питања”⁷ омогућава активно учешће у расправи. И заиста, тамо где су ученицима понуђени различити правци мишљења и фацилитирана даља упућивања на размишљање, били су спремнији да разговарају и понуде властите перспективе. Закључили смо, дакле, да (лично) искуство ученика игра улогу у спремности за дискутовање о теми, али не на начин да мора бити (лично) проживљено, већ пре на један дискурзиван начин, на начин термилошке блискости, тако да могу понудити одговоре на питања из свог вокабулара и својих претходних размишљања.

Можда најбоље сведочанство о стимулативности теме с обзиром на дихотомију персонални/неперсонални појмови понудио је један ученик када је рекао: „У вези са удаљенијим темама можемо бити објективнији, насупрот ових ближних, где смо, у принципу, субјективни”. У том смислу појам живота се показао илустративним. Према једном сценарију, час започиње анализом критеријума за дефинисање живота на биолошки начин. Нема сумње, тема је апстрактнија, у њу се мање персонално инвестира – расправа се води о статусу живота животиња, биљака насупрот статусу живота бактерија и вируса. Међутим, наредни сценарио часа који смо искушали, часа са истом темом, указивао је на

6 Наравно, и у овом погледу су постојали, додуше, заиста ретки, изузеци. Репрезентативан је пример став једног ученика да су важна „сама питања, а не приступ, јер неки од највећих људи у историји су посветили читав живот тим питањима”.

7 „Отвореност питања” је формулација до које су, на нашу радост, ученици сами дошли током накнадне дискусије. На молбу да појасне о каквим је питањима реч, супротставили су их питањима „затвореног типа”, која по правилу имају да/не одговоре. Невољу са овом другом врстом питања видели су, међутим, у томе што се и по давању или погађању тачног одговора од њих захтевало да га образложе.

разумевање живота у другом смислу: коришћење ни су стимулуси хендикепиране, коматозне и социјално угрожене особе (бескућника). Питање статуса особе која није „природно” угрожена, већ је њен животни статус угрожен друштвеним факторима, премешта расправу на поље персоналних питања: „Да ли нам је замисливо да на његовом месту будемо ми?”. Упоредна анализа овако одржаних часова дефинитивно је показала да се, када су на терену неперсоналних категорија, ученици лакше јављају и, штавише, афирмишу међупредметне компетенције повезујући тему часа са већ стеченим знањима из предмета биологије, физике и другима. Напротив, пресељени на поље персоналних доживљаја, ученици постају уздржанији, затеченији, теже нуде сопствено гледиште, мада се из више невербалних него вербалних реакција види да тема има утицај на њих и да им је разумљива. Можда и одвећ блиска.

Изведбе

Уколико се ослонимо на претходни пример и проширимо закључак који смо из њега извели, могло би се и овако рећи: стимулуси који најдубље и најтрајније подстичу на рефлексију нису они блиски ученицима, они који циљају на њихово сопствено, познато, свакодневно и проживљено искуство, већ они који су, преко ученицима познатих појмова и ситуација, дискусијом доведени до *замисливе ѿерсиѿекѿиве моѿућеѿ* (конкретног, сопственог или туђеѿ, па све до најапстрактнијег нормативног) *искусѿѿва*.

Истраживање се са анализе пријемчивости појмова у потпуности преселило на анализу (не)пожељних начина њихове обраде. Када је реч о Филозофији за децу, један, можда и једини, канон који је пресудан за ток часа представља, већ више пута помињан, такозвани стимулус – визуелна, звучна или текстуална презентација која би требало да провоцира ученике на проблематизацију и расправу. Драгоцени, такорећи

технички увиди до којих смо у погледу стимулуса дошли, па и препоруке које смо спремни да сугеришемо, јесу, пре свега, да је оптималан број стимулуса које треба користити током дискусије два или три за час од четрдесет пет минута; да су најучинковитију расправу произвели стимулуси који симболички представљају тему часа (слика архетипске фигуре мудраца или упечатљив исечак филма, на пример); да текстуални стимулуси (песма, исечак класичног филозофског текста, рецимо) треба да буду познати ученицима из других наставних предмета (по правилу српског језика и књижевности), како би сигурније приступили почетној интерпретацији.

Ученицима су – сазнајемо из завршних разговора са њима по одржаном циклусу часова – у најживљем сећању остали најпровокативнији стимулуси. У том погледу дихотомија персоналне/неперсоналне играла је малу или није играла никакву улогу: представу гладне особе која се налази у банци хране (снимак сцене филма *Ја, Данијел Блејк*) при обради теме Насиља ученици су издвајали подједнако као и примере покретних слика (гифова) коришћених да би се променила уобичајена перспектива ученика с обзиром на разумевање времена и простора (троугао Сјерпињског као оптичка илузија кретања без промене места).

На оно што се најдуже памти не реагује се, међутим, најхитрије; напротив. На самом часу ученици су, пошто је провокативан стимулус изнет пред њих, показивали највећи степен уздржаности и понудили су мало или нимало сопствених коментара. Провокативнији стимулуси остављају дубљи траг, вероватно и далекосежније делују на будућа промишљања, а ученици по њима памте теме и сећају се дискусија са часова – сазнали смо из завршних разговора у обе школе. Међутим, у тренутку њихове рецепције на часу пре изазивају занемелост, когнитивну и вербалну парализу, него што инспиришу на дебату.

Специфичније, с обзиром на приступ фацилитатора, још једна дихотомија била је предмет нашег посматрања. Конкурентске приступе који је обележавају назвали смо *bottom-up* (одоздо-нагоре) и *top-down* (одозго-надоле). При првом, фацилитатор час започиње илустрацијом, односно примером који је у вези са темом часа. Ова веза може бити индиректна: обрада појма слободе, на пример, започела је тематизацијом интровертности, односно екстровертности људи, да би се наставила питањем да ли су људи друштвена бића. Након дискусије ученици су вођени ка закључку да људи формирају друштвену заједницу, у којој је питање слободе питање границе индивидуалних права с обзиром на права друге особе. Са друге стране, приликом обраде појма мудрости и знања фацилитатор је почео час општим питањем шта је знање и наставио га првим потпитањем да ли је то поседовање информација. Након дискусије, у којој се ученици воде ка закључку да информација није довољна да би се нешто назвало знањем, поставило се питање тачности, проверености, употребљивости и општости информационог знања.

Опет можда помало неочекивано, иако филозофски оправдано, *top-down* приступ показао се делотворнијим од свог ривала. Тако је час на којом је на наведени начин обрађиван појам слободе водио ка расправама које су се тицале људских права, затим њиховог угрожавања, и даље све до појма етничких мањина. Сви ти концепти могу се довести у везу са појмом слобода, али као покретачи дискусије који би требало да испрва избегну дискурзивну апстрактност средишњег појма и потом постепено приводе њој, показали су се успешним само у првом делу своје намере: уместо да напредују ка општијим закључцима, ученици су наводили све специфичније примере или илустрације теме у тој мери да на крају није било извесно да су је уопште препознавали и нису ли је једноставно „промашили”. Час је резултирао потпуним изо-

стављањем термина слобода из коментара ученика, а расправа се преусмерила ка анализи понашања према етничким мањинама и другим проблемима мањег степена општости. Са друге стране, *top-down* приступ на наведеном примеру елаборације појма знања резултирао је ученичким анализама и допунама критеријума знања, а затим надовезивањем и проширивањем тих критеријума на појам мудрости. На пример, након анализе улоге информација у знању дискусија се повела о употребљивости тих информација, након чега је закључено да се општошћу информација, односно формулисањем (научних) принципа приближавамо појму знања.

Настојали смо да с обзиром на учинак проценимо вредност још два алтернативна приступа, али нисмо успели да нађемо правилност и конклузивно (у)тврдимо да ли је један динамичнији приступ, који ученике у брзом ритму изазива проблемима, успешнији или мање успешан од суптилнијег, мекшег, тишег приступа, који за рачун суверености наставника отвара смисленији простор за слободније учешће ученика. И у једном и другом случају било је скретања с теме и редувантних минута. Сва је прилика, међутим, да се тако нешто и у најбољим изведбама једног или другог од ова два приступа не може избећи. Отворено питање остаје и да ли је упутније таква одступања од теме и празан ход часа неутралисати директним заустављањем и преоријентацијом расправе или неком врстом мање одсечног, постепеног враћања на прави колосек.

(Пре)поруче

Нека буде дозвољен и један општији закључак, с обзиром на претходно речено. Филозофија са децом, као филозофско промишљање уопште, треба у границама могућности да следи дијалектичку форму, тако да почетно питање мора бити довољно опште да би били могући формулација критеријума за одговоре, њихова анализа, реви-

зија и допуна. Иако методологија захтева да час почиње стимулусима, односно симболичким (ре)презентацијама појма, то ниуколико не сме бити алиби за преураћену конкретизацију питања која се односе на саму тему. Вештина организовања часа Филозофије за децу односи се управо на избор таквих репрезентативних стимулуса који би омогућили формулисање општих питања једноставнијим терминима и артикулисали дијалог о могућим одговорима. Тај важан закључак истраживања могао би се формулисати и на следећи начин: поједностављивање теме односи се само на термилошки и репрезентациони аспект часа, а не и на ширину, општост и отвореност проблемских оквира. У сваком случају, сугестија је да се увек покуша репрезентовати апстрактност и дати пример апстрактних питања, а потом их примењивати на конкретне контексте, насупрот томе да се сама тема и повезани појмови конкретизују, тако да се на часу разговара само о једном аспекту или једној могућој перспективи теме.

На претходни увид надовезује се друго питање на које одговор нуди анализа резултата генералног приступа Филозофије са децом као облика наставе. Сви часови (као и обрада појмова у Приручнику) почињу стимулусима, који треба да обликују и сама почетна питања дискусије. Ученици, са једне стране, замерају коришћење компликованих термина фацитаторима, указујући на неопходност да се расправа термилошки прилагоди њиховом узрасту. Са друге стране, закључци о отвореним, односно затвореним питањима показују да се ученици не осећају лагодно када им се наложи да сами формулишу питања дискусије, пратећи стимулусе, већ да им је потребна иницијатива фацитатора на начин да се обезбеди разумљивост питања и неколико могућих праваца размишљања као почетак разговора. Након тога ученици ће давати сопствене примере, можда чак и формулисати неко ново, до тада непоменуто, питање, али приметно је, тек као резултат претходно понуђе-

ног узора и модела фацитатора. Када је већ тако, питања фацитатора, налазимо, треба да буду довољно јасна и термилошки прилагођена узрасту ученика, али и довољно комплексна и „широка/дубока” да провоцирају дискусију даље од да/не одговора.

Што се тиче самих одговора на постављена или заједнички формулисана питања, ученици су показивали једну карактеристичну амбивалентност. Као што смо видели, они начелно препознају као позитивну ствар „отвореност питања”, непостојање унапред дефинисаних тачних или нетачних одговора: то их ослобађа притиска да морају да се сете нечега што је записано у књизи или им је пренео неки ауторитет. Међутим, недостатак тачног/нетачног одговора уједно ствара и несигурност: потребно им је, признали су у накнадним разговорима са истраживачима, да им фацитатор на неки начин потврди да су у праву када одговарају на питања током дискусије или макар да то чине с правом. Овај резултат показује да ученици нису навикли да самостално евалуирају властите процесе и исходе мишљења. Фацитатори се, тако, налазе у изазовној позицији да отворе простор за разноврсност одговора, али и да истовремено охрабре ученике (навикнуте на бинарни критеријум евалуације тачности/нетачности њихових одговора) на изношење перспектива, лишавајући их задовољства (коначног) решавања проблема.

Коначно, и овим истраживањем се утврдило да наши ученици нису навикли на приступ школским часовима у којем им очекивани исход, у смислу мерљивости стечених компетенција, није унапред познат. У завршном разговору рекли су да им није био сасвим јасан циљ оваквих часова, насупрот, на пример, радионица из других предмета, где им је било јасно какав исход, односно какво размишљање и понашање се очекује након обраде тема. Уколико одредимо основну вредност Филозофирања са децом као упућивање у оно што се од не тако дав-

но назива мултиперспективизам, као отвореност за континуирано промишљање и као критички став према својим, подједнако као и према туђим мишљењима, кључним бенефитом се и овог пута показало управо приближавање ученичког искуства процесним и развојним начинима учења и сазнавања. Иако су генерални резултати нашег истраживања показали да ученици нису одбојни према оваквом моделу наставе и да су кадри да понуде обиље плодних рефлек-

сија у дискусијама, потребно је још много времена и рада – пре свега, наставничког и организационог – да би Филозофија са децом као наставни предмет била прихваћена, а још више да би се циљеви које она заговара остварили. Том приликом истичемо и важност спровођења истраживања које би у фокусу имало позицију овог предмета у програму наставе и учења за седми и осми разред основне школе.

Литература

- Branković-Sutton, R., Gošović, R., i Gošović, V. (2007). *Filozofija s decom: priručnik za nastavnike*. Kreativni centar.
- Cooke, P. A. (2015). *The Impact of Engaging in Philosophy with Middle School Children on the Development of Critical Thinking* [unpublished PhD thesis]. University of Rochester.
- Ćurko, B. (2012). Uvodnik: Filozofija s djecom. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(2), 9–11.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P., & Leipnik, O. (2015a). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 18–37. <https://doi.org/10.21913/JPS.v2i1.1100>
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D., & Leipnik, O. (2015b). Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 5–16. <https://doi.org/10.21913/JPS.v2i2.1268>
- Fields, J. I. (1995). Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children. *Early Child Development and Care*, 107(1), 115–128.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581147.pdf>.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (2002) *IAPC research: experimentation and qualitative information*. <https://www.montclair.edu/iapc/>
- Jahani, R., & Akbari, A. (2016). The Effect of P4C (Process and Content Approach) on Creativity of the Six Grade Students (Case Study: Sixth Grade Male Students of Jolge Rokh Area). *Scinzer Journal of Accounting and Managment*, 2(3), 10–15. <https://doi.org/10.21634/sjh.2.1.1923>
- Jenkins, J. (1986). Philosophy for Children Programme at a Gloucestershire Comprehensive School in Great Britain. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 6(3), 34–37.
- Jeremić, M. (2012). „Filozofija s djecom” i motiviranje djece na učenje. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(2), 79–87.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The Effectiveness of The Philosophy with Children Curriculum on Critical Thinking Skills of Pre-School Children. *Education and Science/Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1–22. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7268>

- Lam, C. M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: using Harry to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>
- Lipij, A., Janković, M., Jeremić, M., Sekulović, M., i Krstić, P. (2024) *Filozofiranje sa decom* [u vreme pisanja rada, priručnik u procesu pripreme za objavu].
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education (2nd ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Marojević-Karamanoglu, S. (2018.) *Istinite priče: grčka filozofija za decu*. Magnus.
- Ohlsson, R. (1999). *Filosofi med barn: Reflektioner över ett försök på lågstadiet*. Carlssons.
- Pourtaghi, V., Hosseini, A., & Hejazi, E. (2014). Effectiveness of implementing philosophy for children program on students' creativity. *Scientific Journal of Pure and Applied Sciences*, 3(6), 375–380. <https://doi.org/10.14196/sjpas.v3i6.1369>
- Radojčić, S. (2004). Filozofija za decu. *Norma*, 10(1-2), 79–85.
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving Pre-schoolers' reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 20(3), 273–295. <https://doi.org/10.3176/tr.2016.3.03>
- Sasseville, M. (1994). Self esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking*, 4(2), 30–32.
- Slade, C. (1989). Logic in the classroom. *Thinking*, 8(2), 14–20.
- Sprod, T. (1998). „I can change your opinion on that”: Social constructivist whole class discussions and their effect on scientific reasoning. *Research in Science Education*, 28(4), 463–480.
- Stojanović, Đ. (2023). Razvoj i uloga filozofije sa decom u Srbiji. *Kritika: časopis za filozofiju i teoriju društva*, 4(2), 477–497. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10206879>
- Šimenc, M. (2012). Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu. *Metodički ogleđi*, 19(2), 13–27.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 271–288. <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2007). Philosophy for children: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Vukasović, D. (2017). Filozofija sa decom kao put razvoja kritičkog i kreativnog mišljenja. *Religija i tolerancija*, 15(28), 355–363.
- Williams, S. (1993). *Evaluating the Effects of Philosophical Enquiry in a Secondary School*. Derbyshire County Council.

Summary

The paper presents the results of empirical research that examines the reception of the subject Philosophy with Children in the seventh and eighth grades of primary school. The research was conducted in two primary schools in Serbia. It was preceded by the creation of a Manual the scenarios of which, as a template for philosophical research, were formulated in accordance with a problem-based approach to teaching philosophy. Some of the research results show that the stimuli that most deeply and permanently encourage reflection are not those close to the pupils, those aimed at their own, familiar, day-to-day experience, but the ones that, by using familiar concepts and situations in discussions, lead to an imaginable perspective of a possible experience (from the experience that is real, one's own or other person's, to the most abstract, normative experience). The skill of organising a philosophy class for children is closely related to the selection of representative stimuli that would enable the formulation of general questions in simpler terms and an articulate discussion of possible answers. Philosophy with children, as a philosophical reflection, should follow, as much as possible, a "dialectical" form, so that the initial question must be general enough to allow the formulation of the criteria for answers, as well as their analysis, revision, and modification. From the introduction of this school subject to its proper use within the framework of institutionalised practice, a lot of time still needs to pass and a lot of work has to be done - above all, teaching and organizational work - for Philosophy with Children to be accepted as a teaching "subject", and even more so for the goals it advocates to be achieved.

Keywords: *philosophy with children, free teaching activity, stimulus, philosophical research with children, critical thinking*