

Ena Bissachi

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke

Prispevek se ukvarja z vlogo vprašanja v pogovorni metodi, uporabljeni pri urah Filozofije za otroke. Na začetku izpostavimo vprašanje, spraševanje in filozofijo kot temelj za nastanek drugih ved, nato poudarimo prednosti poučevanja filozofije za otroke, se osredotočimo na specifično pogovorno metodo, uporabljeno pri urah FZO, izpostavimo vlogo vprašanj pri omenjeni metodi ter na koncu opišemo sokratsko metodo spraševanja kot pomemben dejavnik metode pogovora pri filozofiji za otroke. Ugotavljamo, da je vprašanje ključno vodilo pri usvajanju novih znanj, s pomočjo katerega učenci aktivno in samostojno sodelujejo pri izgradnji svojega lastnega znanja in na tak način pridobivajo trajno znanje, hkrati pa tudi usvajajo poti pridobivanja novih informacij. To je glavna prednost specifičnega učnega načina FZO, kateremu bi morali slediti tudi pri drugih šolskih predmetih.

Ključne besede: vprašanje, Filozofija za otroke, pogovorna metoda, sokratska metoda spraševanja.

Uvod

Moč spraševanja je temelj vsakršnega človeškega napredka (Indira Gandhi, v Hymer in Sutcliffe, 2012). Večina razmišljujočih učiteljev se zaveda, da so vprašanja bistvena. Današnje izobraževanje je osredotočeno na preizkuse in vsebino in tako pušča le malo prostora za radovednost naših učencev. Preprosteje je uporabiti vprašanja kot orodja za preverbo učinkovitosti prenašanja našega znanja: če odgovorijo pravilno, smo opravili svoje delo; če ne, ga nismo. FZO predstavlja drugačen pogled na izobraževanje in zastavljanje vprašanj (Hymer in Sutcliffe, 2012). Z oblikovanjem vprašanj in iskanjem odgovorov nanje spoznavamo svet okoli sebe in se na ta način učimo. Uporabo vprašanj v poučevanju in učenju lahko zasledimo že v začetkih institucionalnega izobraževanja in vzgajanja. Zagotovo pa je vprašanje na področju učenja starejše od šole kot institucije, saj je učenje s pomočjo vprašanj najbolj naravna oblika spoznavanja sveta (Marentič Požarnik in Plut, 1980). Brez dejavnosti spraševanja ne dobimo nobene izkušnje. Spoznanje, da je stvar drugačna, in ne takšna, kot smo sprva mislili, očitno predpostavlja prehod skozi vprašanje, ali je takšna ali drugačna. Odprtost, značilna za bistvo izkustva, ima strukturo vprašanja (Gadamer, 2001). Spraševanje je po besedah Ga-

damerja (2001: 298) – ravno nasprotno običajnemu mnenju – težje kot odgovarjanje. Vprašanje ima pri Filozofiji za otroke pomembno vlogo. Glavni cilj FZO je predvsem razvoj samostojnega mišljenja učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti ter pomoč otrokom, da postanejo bolj pozorni, razmišljujoči, bolj obzirni in bolj razumni posamezniki (Hymer in Sutcliffe. 2012: 11): pomaga jim učinkovito razvijati spretnosti oziroma veščine, potrebne za kritično, refleksivno in racionalno mišljenje (Biesta, 2011: 306).

Glavni namen prispevka je ugotoviti razliko v uporabi vprašanj pri urah Filozofije za otroke ter pri urah drugih šolskih predmetov. Osrednja predpostavka je ta, da pri urah FZO učitelji uporabljajo vprašanja odprtega tipa v večji meri kot pri drugih šolskih predmetih ter sledijo metodi sokratskega spraševanja, ki že kot taka izvira iz filozofije. S tem učencem omogočajo razmišljanje na višji spoznavni ravni ter razvoj drugih pomembnih sposobnosti. Primerjavo bomo izvedli na podlagi analize literature s področja filozofije ter splošne didaktike.

Teoretična izhodišča: Filozofija in zastavljanje vprašanj kot temelj vseh ved

Znanost se je rodila iz filozofije. Filozofija se je začela s čudenjem (Platon, v Magee, 2002). Svojo zgodovino je na nek način začela z zastavljanjem vprašanj, ko so se ljudje na začetku čudili nenavadnim pojavom zaradi radovednosti človeškega uma. Že Aristotel je v svoji Metafiziki zapisal, da je »prav radovednost prve mislece spodbudila, da so na življenje gledali s filozofskimi očmi«. Po Aristotelu človek teži k spoznavanju v trenutku, ko se zave svojega neznanja in si začne postavljati vprašanja o svetu okoli sebe. Na splošno bi lahko rekli, da filozofija zastavlja vprašanja in išče odgovore ter tako išče pot in načelo vsega, kar obstaja (Miščević, Kante, Klampfer, Vezjak, 2006; Aristoteles, 1999, 980a, Bekkerjeva paginacija)¹.

Ljudje si postavljajo temeljna vprašanja o kateremkoli področju človekove dejavnosti – filozofija je možna o čemerkoli. Vsako področje dejavnosti že vključuje svojo filozofijo in spraševanje o lastnih temeljnih pojmi, načelih in metodah, potemtakem imamo filozofijo znanosti, filozofijo religije, filozofijo umetnosti, filozofijo medicine, filozofijo prava itn. Strokovnjake na določenem področju navadno zanima tudi filozofija tega področja. Kadar se nekdo sprašuje o določenem pojmu (na primer pojmu svobode), se ne sprašuje o definiciji pojma, to bi namreč lahko poiskal v slovarju, temveč si prizadeva, da bi pojem bolje in globlje dojel, da bi razumel njegovo vlogo v naših mislih in našem življenju, pa tudi, kako ga je mogoče uporabiti, na kakšne nevarnosti lahko pri tem naletimo in kako je ali utegne biti povezan z drugimi ključnimi pojmi. Poskušamo torej pojasniti pojem, ki ima kljub svoji težavnosti pomembne praktične implikacije. Odgovore na vsa

¹ Vsa Aristotelova dela so navajana v skladu z Bekkerjevo paginacijo.

zgoraj omenjena vprašanja nam lahko da le filozofija. Filozofi svojih filozofskih argumentov ne zagovarjajo tako, da se sklicujejo na vero, filozofski argument se opira zgolj nase: od nas zahteva racionalno strinjanje, ne pa vere ali poslušnosti. Vztrajanje pri razumu je namreč ena izmed temeljnih značilnosti filozofije. Ker je filozofija najbolj temeljno iskanje racionalnega razumevanja, postavlja pomembna vprašanja o naravi tega razumevanja in potemtakem o raziskovanju in spoznanju (Magee, 2002).

Program filozofija za otroke

Filozofija za otroke je po vsem svetu razširjen filozofski program, ki ga je zaznamoval Matthew Lipman v poznih 60-ih letih prejšnjega stoletja (Hymer in Sutcliffe. 2012: 11). Ta ob obravnavi različnih filozofskih problemov meri predvsem na samostojno mišljenje učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti. Filozofski problemi, očiščeni tradicionalne terminologije in prevedeni v zgodbe za otroke, o katerih se razpravlja pri pouku, učinkovito razvijajo mišljenje. Tako prirejena filozofija je ključna za osnovnošolsko izobraževanje (kar je v nasprotju z uveljavljenim prepričanjem, da sta za filozofijo potrebni določena starost in življenjska izkušnja), saj je prav otroštvo psihološko razvojno obdobje, ko je pravi čas za oblikovanje višjih kognitivnih procesov (Hladnik in Šimenc, 2006).

Glavni cilj programa je pomagati otrokom, da postanejo bolj pozorni, razmišljajoči, bolj obzirni in bolj razumni posamezniki (Hymer in Sutcliffe. 2012: 11). Poglavitna privlačnost filozofije za otroke sloni na prepričanju, da otrokom pomaga učinkovito razvijati spretnosti oziroma veščine, potrebne za kritično, refleksivno in racionalno mišljenje. Tako imenovane »raziskovalne skupnosti«, kjer se otroci srečujejo s filozofijo, pa ne omogočajo le pridobitve teh spretnosti, temveč tudi možnost razvoja moralne refleksije, rahločutnosti (občutljiv, razumevajoč odnos do drugih) ter socialnih in demokratičnih veščin na splošno. Na takšnih trditvah sloni argumentacija za vključitev filozofije v šolski kurikulum, ki presega pojmovanje filozofije kot samo še enega izmed kurikularnih predmetov (Biesta, 2011: 306). Predpostavka programa je radoveden, razmišljujoč, ustvarjalen in komunikativen otrok in ne neveden, pasiven prejemnik vzgojno-izobraževalnega procesa, ki mu izobraževanje mora dati priložnost za razvoj tistih lastnosti, s katerimi se bo učinkovito vključil v življenje demokratične družbe in bo lahko kos spremembam, ki jih prinaša hiter znanstveni, tehnološki in kulturni razvoj (Hladnik in Šimenc, 2008: 5).

O'Rourke (1991, v Zupan, 2005) trdi, da se znanje o kritičnem mišljenju razvija predvsem v okviru neformalne logike in tradicije veščin mišljenja. Ti se pojavljata predvsem v delu filozofov, ki kot temeljno značilnost kritičnega mišljenja pojmujejo sposobnost analize argumentov ter uporabe logike in v delih avtorjev na

področju psihologije ter vzgoje in izobraževanja. Več avtorjev torej poudarja, da filozofija, s tem pa tudi program FZO, razvija koncept kritičnega mišljenja kot pomembno učenčevo kompetenco.

Pogovorna metoda pri predmetu filozofija za otroke

Pogovor je najpreprostejši model učenja, saj je učenje tesno povezano z govorno komunikacijo. S pogovorom označujemo govorno-poslušalsko dejavnost med dvema ali več osebami, pri kateri si sogovorniki izmenjujejo informacije, ideje, mnenja, izkušnje, se učijo, oblikujejo znanje, pojasnjujejo svet, se dogovarjajo, načrtujejo delo itd. (Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009). Elementarni model učenja ima obliko pogovora in vsebuje neke skupne značilnosti: tisti, ki usvaja nova spoznanja (učenec), se je znašel v problemski situaciji, ki je sam ne more rešiti, zato se obrača na drugo osebo, ki ta problem pozna. Od druge osebe (učitelja) prevzame rešitev problema. Tak način prenosa znanja je ekonomičen, saj je prednost človeškega učenja ravno v tem, da prevzemamo znanja, ki so jih zbrali že v preteklosti, in se nam ni treba učiti na lastni koži (Furlan, 1972).

Filozofija na pogovor gleda nekoliko drugače. Sokrat v vlogi učitelja svojega znanja ni vsiljeval drugim, temveč je počel prav nasprotno od tega. Znanje je iskal pri drugih. V tem primeru učitelj ni nekdo, ki prenaša znanje na svoje učence, temveč nekdo, ki želi, da učenci znanje najdejo v sebi. To lahko prikažemo s prispodobo, da jim ne ponuja rib, temveč jih uči ribe loviti. Tak način prenosa znanja prikaže Platon v svoji Prispodobni o votlini:

»/.../ »Če je to resnično,« sem rekel, »moramo glede tega priti do prepričanja, da vzgojenost pač ni takšna, kakršna naj bi bila po zagotovitvah nekaterih ljudi. Ti namreč nekako zatrjujejo, da sami polagajo v dušo vedenje, ki ga v njej ni – tako kot da bi vstavljali vid v slepe oči.«

»Res, tako zagotavljajo,« je pritrdil.

»Sedanji razmislek,« sem nadaljeval, »pa kaže, da je ta zmožnost navzoča v duši slehernega človeka, orodje je, s katerim vsakdo dojema, kot se na primer oko ne more samo obrniti iz temačnega k svetlemu, če se ne zasuje vse telo: tako moramo tudi celotno dušo zasukati proč od vsega, kar postaja, vse dokler duša v zrenju ne postane sposobna prenesti Bivajočega in Najsvetlejšega pri Bivajočem« (Država, VII., 518b-c, Stephanusova paginacija).²

Osnovna metoda pogovora pri predmetu Filozofija za otroke je torej vodena diskusija, ki se sproži ob zgodbah iz čitank. Učitelj naj ne vztraja pri obravnavi vseh tem, ki se pojavijo v zgodbah, ampak naj pri določitvi vsebine ure upošteva inte-

² Vsa Platonova dela so navajana v skladu s Stephanusovo paginacijo.

res učencev. Kajti le teme, ki jih učenci v konkretni uri izkusijo kot miselni izziv, so zanje zanimive in lahko spodbudijo diskusijo ter razmišljanje. Učiteljeva vloga je izredno pomembna, kajti pod njegovim vodstvom morajo posamezni učenci z različnimi mnenji oblikovati skupino, ki ima enoten cilj: samostojno raziskati problem in doseči napredek v razumevanju, odkritju novih pogledov, v miselnih spretnostih itd. Zato učitelj z vprašanji najprej pomaga, da učenci povejo svoja stališča in mnenja, jim pomaga pri izražanju, oblikovanju in interpretaciji pogledov, iskanju konsistentnosti, analizi uporabljenih pojmov, iskanju predpostavk, odkrivanju logičnih napak, utemeljevanju, iskanju alternativnih pogledov. Hkrati mora diskusijo usklajevati, npr. tako, da združuje podobne ideje, rešitve, išče razlike, povezave ipd. Učitelj lahko po potrebi vključi tudi druge metode, pomembno je, da izbira tiste, ki od učencev zahtevajo aktivnost: projektno delo, igro in simulacije, raziskovalno učenje, pisanje krajših sestavkov (Hladnik in Šimenc, 2006).

Tukaj lahko opazimo bistveno razliko med klasično metodo pogovora ter metodo pogovora, uporabljeno pri FZO. Pri klasični metodi je učitelj na nek način prenašalec znanja in učencem »pove«, kar želi, da usvojijo, medtem ko je pri pogovorni metodi pri urah FZO v središču učenec, ki s pomočjo učiteljevih vprašanj in vodenja sam pride do spoznanj in, kar je ključno, poleg določenih informacij sočasno usvaja tudi nekatere druge spretnosti in sposobnosti, kot je npr. kritično mišljenje.

Rancière (2005, v Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008), ustvarjalec posebne metode poučevanja, ki zagovarja, da je učitelj samo avtoriteta, ki nevednemu, torej učencu, pomaga, da ubere lastno pot, da z lastno voljo udejanji zmožnosti, ki jih ima, trdi, da podajanje razlage učencem določa, kako snov razumeti. Razlaga učencu omogoča, da izključi lastno inteligenco in za razumevanje snovi uporabi učiteljevo inteligenco. Za pravo razumevanje pa je potrebna lastna dejavnost, s katero se učenec sam nauči tisto, kar potrebuje, učitelj pa je »podpora usmerjenosti lastne želje«. Opisanemu sledi tudi program Filozofije za otroke, saj poudarja samostojno usvajanje novih znanj ob podpori učitelja, predvsem ob vodenju učitelja s pomočjo vprašanj. Razlaga je po Gadamerju (2001: 303, 304) vedno bistveno vezana na vprašanje. Učenec mora usvojiti horizont vprašanja, znotraj katerega se določa smer smisla besedila. Kdor želi razumeti razlago, mora torej sprašujoč seči za povedanim. Besedilo namreč v njegovem smislu razumemo le, če si pridobimo horizont vprašanja, ki kot tak nujno zajema tudi druge možne odgovore.

Tudi Čačinovič Vogrinčičeva (2008 v Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008: 160) opredeljuje pogovor, v katerem učitelj ni prenašalec znanja, temveč, tako kot pri konceptu filozofije za otroke, znanje išče skupaj z učencem; gre za tako imenovani profesionalni pogovor, ki naj bi postal povsem naraven proces pedagoškega dela in poudarja pogovor, ki temelji na sodelovanju, soustvarjanju in soodgovornosti. V pogovor vsak vstopi s svojo definicijo problema. Torej ni učitelj tisti, ki mu

je dovoljeno, da razlaga, v čem vidi problem, je pa tisti, ki učencu pomaga ubesediti problem in skupaj z njim poiskati možne korake za reševanje. Pri tem mora spoštovati edinstvenost posameznika in njegove osebne izkušnje.

Zastavljanje vprašanj pri predmetu Filozofija za otroke

Vprašanja so v programu Filozofija za otroke izjemno pomembna, saj v različnih oblikah zasedajo tri od desetih korakov procesa izvajanja Filozofije za otroke: tretji korak je zastavljanje vprašanj, kjer oblikujemo spodbudna vprašanja; četrti korak je premislek o vprašanjih, kjer premišljujemo o tem, kaj je v ozadju nastalih vprašanj ter peti korak, ki se imenuje premislek o vprašanjih, kjer premišljujemo o tem, kaj je v ozadju nastalih vprašanj (Hymer in Sutcliffe, 2012).

Vprašanja postavljamo z namenom sprožanja odgovora. Gadamer (2001: 298) pravi celo, da so vprašanja pomembnejša od odgovorov, saj »postavitev vprašanja nekako na silo odpira bit tega, o čemer sprašujemo. Logos (bistvo pogovora), ki razgrne to odprto bit, je zato vedno že odgovor«. Po Martonu (v Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009) oblika vprašanj, ki jih učitelj zastavlja učencem v vzgojno-izobraževalnem procesu, odločilno oblikuje njihov tako imenovani prostor za učenje.³ Navaja jih bodisi na kratke, enoznačne odgovore, za katere je treba le pobrskati po spominu, ali pa jih s primerno zahtevnim, kompleksnim vprašanjem spodbudi, da v mislih pretehtajo možne odgovore, povežejo vsebine, primerjajo pojave, vrednotijo rešitve in podobno, šele nato pa se odločijo za odgovor. V tem primeru je odgovor navadno daljši in oblikovan s svojimi besedami. Takšna vrsta vprašanj spodbuja različne miselne aktivnosti in pogloblja razumevanje naučenega ter povezovanje informacij. Močno strukturirana in vodena oblika učiteljevega spraševanja omejuje razvoj učenčevih zmožnosti. V tem primeru učitelj dobi zgolj zelo izolirana mnenja učencev, ne pa tudi razlogov zanje, in tudi ne učenčevega subjektivnega konteksta, ki bi učitelju omogočil, da bi učenca razumel. Če bi učitelji vprašanja zastavljali manj strukturirano in s tem omogočili učencem, da aktivno sodelujejo v pogovoru in izražajo svoja spoznanja, bi to ime- lo pozitiven učinek na učenca (Šimenc, 2016). Za učitelja je torej v prvi vrsti pomembno zavedanje, da vrsta in kakovost njegovih vprašanj predstavljata pomemben vidik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Tako na primer vprašanja, ki spodbujajo višje mentalne procese, predstavljajo ugodnejšo osnovo za spoznavni razvoj v primerjavi z vprašanji, ki spodbujajo nižje mentalne procese in s tem terjajo samo priklic informacij in golo reprodukcijo usvojenih informacij

³ Rezultati izvedbe praktičnega preizkusa, izvedenega v magistrskem delu Bissachi (2017): *Pomen zastavljanja ustrezno strukturiranih vprašanj pri pouku* pokažejo, da struktura učiteljevega vprašanja močno vpliva na učenčev odgovor. Približno dve tretjini odgovorov je bilo točno takih, kot jih vnaprej narekuje vprašanje oziroma takih, kot smo vnaprej pričakovali. Vrsta učiteljevega vprašanja vnaprej določa učenčev odgovor in tako lahko učitelj s pomočjo primerno izbranih vprašanj nadzira, katere miselne procese bo v učencu vzpodbudil.

(Rupnik Vec in Kompare, 2006). Program Filozofije za otroke poudarja uporabo odprtih, miselno spodbujajočih vprašanj, s pomočjo katerih učenci pridobivajo poglobljeno znanje in se naučijo poti, s pomočjo katere so prišli do znanja.

Učitelji so pri pouku obremenjeni s količino znanja, ki jo morajo prenesti na učence v določenem, pogosto omejenem času. Zato vprašanja zastavljajo močno strukturirano in s tem onemogočajo učence, da aktivno sodelujejo v pogovoru in izražajo svoja spoznanja. Prednost Filozofije za otroke je ta, da ni jasno določenih ciljev (operativnih, ki na konkretni ravni narekujejo, kaj naj bi učenec razumel, naredil ipd.), katere naj bi učenci dosegli, zato je tam prostor, kjer bi se lahko učitelji »preizkušali« v zastavljanju vprašanj, saj ne bi bili obremenjeni s količino prenesenega znanja, ki naj bi jo učenec usvojil, temveč bi lahko raziskovali, kakšne učinke na učence imajo njihova vprašanja ter se naučili voditi pogovor, kjer ima učenec pomembno vlogo izgrajevanja lastnega znanja (Šimenc, 2016). Tega koncepta bi se moral držati učitelj tudi pri klasičnem pouku, in postavljati dobro premišljena vprašanja, s katerimi bi usmerjal učenca, da samostojno išče rešitve v problemskih situacijah, ki se nanašajo na učno snov, predvsem pa raziskuje procese, ki se med tem učenjem odvijajo v njem samem ter med njim in okolico (Rupnik Vec in Kompare, 2006: 100). Učitelj namreč z uporabo sokratske metode poskuša: aktivno vplivati na učenca, da bi samostojno oblikoval sklepe, ustvariti dialog, ki omogoča alternativne sklepe in rešitve, spodbuditi učenca, da razišče, na kakšnih osnovah izvaja svoje sklepe ter na katerih vrednotah te temeljijo, usmeriti učenca v preiskovanje sebe, svojih pogledov in svojih stališč in spodbuditi učenca, da odkrije potencialna neskladja v svojih sklepih in jih popravi. Tako pojmovana metoda sokratskega dialoga pravzaprav sledi temeljnemu cilju spodbujanja kritičnega mišljenja: raziskovanju stališč do obravnavane tematike, raziskovanju njihove utemeljenosti in potencialnemu spreminjanju teh na temelju kakovostnih dokazov (Erhatic in Štih, 2007).

Sokratska metoda pogovora – vprašanje je ključno

Dobro posredovanje Filozofije za otroke zajema »sokratsko metodo« (Hymer in Sutcliffe, 2012). Sokratu z drugo besedo rečemo tudi mojstrski spraševalec. Sokrat je najbolj znan filozof zato, ker je začetnik spraševanja o temeljnih pojmih, spraševanja, ki je kasneje postalo tako značilno za filozofijo. Dialoški pristop pri poučevanju in učenju ima dolgotrajno zgodovino. V antični Grčiji je Sokrat razvil sokratsko metodo pogovora. Pri tej metodi naj bi učence s pomočjo usmerjenih vprašanj vodil do novih spoznanj oziroma resnice. V dialogu je spraševal izbrana vprašanja, ki so sogovorniku omogočala, da je našel lastno rešitev. Postavljal je vprašanja v povezavi s tem, kar je izpostavil sogovornik, ter s tem izvajal znanje, ki ga je sogovornik že imel. Danes je sokratski dialog uveljavljen že kot splošna pedagoška metoda in ta poudarja pomembnost spraševanja in različne načine vodenja pogovora. Z njim se lahko označuje vsako spraševanje učitelja, ki

zastavlja odprta vprašanja in učence z njimi spodbuja k razmisleku. V tem smislu je sokratska metoda strategija pogovora, v katerem vodja (učitelj) usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj. Za sokratsko strategijo velja, da vodi k preurejanju, reorganizaciji mentalnih struktur, torej k spreminjanju zgradbe presojanja. Taka vrsta dialoga spodbuja k filozofskemu načinu razmišljanja in potemtakem k razvoju samostojnega, kritičnega mišljenja in odprtega pogleda na svet. Avtorji navajajo dejstvo, da se stvari kaj kmalu zapletejo, ko preidemo od splošnih opredelitev sokratske metode do njenega konkretnega delovanja v razredu (Magee, 2002; Marentič Požarnik in Plut Pregelj, 2009; Vec in Kompare, 2006; Šimenc, 2016).

Dialektična metoda, metoda iskanja resnice z vprašanji in odgovori, kot učna metoda seveda ni enako primerna za vse oblike učenja – ni primerna denimo, kadar si pridobivamo le informacije. Kadar pa je naš namen, da vnovič premislimo to, kar smo se že naučili, je nenadomestljiva. In da bi bila kar najučinkovitejša, morata biti učitelj in učenec naklonjena drug drugemu, to pa je odnos, v katerem učitelj resnično razume težave učenca in ga korak za korakom spodbuja v pravo smer. Temu pravimo »sokratska metoda«. (Magee, 2002: 23). Sokratova umetnost pogovora je torej bila sogovornika spodbuditi k porajanju spoznanj. Sogovorniku je omogočil, da trdi, kar želi. »V dialogu je spraševal izbrana vprašanja, ki so sogovorniku omogočala, da je našel lastno rešitev. Postavljal je vprašanja v povezavi s tem, kar je izpostavil sogovornik ter s tem izvajal znanje, ki ga je sogovornik že imel« (Vec in Kompare, 2006: 100).

Tudi pri uporabi sokratske metode pogovora lahko učitelj neustrezno vodi pogovor. Učitelj lahko učence s svojim spraševanjem (Kaj mislite o tem? Se strinjate s to trditvijo?) preveč vodi in jim ne pusti skoraj nič prostora za razmislek. V tem primeru dobi učitelj zgolj zelo izolirana mnenja učencev, ne pa tudi razlogov zanje in tako tudi ne učenčevega subjektivnega konteksta, ki bi učitelju omogočil, da bi učenca razumel. Z zelo vodenim pogovorom, v katerem ima pobudo predvsem učitelj, se prihrani čas, a potem so prestrukturacije učenčevih prepričanj – kar je eden pomembnih ciljev pouka – praviloma plitve in kratkoročne. Za močnejše učinke je potreben čas za razmislek in predvsem za artikulacijo vsega tega, kar učenec sam misli, ker njemu samemu to običajno ni povsem transparentno, je tudi zanj novo, zato potrebuje čas, da se res zave pomena tega, kar je pravkar rekel (Šimenc, 2016).

Pedagogi in didaktiki pogosto govorijo o »sokratski metodi pogovora« pri pouku, pri čemer merijo predvsem na pomembnost spraševanja in na različne načine vodenja pogovora. Z njim se lahko označuje vsako spraševanje učitelja, ki zastavlja odprta vprašanja in z njimi spodbuja učence k razmisleku. V tem smislu je »sokratska metoda strategija pogovora, v katerem vodja usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj« (Šimenc, 2016: 28).

Zaključek

Past razreševanja organizacijskih načel edukacijskega sistema je ta, da v skrbi po čim natančnejšem urejanju spregleda spraševanje o poslanstvu šole, o razumevanju edukacije kot procesa, v katerem se spreminjata in nadgrajujeta oba – učitelj in učenec, o vlogi učiteljev in učencev kot subjektov, ki sooblikujejo proces učenja in poučevanja. Zato se zdi, da je ob vseh odprtih vprašanih subjekt edukacije spregledan in da se teoretska vprašanja osredotočajo samo na to, kako čim učinkoviteje posredovati velike količine znanja (Barle, Trunk Širca, Lesjak, 2008, str. 151). To je jasno vidno pri poučevanju v današnjem izobraževalnem sistemu, kar ne velja za ure FZO. Učni načrt namreč učitelju pušča bolj odprto pot in ne določa količine informacij, ki naj bi jo učenci usvojili, zato tam učenci razvijajo druge pomembne veščine in sposobnosti, predvsem samostojno mišljenje učencev in razvoj višjih kognitivnih in komunikacijskih sposobnosti, ki presegajo golo prejetje informacij.

FZO ima pogosto takojšen pozitiven učinek, tako na učence kot tudi na učitelje, omogoča jim, da raziščejo nove ideje na nove načine. Potrebuje pa tveganje in predanost – tako s strani učitelja kot tudi šole. Poleg tega pa lahko učinek FZO zbledi, če ni del ustaljenega urnika (Hymer in Sutcliffe, 2012, 98). Če želi učitelj emancipirati intelekt učenca, je njegova naloga, da učenca spodbuja, da vztraja na poti iskanja, na poti, kjer išče znanje sam (Barle, Trunk Širca in Lesjak, 2008, str. 166), kar sovпада z načeli delovanja pri urah FZO.

Da pri urah FZO poteka kakovostna in učinkovita komunikacija, priča tudi opis temeljnih pogojev za kakovostno komunikacijo po Brajši (1993): občutek svobode in neogroženosti ter sprejemanje in iskrenost v komunikaciji. Kot komunikacijsko svobodo pa razumemo prostovoljno izbiro partnerja, s katerim komuniciramo, prostovoljno izbiro vsebine, o kateri komuniciramo ter prostovoljno izbira prostora in časa – kje, kdaj in koliko časa komuniciramo. Jasno je, da je popolna komunikacijska svoboda neuresničljiva, vendar se pri urah FZO, v primerjavi s poučevanjem drugih predmetov, uresničuje v bistveno večji meri.

The role of questioning in teaching Philosophy for children

The work is dealing with the role of questioning within the conversational method, used in Philosophy for children lessons. At the beginning, we give emphasis to the question, questioning and philosophy as the origin of all other sciences, then we stress out the advantages of teaching Philosophy for children, focus on a specific conversational method, used in this lessons, stress out the role of questions within the given method and finally describe the Socratic method of questioning as an important factor of the conversational method in Philosophy for children. We find that questions are crucial in acquiring new knowledge. Children use them to actively and individually participate in establishing their own knowledge base and thus gain lasting knowledge as well as learn about the ways of acquiring new information. This is the main advantage of the specific learning way within the subject Philosophy for children, which should also be followed within other school subjects.

Keywords: question, Philosophy for children, conversational method, Socratic method of questioning

Literatura

- Aristoteles (1999). *Metafizika*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Barle, A., Trunk Širca, N. in Lesjak, D. (2008). *Družba znanja: Izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society : education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta.
- Erhatic, B. in Štih, A. (2007). *Z besedo na dan. Poslušamo Govorimo Beremo Pišemo*. Maribor: Obzorja.
- Furlan, I. (1972). *Učenje kot komunikacija: Usvajanje znanj, spretnosti in navad*. Ljubljana: DZS.
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Hladnik, A. in Šimenc, M. (2006). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Hladnik, A. in Šimenc, M. (2008). *Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hymer, B. in Sutcliffe, R. (2012). *Filozofija za otroke*. Ljubljana: Krtina.

Magee, B. (2002). Poti filozofije. Zgodovinski in tematski pregled filozofije. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marentič-Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

Marentič-Požarnik, B. in Plut, L. (1980). Kakršno vprašanje takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.

Miščević, N., Kante, B., Klampfer, F. in Vezjak, B. (2006). *Filozofija za gimnazije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Platon (2006). Država, VII. knjiga. V *Zbrana Dela* (prev. Gorazd Kocjančič). Celje: Mohorjeva družba.

Rupnik Vec, T. (2005). Učimo učence misliti kritično. V A. Zupan (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 22–37). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šimenc, M. (2016). Nove prakse filozofije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

