

Rudi Kotnik

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Dileme strukture v poučevanju filozofije za otroke

Prispevek se loteva vprašanja, kako k filozofski vsebini pripomore struktura in dilem strukture v poučevanju filozofije za otroke. Ugotavlja, da je okvir za olajševanje filozofske diskusije, ki ga ponuja Maughn Gregory, sicer primer možne strukture, ki nastaja v tem procesu, vendar je le ena od možnosti. Na drugo vprašanje, ali je struktura za učitelja in učence omejujoča, pa odgovarja, da je v izobraževanju učiteljev še kako pomembna za začetnika, da se v navideznem kaosu filozofske diskusije sploh znajdejo in se učijo prepoznavati, kaj in kako je v diskusiji nastalo in kaj se je dogajalo v procesu. To omogoča lažjo orientacijo in ustrezno odzivanje v procesu. Seveda pod pogojem, da se olajševalec diskusije v to strukturo ne ujame (kar je izziv) in mu tako ne bi postala shema.

Ključne besede: vsebina, struktura, proces, skupnost raziskovanja

Uvod

Čeprav skepsa, ali je filozofija za otroke (odslej FzO) sploh lahko filozofija ali pa so to zgolj posamezne veščine kritičnega mišljenja, običajno izhaja iz nepoznavanja FzO, jo lahko vzamemo kot resen izziv. Izziv se nanaša na razlikovanje med filozofsko vsebino, procesom in strukturo. Čeprav se lahko strinjamo, da je filozofija v sami vsebini, pa z didaktičnega vidika, posebej v izobraževanju učiteljev, lahko pozornost na procesu in strukturi tudentom kot didaktično sredstvo olajša prve korake v poskusih olajševanja filozofskega dialoga z otroki. Medtem ko je bil pri tem Lipman koz začetnik FzO bolj pozoren na proces poučevanja, pa se njegov naslednik Maughn Gregory posveča tudi strukturi filozofskega dialoga. Zato je namen pričujočega prispevka pokazati na možnosti, ki jih v izobraževanju učiteljev prinaša vključevanje strukture filozofskega dialoga in pri tem opozoriti na njeno omejeno specifično vlogo. V ta namen bom prikaz Gregoryjevega teoretskega okvira ilustriral s primerom iz prakse v izobraževanju učiteljev. Teza, ki jo bom pri tem zagovarjal, je naslednja: če želimo, da študentke v učenju olajše-

vanja¹ filozofske diskusije z otroki pridejo do filozofsko relevantne diskusije in s tem filozofske vsebine, je pomembno, da vedo, kaj se v procesu dogaja in kako iz tega procesa postopno nastaja struktura. Izkušnje namreč kažejo, da začetniki tega uvida običajno še nimajo, vendar pa si ga lahko postopno pridobijo, da bi se potem v procesu vodenja dialoga lahko temu ustrezno odzivali.

1. Načelno izhodišče

Vodilo dela pri FzO v okviru predmeta Didaktika filozofije je pomemben izziv, kako študentke in študente vpeljevati v prve korake poučevanja, tako da jim v njihovi praksi poučevanja z učenkami sploh uspe vstopiti v filozofijo in če to uspe, kako "znotraj" nje ostati. Kljub zavedanju, da je že razumevanje filozofije filozofski problem, bom izhajal iz opredelitve, ki jo navaja Šuster (1996):

Tako dolgo, dokler vsaj nekega vprašanja, nekega pojmovnega neskladja sami ne "začutimo" kot problem, ki nas vleče na različne strani in sili, da začnemo razmišljati o njem, bomo ostali "zunaj" filozofije in ne bomo dojeli, v čem je njena posebnost. (Šuster, 1996: 38)

Za olajševalca dialoškega raziskovanja je torej izziv, kako naravno radovednost otrok, ki jo izrazijo z množico vprašanj (ki pa niso vedno filozofsko produktivna), kreativno uporabiti tako, da bo formulacija vprašanja relevantna (Gregory, 2007: 110). Učenje takega formuliranja je tako na dolgi rok tudi razvijanje senzibilnosti za filozofsko relevantno v širšem smislu. Če se v dialoškem raziskovanju skrbno posvetimo temu, kako sploh zastaviti vprašanje s filozofsko relevantno in če nam to uspe, potem je možnost tudi za filozofsko relevantno v nadaljevanju. Zato je v praksi FzO ta začetna faza tako pomembna.

2. Metodološki pristop

V vsej dolgoletni dejavnosti Mathewa Lipmana je v našem kontekstu za naš specifičen namen relevanten tisti vidik metodologije poučevanja FzO, ki se posveča procesu (Lipman, 1980: 102–128). Za razliko od tega je prispevek Gregoryja (2007) v tem, da je to metodologijo sistematiziral in se posebej posvetil še strukturi.

Maughn Gregory je po zgledu iz filozofije znanosti izdelal sistematičen okvir za olajševanje filozofske diskusije (Gregory, 2007), ki skupaj z Lipmanovo metodologijo (Lipman, 1980: 102–128) prinaša študentom (in učiteljem) uporaben pripomoček za razumevanje strukture in procesa filozofske dejavnosti. (Drugače po-

¹ Olajševanje (angl. *facilitating*) za razliko od usmerjanja, ker po Lipmanu filozofija nastaja v dialogu. Več o tem v razdelku 6.

vedano: gre za možnost, da imajo učitelji ali študentje vpogled v to, kaj se v procesnem vidiku razvijanja filozofske vsebine pravzaprav dogaja in posledično tudi vpogled v strukturo celote filozofske diskusije. Pogoj za ustrezno odzivanje je torej sledenje temu, kaj se z vidika celote dogaja v posameznem trenutku.) Kaj nam za ta namen ponuja Maughn Gregory? Gregoryjev okvir je struktura filozofskega dialoga, ki jo tvori 6 faz v procesu: identificiranje relevantnega problema, na podlagi tega oblikovanje relevantnih vprašanj, formuliranje in organiziranje hipotez (trditev kot odgovorov na zastavljeno vprašanje), razjasnjevanje, preverjanje, potrjevanje, revidiranje in zavračanje hipotez (trditev), eksperimentiranje s hipotezami oziroma trditvami ter implementiranje utemeljenih hipotez.² Podrobneje o tem v nadaljevanju ter v skici 1 in 2.

Skica 1(spodaj): posamezne stopnje dialoškega raziskovanja po Gregoryju (str. 109)

1. stopnja

Identifikacija za naš namen relevantnih problemov

2. stopnja

Oblikovanje in organizacija relevantnih vprašanj

3. stopnja

Oblikovanje in organizacija hipotez (trditev) kot odgovorov na vprašanja

4. stopnja

Razjasnitev in preverjanje hipotez v dialogu ter njihova potrditev, revizija ali opustitev

5. stopnja

Izkustveno preizkušanje hipotez in njihova potrditev, revizija ali opustitev

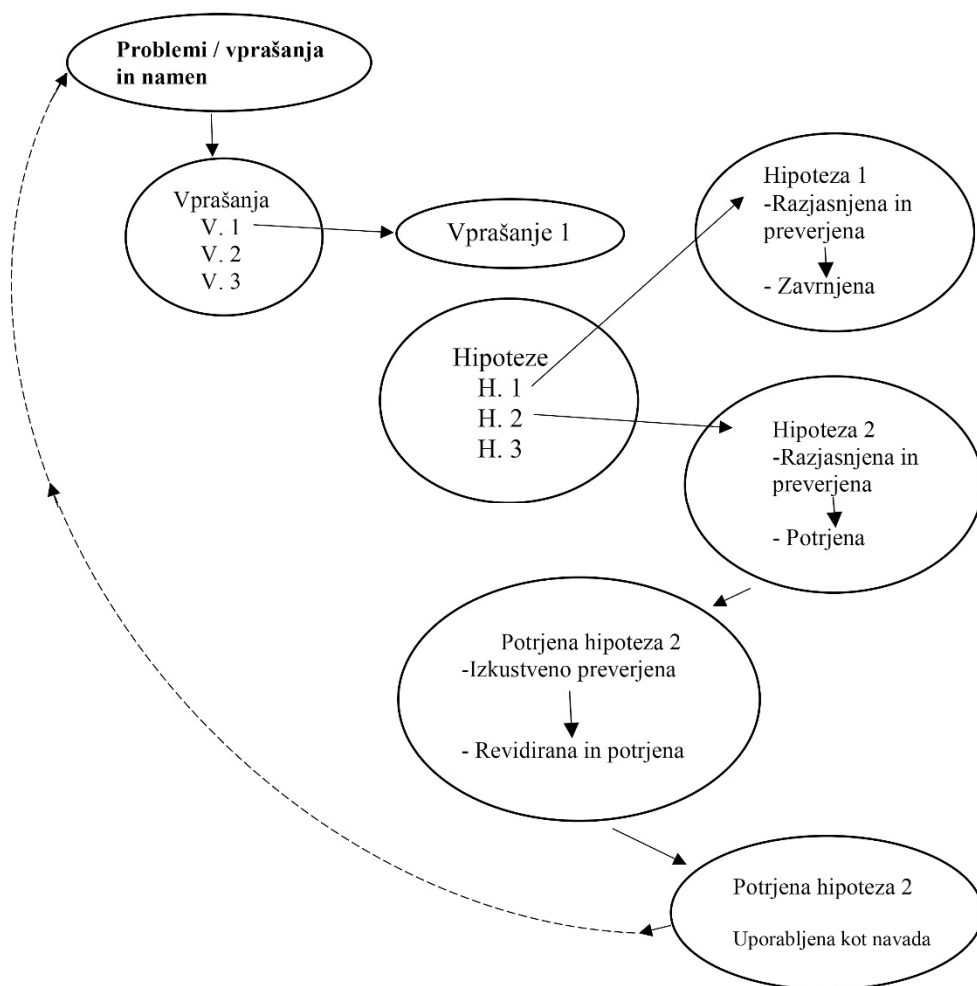
6. stopnja

Uporaba potrjenih hipotez

Povezava teh stopenj v strukturo celote je predstavljena v Skici 2.

² To je prevod. V praksi poučevanja pa uporabljamo naslednje izraze: poišči zanimiva vprašanja, oblikuj možne odgovore na vprašanja, zberi različne hipotetične odgovore na vprašanja, v dialogu razjasni in testiraj hipoteze ter jih potrdi, preoblikuj ali opusti, eksperimentiraj s hipotezami in jih bodisi potrdi bodisi preoblikuj bodisi opusti, uporabi potrjene hipoteze.

Skica 2 (spodaj): Proceduralni tok dialoškega raziskovanja po Gregoryju (str. 117)



Ta okvir³ je lahko koristna orientacija, da vemo, v kateri od teh faz smo v širšem smislu (ali pa tudi v nobeni). Kaj nam pomeni orientacija? V ta namen si oglejmo širši kontekst poučevanja FzO.

³ Ta okvir je lahko tudi drugačen in ga lahko (srednješolski ali fakultetni) ravni ali kontekstu prilagodimo. Poanta je v tem, da okvir imamo in vemo, *kje* v širšem smislu smo in *kaj* (kot proces v ožjem smislu) se dogaja – in je koristno, da to vemo.

Za študente so prvi poskusi poučevanja filozofije, bodisi kot vaje med kolegi ali pa z učenci v šoli, težava in izziv. V primeru olajševanja diskusije je za učitelja precej zahtevno biti pozoren hkrati na vsebino diskusije in na proces. Težava je pogosto tudi v tem, kako vsakdanji pogovor voditi v smer diskusije s filozofsko relevantno. Čeprav imajo v ta namen na voljo omenjena metodološka izhodišča o vodenju filozofske diskusije (Lipman, 1980: 102–128), jim pogosto tudi njihovo poznavanje ni v pomoč. Zato se dogaja, da se namesto filozofske diskusije ohranja vsakdanji pogovor ali pa diskusija ostaja znotraj drugih disciplin (sociologija, psihologija itn.). Izziv je v samem procesu 'tu in zdaj'. Ključ je videti v tem, kako prepoznati, kaj se v procesu dogaja, da bi bil mogoč naslednji korak v zeleno smer. Ker je začetnik polno zaposlen z vsebino izrečenega, je težko pozoren še na formo izrekanja. Če ga spomnimo, kaj se v procesu dogaja, npr. da nekdo postavlja vprašanje ali izreka trditev, mu je to lahko v oporo toliko, da ima s tega vidika možnost izbire. Če me nekdo sprašuje, kaj mislim o tem ali onem (kot smo videli v zgornjem primeru), potem je preprosto procesno opazanje, da *sprašuje*, in se, poleg na vsebino izrečenega, osredotočam tudi na to, kaj bom naredil z vprašanjem: odgovoril ali ga izkoristil za kaj drugega, se pravi za spodbujanje samostojnega razmisleka o vsebini izrečenega.⁴ Če nekdo *nekaj* trdi, je ob opazanju, da je to *trditev*, lahko naslednji korak kot ena od možnosti utemeljevanje (in v filozofiji kot dejavnosti s tem možnost razvijanja argumentacije) ali pa vabilo drugim udeležencem za odzive na samo trditev (z namenom pripravljanja pogojev, da bi se filozofska dejavnost dogajala v dialogu).⁵ Analogno temu se lahko dogaja prepoznavanje drugih, tudi kompleksnejših vidikov procesa. Če vemo, da nekdo *utemeljuje* svoje stališče, lahko druge udeležence povabimo v *preverjanje* te *argumentacije* ali v *raziskovanje protiargumentov*, ki jih ponudimo izvirnemu nosilcu argumenta, da jih sprejme in opusti svoj argument ali protiargumente *ovrže*, kar spet vrnemo nazaj ponudnikom protiargumentov. To lahko počnemo, če vemo, kaj se dogaja. Diskusija se lahko ustavi pri pojmu, ki terja *analizo*, razjasnitev ali uvedbo drugih pojmov za pojasnitev. Gre torej za Lipmanov pedagoški process, ki poleg vsebine sledi tudi procesu (več o tem v: Kotnik, 2013).

Včasih se v sledenju procesa vseeno znajdemo v situaciji, ko ne vemo, kaj se dogaja. Če imamo po tem na voljo posnetek dialoga z učenci, nam kasnejši ogled videoposnetka olajšuje sledenje procesu korak za korakom. Z refleksijo in konceptualizacijo dialoga, ki jo naredimo na podlagi transkripta, lahko skupaj s študenti prepoznavamo, kaj se v nekem trenutku diskusije dogaja in ta naloga z distance postane lažja in bolj razvidna.⁶ Z vajo je mogoče to izkušnjo potem prenesti

⁴ Če učenec učitelju postavi vprašanje, le-ta lahko nanj odgovori ali pa učenca povabi v njegov lasten razmislek o tem vprašanju in mu ponudi, da skupaj raziskujeta pot do odgovora.

⁵ Tudi tu je vabilo v dialog na način kot je opisan v opombi 3.

⁶ Tako lahko sledimo poteku in tudi zasledimo, kako smo se v takratni situaciji 'izgubili'. Dokaj pogosto se dogaja to tako, da v argumentaciji stališča nekdo navede primer, nadaljnja diskusija pa gre potem v smeri primerov in protiprimerov in se zveza z izvirnim argumentom ali celo problemom izgubi. Druga možnost

tudi v dejansko situacijo. Ker je potek filozofske diskusije, razen v grobem orisu (kot ga navaja Gregory), nepredvidljiv, je razumljivo, da študentom ni mogoče pomagati s tehnikami in recepti, ampak se tako učijo ravnanja na podlagi razumevanja načel in metodologije, kar ima trajnejši in trdnjši značaj.⁷

Vse to, kar je opisano v metodološkem postopku, je študentom najprej videti preprosto. Vendar izkušnje kažejo, da za študente, ki delajo prve korake v poučevanju filozofije, to nikakor ni niti preprosto niti samoumevno. Zato se preproste vaje vodenja diskusije s hkratno pozornostjo na vsebino diskusije in na procesu izkažejo za koristen način učenja. Prav tako analize avdio in video posnetkov in izdelava transkriptov še kako pripomorejo k uvidu v proces dogajanja.

Če se vrnemo h Gregoryjevi proceduri dialoškega raziskovanja in njeni strukturi, se po končani uri lahko vprašamo po njenem toku in strukturi. Kaj pomeni ta struktura? Ali smo imeli kakšno (hipo)tezo? Lahko da je ni bilo, saj se dogaja, da je celotna šolska ura problematizacija in analiza ključnega pojma. Važno je, da vemo, kaj smo počeli. Če se na koncu vprašamo, kje smo glede na začetek, bi lahko v kakšnem primeru ugotovili, da smo zgolj razjasnjevali pojem. In tudi tu se lahko vprašamo enako, kje smo pri tem glede na začetek. Ali nam je pojem kaj jasnejši ali pa se je mogoče izkazalo, da je kompleksnejši, kot smo pričakovali.

3. Metodologija v kontekstu

Naslovno vprašanje je smiselno obravnavati v kontekstu tako izobraževanja učiteljev kot tudi prakse poučevanja. Zato bomo vprašanju in dilemam sledili skozi konkreten primer izvedbe olajševanja dialoškega raziskovanja študentke na osnovni šoli. Nastop na šoli je zaključna faza uvajanja v FzO v okviru predmetne didaktike, ki zadeva poučevanja na osnovni šoli. Enosemestrski predmet je sicer zasnovan tako, da izhajamo iz študija in diskusije študijskih gradiv kot teoretske podlage in metodoloških napotkov. Opiramo se na besedila Lipmana in Gregoryja. Temu teoretskemu delu sledi poskus implementacije z vajami, kjer imajo študentke in študenti poskusne nastope pred sošolci (če jih je dovolj). Tej fazi sledi pomembna faza učenja, v kateri na podlagi posnetka desetminutnega nastopa kot olajševanja dialoškega raziskovanja naredijo transkript, refleksijo in konceptualizacijo tega, kar se je dogajalo v tistih desetih minutah. Ko na koncu poskušajo skicirati potek dialoškega raziskovanja in s tem strukturo dialoga, lahko skupaj ugotovljamo filozofsko relevantno dialoga in hkrati s tem tudi to, kje so v

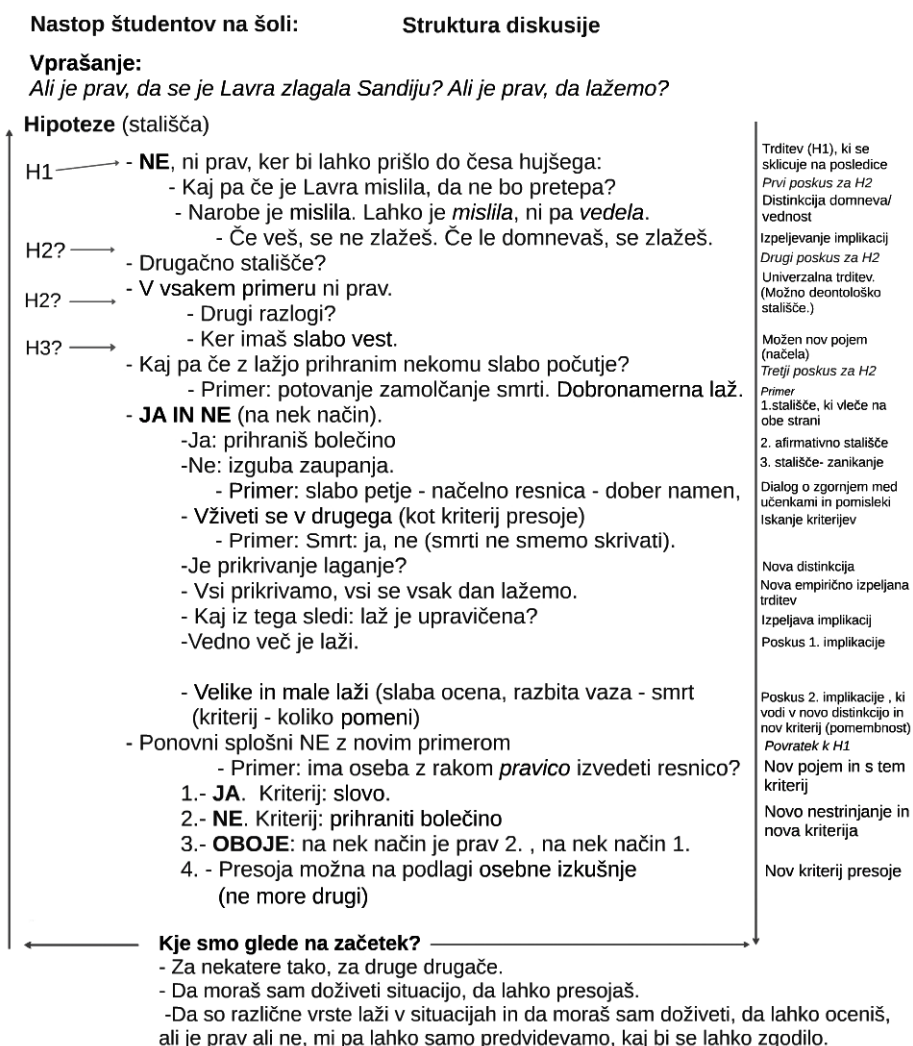
je, da se v neki točki diskusija osredotoči na obrobni pojem ali primer ter se ob asociacijah preusmeri povsem stran od izvirnega problema in imamo vtis, da smo se 'izgubili'. Možnost je tudi to, da se razen gostilniške debate kot izmenjave mnenj ne dogaja nič filozofsko relevantnega.

⁷ Opisana metodologija je utemeljena na Lipmanovem načelu poučevanja filozofija kot samostojnega mišljenja (za razliko od posredovanja vednosti). Imamo torej splošno načelo, na tem zasnovano metodologijo, tehnike pa so učiteljeva konkretna posamična vprašanja ali komentarji.

dialogu bili neizkoriščeni potenciali, ki so tako izziv za naslednjo fazo učenja – tokrat v realni situaciji na osnovni šoli.

Zato je sodelovanje z osnovno šolo tako pomembno. Na Filozofski fakulteti v Mariboru se nam je v zadnjih letih možnost sodelovanja s šolsko prakso pokazala s profesorico Majo Vačun na Osnovni šoli Selnica ob Dravi. Skupaj z njo in njenimi učenkami smo v zadnjih letih postopno vzpostavili zelo uspešno sodelovanje, ki je koristno predvsem za študente. Ti imajo priložnost za kontinuirano spremljanje pouka FzO na tej šoli in s tem stik s prakso poučevanja skozi hospitacije in nastope. V nadaljevanju si tako lahko ogledamo primer takega sodelovanja.

Skica 3 (spodaj): Primer strukture dialoškega raziskovanja



4. Primer

Zgoraj navedeni skici Gregoryja sta za nas izhodišče za nadaljevanje, v katerem bomo sledili konkretnemu primeru kot ilustraciji. Na skici 3 je zajeto dialoško raziskovanje, ki ga je izvedla študentka v okviru ene šolske ure.

Skica 3 je narejena po izvedbi nastopa študentke na Osnovni šoli Selnica ob Dravi. Na skici so iz transkripta povzete zgolj bistvene faze konkretnega primera dialoškega raziskovanja z glavnimi tezami. Iz nje lahko razberemo najprej, kako je Gregoryjev okvir videti v praksi, potem lahko sledimo posameznim fazam poteka dialoga na splošni ravni in se nato konkretnije posvetimo posameznim detajlom. Slednjič se lahko posvetimo sami vsebinski strukturi od vprašanja, preko hipotez do rezultata dialoga, ki nas s puščicami po levi strani vrne na začetek, na desni strani pa dve puščici nakazujeta na procesni vidik poteka dialoga in na to, kaj se je v vsaki posamezni fazi dogajalo. Kot lahko opazimo, so po predhodnem branju besedila (9. poglavje: Ali se mora Toni stepsti s Sandijem?) iz čitanke (Lipman, 2004: 101-103) učenke za namen dialoškega raziskovanja izbrale dve vprašanji: konkretno, vezano na besedilo (Ali je prav, da se je Lavra zlagala Sandiju?) in splošnejše (Ali je prav, da lažemo?). Imeli smo torej konkreten primer iz čitanke, ki je zanje lahko bil aktualen in zanimiv in s tem potencial za filozofsko dilemo s področja etike. Iz povzetih tez (NE, DA in NE, DA, presoja na podlagi osebne izkušnje), utemeljevanja in primerov lahko razpoznamo dialoško raziskovanje, ki se je začelo na konkretni ravni s posledično pozicijo ("NE, ker bi lahko prišlo do česa hujšega"). Študentka kot olajševalka dialoga je poskušala s protiprimerom, ki pa ga je ena od učenk zavrnila z zelo zanimivo novostjo, s pojmovno distinkcijo med domnevanjem in vednostjo.⁸ Ponoven poskus olajševalke dialoga je celo pripeljal do kategorične trditve, ki je bila zanimivo zdaj univerzalna: "V vsakem primeru ni prav." (To je dobesedna izjava učenke, ki bi jo bilo moč preformulirati). Tretji poskus je prinesel bolj ambivalentno pozicijo (DA in NE) in s tem razmišljujoč pristop učenk, ki so se skozi posamezne primere (npr. prikrivanje bolezni, smrti itn.) postopno oddaljevale od kategorične pozicije in se večkrat znašle v zagatnih situacijah. V tem raziskovanju so uvedle novo distinkcijo (velike/male laži) in začele razmišljati o kriterijih presoje. Izoblikovala sta se dva načina razmišljanja in zagovornice so tudi na koncu ohranjale svoje pozicije in jih zagovarjale. Tako smo bili na koncu priča temu, da so se učenke kot skupnost raziskovanja znašle v zagati, kar je pokazalo običajno vprašanje na koncu: "Kje smo glede na začetek?" To vprašanje olajševalca dialoga je vedno namenjeno tudi temu, da imamo poleg rezultata tudi uvid v celoto dogajanja. Namen tega vprašanja je najprej premislek o tem, kako smo se lotili zastavljenega vprašanja in kaj je pri tem

⁸ Učenka je rekla »Lahko je mislila, ni pa vedela«. To je za učitelja priložnost, da učence najprej opozori na izrečene besede in s tem razlikovanje ter jih povabi v diskusijo oziroma v nadaljnje raziskovanje te pojmovne razlike mislim/vem.

nastalo, kar vključuje tudi proces in strukturo⁹. Kot vidimo iz skice, kjer so kot odgovori na vprašanje (Kje smo glede na začetek?) navedene posamezne izjave učenk, se izjave nanašajo na rezultat raziskovanja. To je lahko dovolj, lahko pa skupaj z njimi pregledamo, kako smo vsi skupaj prehodili pot do tega rezultata. Kje smo (bili) glede na začetek z vidika tega prispevka? Lahko rečemo, da smo, glede samoumevnosti začetnega odgovora, na koncu priča zagatnosti, v kateri so se učenke znašle in se (mogoče) zavedle kontroverznosti vprašanja in s tem tudi samega vprašanja kot filozofskega problema.

Za učenke je bilo v našem primeru to dovolj, saj je bilo dialoško raziskovanje smiselna celota in tudi šolske ura se je končala. Za študentko kot olajševalko dialoga pa je bil to prvi korak v refleksijo ure, analizo in konceptualizacijo. Za študentke in študente je to naslednji pomemben korak v procesu učenja, kjer jim je v pomoč video ali avdio posnetek, na podlagi katerega naredijo transkript in sledeč Gregoryjevi skici izdelajo strukturo poteka konkretnega izvedenega dialoga. To je tudi Gregoryjevo priporočilo za vsakega olajševalca dialoškega raziskovanja, da evalvira svoje delo s skupino (Gregory, 2007: 108). V našem primeru izobraževanja učiteljev je bil to prvi nastop na šoli in s tem prvi poskus dela s skupino v razredu. Zato je toliko bolj pomembno, da tej prvi konkretni izkušnji v realnosti šolske prakse sledi proces nadaljnjega učenja. Ker se prvič srečajo z realno situacijo in izkusijo, kako se učenke dejansko odzivajo, je analiza takega poteka dialoškega raziskovanja toliko bolj uporabna izkušnja v primerjavi z vajami, ki jih delajo študentke in študenti s svojimi vrstniki. Če jih takoj po izvedenem nastopu povabimo, da povedo, kaj se je v procesu dogajalo, se običajno izkaže, da v celoto procesa in strukture dialoga nimajo vpogleda. Zato je toliko bolj zanimivo, kaj nastane, ko poskušajo to narediti na podlagi posnetka in transkripta. Že izdelava posameznih faz je za njih odkrivanje nečesa novega in s tem je zanje to proces učenja, ki jim je v pomoč za morebitni naslednji nastop. Ta proces učenja je razviden iz njihovih poročil z refleksijo in konceptualizacijo.

Poglejmo si tak primer, ki se nanaša na zgoraj izvedeno uro.

Iz poročila oziroma *Dnevnika strnjene pedagoške prakse* (Zemljič, 2018) lahko dobimo vpogled v potek procesa učenja. Študentka se v konceptualizaciji loti zadeve pri bistvu, se pravi, da jo zanima filozofska relevantna dialoškega raziskovanja, ki ga vidi na koncu dialoga, saj je imel ta del "največji filozofski potencial". Zanj je bilo pomembna izkušnja, da so se učenke vseskozi "osredotočale na reševanje praktičnega problema, ki so ga spoznale skozi besedilo" (str. 11), kjer so jih v dialogu zanimala predvsem posledice, v čemer je študentka opazila posledično stališče. Izziv je torej, kako iz reševanja situacije 'kaj narediti' naslednji korak v filozofsko relevantno oziroma, 'kako to utemeljiti'. V refleksiji svojega dela

⁹ Slednje je sicer relevantno predvsem za proces učenja študentov, lahko pa je relevantno tudi za učence, seveda pod pogojem, da je njim prilagojeno. Glej n.pr. opombo 7.

z učenkami opazi možnost, ki je sama takrat ni opazila in izkoristila, v refleksiji in analizi pa kot eno od možnosti zdaj vidi tudi v problematizaciji pojma krivde, ki se je pojavil. Učenka namreč omeni, da pri moralnem ravnanju sicer ni pravil, vseeno pa je posameznik lahko kriv. V analizi dialoga študentka tu vidi možnost, da bi preverila, ali je imela učenka v mislih krivdo ali odgovornost, kar bi bila priložnost za raziskovanje te pojmovne distinkcije in temu ustrezno preverjanje, kateri izraz bi bil ustrežnejši. Ta možnost bi po njenem mnenju "morda prav tako pomagala k razširitvi konteksta ali dodajanju nove smeri diskusije" (ibid.). Sama pravi: "Morda je bilo v diskusiji še več takih priložnosti, vendar jih je sredi nje veliko težje opaziti." (ibid.) V takratni situaciji se je odločila "za protiprimer njihovi hipotezi o sprejemljivosti laganja glede na posledice" (ibid.). Kaj je zanjo izziv?

Največji izziv celotne ure in olajševanja diskusije je predvsem dilema v usmerjanju toka in dodajanju morebitnih novih vprašanj ali pomislov. V mojem primeru je namreč šlo za izrazito reševanje konkretne situacije, od katere je bilo odvisno vso razumevanje pojmov in grajenje razlag, argumentov (str. 12).

Zaveda se namreč problema, da je aktualnost teksta iz čitanke in s tem problema pomembna, saj jim je "izkušensko blizu" (ibid.) in se tako angažirajo v raziskovanju, vendar hkrati ugotavlja, da je izziv, kako omogočiti filozofsko relevantno dialoškega raziskovanja:

Popolnoma pričakovano je torej, da bodo učenke brez jasnega vodenja šle v smer, ki jo poznajo (ibid.).

S tem pa se neposredno dotakne tudi naše naslovne dileme:

Z več svojimi primeri, protiprimeri, iskanj razlag, argumentov bi jih morda lahko speljala na splošna vprašanja, vendar bi to posledično tudi pomenilo zastavljanje teme kot se zdi meni primerno, torej strukturno tako kot imam v glavi zastavljeno. Nemogoče se je namreč z vprašanji izogniti temu, da bi sledili ali vsilili udeležencem določen del lastne miselne sheme. ... Z mojega vidika obstaja namreč zelo tanka meja med prevelikim puščanjem diskusije, ki gre v vse možne smeri in vodenjem, ki pelje strukturo naprej, kot je zastavljeno. Morda se je celo možno gibati na tej tanki črti in uravnovesiti oboje ... V primeru osnovnošolk je zato popolnoma pričakovano, da bo v primeru manj intervencij diskusija pač šla v poznane smeri, glede na njihove izkušnje (str. 12–13).

Iz te študentkine refleksije in analize se lahko prepričamo, da je bila struktura dialoškega raziskovanja, narejena na podlagi posnetka in transkripta zanjo pomemben vir učenja za morebitno prakso poučevanja.

Hkrati pa je tudi razvidno, da se nevarnosti sheme zaveda, kar se kaže kot dobra 'varovalka':

Če bi lahko sama strukturirala delo z učenkami skozi celotno šolsko leto, bi tako uro izpeljala zgolj na začetku leta. In če bi pa bil moj cilj priti do filozofske diskusije, bi morala nekaj ur zagotovo več sodelovati v njihovih stališčih in bolj dejavno usmerjati tok, četudi bi to pomenilo, da jim zarisujem lastno miselno shemo (kar pa učitelji tako ali drugače tako zmeraj počnejo/-mo). Šele nato lahko kot usmerjevalka pustim bolj prosto pot in računam na to, da bomo zgolj z nekaj namigi prišli do filozofskih vprašanj (str.13).

5. Dileme in sklep

Ali je učitelj torej olajševalec ali usmerjevalec dialoga? Problem, ki se kaže, je naslednji: če je olajševalec, je olajševalec dialoga, ki poteka v skupnosti. Če dialog ni filozofsko produktiven, ali poseg v to smer že pomeni usmerjanje ali je to olajševanje? Meja ni jasna in s tem vprašljiva distinkcija in še bolj samo vztrajanje pri olajševanju. Kot pravi študentka, je pomembno zavedanje tega in lahko dodamo, da zavedanje lahko pomeni možnost izbire.¹⁰ Vsekakor pa distinkcija med olajševanjem in usmerjanjem odpira novo temo, ki na načelni ravni pomeni konceptualno razliko med Lipmanovo šolo in nekaterimi drugimi, kot na primer Breniferjevo. To presega naš namen in je lahko predmet novega članka.

Zdaj sledi dilema, ali je to ukvarjanje s strukturo, ki jo ponuja Gregory kot okvir za olajševanje dialoga, lahko problematično. Ker je to 'okvir', sledi vprašanje, ali je ta 'okvir' ali splošen okvir omejujoč za filozofski razmislek? Možen pomislek je namreč ta: če študente uvajamo v poučevanje FzO tudi s pomočjo tega okvira, ali jim pri tem 'uokvirimo' tudi način razmišljanja in ravnanja? Pomislek je smisel in je zato vreden pozornosti. Ključ problema sam vidim v namenu uporabe 'okvirja'. Če je namenjen vnaprejšnjemu strukturiranju dialoga po tej shemi, potem imamo lahko dvome v tak 'okvir' in posledično njegovo izogibanje. Če pa je to zgolj didaktični pripomoček, ki študentu začetniku omogoča, da se takrat, ko nima uvida v proces in strukturo že izvedenega dialoga, sploh znajde in orientira, kaj se je v dialogu dogajalo, potem je ta pripomoček lahko ključ v napredovanju učenja.

Preprosto povedano: če delamo strukturo za že izvedeni dialog in ne kot model za njegovo izvedbo, potem je nevarnost 'uokvirjanja' mišljenja manjša. Pod enim pogojem: če se študentke in študenti zavedajo nevarnosti sheme, ki bi si jo s tem lahko ustvarili in se potem po njej ravnali. 'Okvira' ne vidim kot nekaj, kar bi predpisovalo postopek olajševanja dialoškega raziskovanja za naprej, ampak kot

¹⁰ Če učitelj ali pa študent ne pozna razlike med usmerjenjem in olajševanjem dialoga in če dialog zgolj usmerja, potem izbire nima.

potreben korak v razumevanju, ki omogoča, da se s tem okvirjem sploh ne ukvarjamo, ampak se posvetimo filozofskemu potencialu dialoga oziroma, da prepoznamo filozofski potencial in olajšujemo njegov razvoj.¹¹ Kriterij je torej v pozornosti na vsebini dialoškega raziskovanja in na razvijanju filozofskega potenciala, ki ga ta 'okvir' ne sme ovirati ali zamejevati.

Kot sklep torej ostaja temeljni izziv za previdnost: kako študentom olajšati prve korake v olajševanje dialoškega raziskovanja tako, da se v vsakokratnem procesu sploh lahko orientirajo in se situaciji ustrezno odzivajo za filozofsko relevantno dialoga, ne da bi jim pri tem vpogled v strukturo postal shema in ovira za filozofsko relevantno.

Abstract

The paper explores the dilemma of a structure in philosophy for children. It maintains that a framework for facilitation of philosophical discussion offered by Maughn Gregory is an example of such possible structure emerging from the process but only one of possibilities. The second question whether structure could be limiting for teachers and pupils is focused on teachers' training in which structure is for student teachers as beginners helpful to orient themselves in seemingly chaotic process of philosophical discussion and learn to recognize what came out of it and what was happening in its process. This can facilitate their learning process and enables them to react appropriately to the given moment and situation. The challenge is, however, that a student teacher is not caught in structure which would become a schema.

Key words: content, structure, process, community of inquiry

Literatura:

Gregory, M. (2007). "A Framework for Facilitating Classroom Dialogue". *Teaching Philosophy*, 30 (1), str. 59–84.

Kotnik, R. (2013). *Nova paradigma v izobraževanju: je manj lahko več?*. Maribor: Frontier.

Lipman, M., Sharp, A. in Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (2004). *Liza in etična raziskovanja*. Ljubljana: Krtina.

Zemljič, H. (2018). *Strnjena pedagoška praksa pri filozofiji (študijska obveznost - interno gradivo)*.

¹¹ Še bolj preprosto povedano: če se študentje težko znajdejo v olajševanju filozofskega dialoga, potem jim razumevanje tega, kar se v vsakem koraku procesa dogaja in kje trenutno so v nastajajoči strukturi dialoga, olajša možnost, da se lahko lažje posvetijo relevantni filozofske vsebine.