

Propitivanje nije isto što i konverzacija (diskusija ili dijalog): Facilitacija propitivanja je ozbiljan posao!<sup>1</sup>

Susan T. Gardner

S engleskog preveo: Sead S. Fetahagić

U oblasti obrazovanja već dugo traje spor oko toga da li bi obrazovanje trebalo biti usmjereno na učenike, ili bi težište i dalje trebalo biti na nastavniku. Zanimljivo je da se ova kontroverza podudara sa teorijskim nedoumicama o tome da li je dobro roditeljstvo ono koje polazi od roditelja, ili pak ono koje dijete stavlja u prvi plan. Jedna od očitih razlika između ova dva pristupa predstavlja način komunikacije. "Autoritarne" strategije poučavanja i roditeljstva fokusiraju se na potrebe učenika da "rade kako im se kaže," tj. autoritet govori, a dijete sluša. "Neautoritarne" strategije polaze od pretpostavke da mlade treba podstaći kako bi razvili svoje prirodne interese i talente, te da je stoga važno omogućiti djeci da govore, a da ih odrasli slušaju. Čini se da su obje strategije manjkave, jer svakoj nedostaje barem dio mudrosti koji je sadržan u prečnom stajalištu.

Ovaj jaz, pak, može se prevazići. "Zajednica propitivanja", kao pedagoški metod koji se koristi u "filozofiji za djecu", podrazumijeva metod komunikacije koji je u stanju premostiti ovaj jaz. "Zajednica propitivanja" ne zasniva se na nastavniku kao centru propitivanja koje on kontrolira, niti je usmjereno na učenike i njihovu kontrolu propitivanja, već se vodi zahtjevom dosezanja istine, a taj zahtjev usmjerava samu zajednicu. Istina je apsolutno ključni element ovog metoda; upravo zahvaljujući napredovanju ka istini, učesnici su u konačnici i uvjereni u plodotvornost cijelog postupka. Istina je, međutim, težak "poslodavac"; ona pred učesnike postupka stavlja stroga ograničenja, a pred facilitatora velike zahtjeve. Ova, propitivanju svojstvena, ograničenja i zahtjevi prečesto se minimiziraju, zanemaruju, a ponekad čini se i pretjerano potcjenjuju<sup>2</sup> od strane onih koji, sasvim ispravno, naglašavaju da u krajnjoj instanci ovaj metod zavisi od održavanja i poboljšavanja učeničke autonomije. Ovakvo potcjenjivanje uloge facilitatora dovelo je do ozbiljne devalvacije ovog, inače briljantnog, pedagoškog metoda, ali što je još i gore, neiskusne početnike u ulozi nastavnika/facilitatora ostavilo je nesprenim da se uspješno koriste ovim metodom.

### **Napredak ka istini je važan**

U jednom možda suviše očitom iako relativno površnom smislu, napredak ka istini čini vitalni dio prakse propitivanja, te ako takav napredak izostane, sam naziv "zajednica propitivanja" gubi smisao. Ispravno govoreći, da bismo za nekoga mogli reći da "propituje," taj neko mora ne samo da propituje nešto (o važnosti održavanja fokusa biće više riječi dalje u tekstu), već mora također i postići izvjestan napredak - barem u onoj mjeri ukoliko je takav napredak moguć. Ako se raspitujete za moje zdravlje, ali ne pravite dovoljno dugu pauzu da čujete odgovor, ne može se za vas reći da istinski propitujete. U svakom slučaju, ako za nekog kažemo da uspješno propituje,

---

<sup>1</sup> Tekst je objavljen u *Critical & Creative Thinking: the Australasian Journal of Philosophy for Children*, Vol 3 No2 October 1995.

<sup>2</sup> Vidi R. Reed's "Inventing a Classroom Conversation," in A.M. Sharp and R.F. Reed's *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992, pp 158-164.

taj mora imati suštinski jasniji uvid u temu o kojoj se raspravlja na kraju postupka propitivanja nego što ga je imao na početku. Ako od "zajednice propitivanja" očekujemo da bude dostojna svog naziva, ona se mora unekoliko približiti "istini."

Pored problema konceptualne nepreciznosti, postoje još dva suštinska razloga zbog kojih je važno da "zajednica propitivanja" učini korak naprijed ka istini. Prvi razlog je taj što je takav napredak pojačalo prakse u vitalnom smislu. Drugim riječima, ako diskusija nikud ne vodi, ako ona ostane na razini puke konverzacije koja prvo načne jednu temu pa zatim pređe na drugu, vrijednost samog postupka nikada neće biti potkrijepljena vrijednošću proizvoda. Treniranje nekog sporta je korisna analogija. Čak i ako su časovi plivanja zabavni i dobri za održavanje fizičke kondicije, ako oni nikad ne dovedu do konačnog proizvoda, tj. do boljeg plivača, polaznikov entuzijazam i povjerenje u postupak rada neizostavno će slabiti, kao što će nesumnjivo biti slučaj i sa instruktorovim očekivanjima. Ako od učenika očekujemo da, uz samopouzdanje i entuzijazam, budu dovoljno privrženi prakticiranju vještina i sklonosti koje su stekli pod okriljem "zajednice propitivanja" izvan škole i ako želimo da nastavnici ovu pedagogiju shvate dovoljno ozbiljno kako bi svojevolumeno za nju napravili prostor pored tako očito važnih predmeta kao što su "čitanje, pisanje i računanje", onda i učenici i nastavnici moraju biti uvjereni da je ovakva praksa produktivna. Poput "čitanja, pisanja i računanja", razmišljanje kao takvo, pa čak i ako je unaprijedeno "zajednicom propitivanja", nije samo sebi cilj. Njegova vrijednost leži u činjenici da ono vodi istini. Ako želimo da ljudi cijene ovu praksu moramo se postarati da ona bude povezana sa željenim ishodom ovog postupka.

Još jedan razlog, zbog čega je napredovanje ka istini od vitalnog značaja za "zajednicu propitivanja", leži u tome što je takav napredak nužan ako se od učesnika očekuje da razviju takav klaster vještina i navika uma koje se, možda na jedinstven ili barem na tipičan način, stvaraju dugotrajnom izloženošću "zajednici propitivanja" (vidi Tabelu 1). Detalje ovog važnog čimbenika nije moguće navesti u okviru postojećih uvjeta, ali kratko objašnjenje nekih tačaka iz kolone 2 Tabele 1 (naročito ako se vrši usporedba sa kolonom 1 u kojoj se napredak ka istini ne pretpostavlja i što je jako često proizvod slabo obučenih facilitatora-početnika) može poslužiti da se ilustruje ovaj čimbenik.

Ako napredak ka istini nije relativno predvidljiv ishod propitivanja, od učesnika u "zajednici propitivanja" ne može se očekivati da razviju: znatiželjan um (jer se takva navika ne smatra plodnom); sposobnost u relativno običnim, svakodnevnim stvarima vidjeti kompleksne (jer nema dovoljne fokusiranosti niti napretka koji bi doveli do sveobuhvatnije/kompleksnije slike problema koji se propituje); duboko poštovanje prema drugima kao potencijalnim suradnicima koji doprinose visoko vrijednom ishodu, tj. istini (jer istina nije ishod); spremnu sposobnost autokorekcije u svjetlu plauzibilnijih tvrdnji o istini (jer ne postoji napredak ka istini); pouzdano razumijevanje da potraga za istinom iziskuje kako strpljenje tako i upornost (što se očito može razviti jedino čestim traganjem za istinom); osjećaj napora dobrog rasuđivanja (jer težak zadatak napredovanja ka istini nije u praksi okušao); taj jedinstveni osjećaj integriteta koji održava balans između empatičnog slušanja i odvažne podrške vlastitoj tački gledišta (što u krajnjem zavisi od dubokog uvažavanja primarne važnosti istine).

U svojoj knjizi "Filozofija u školi", Matthew Lipman piše o važnosti napredovanja ka istini. I pored toga što njegov rukopis odiše vrijednim uvidima u problematiku,

naročito u odnosu na procese i postupke propitivanja, bojim se da se njegovi komentari koji naglašavaju važnost istine kao regulativnog ideala prečesto zanemaruju. Mat piše:

"Kada školski razred učini korak dalje u smjeru transformacije u zajednicu propitivanja, tada on prihvata disciplinu, logiku i znanstveni metod; učenici vježbaju kako da slušaju jedni druge, kako da uče jedni od drugih, kako da svoje ideje nadograđuju idejama drugih, kako da poštuju tačku gledišta svog sugovornika i da zahtijevaju da izrečene tvrdnje budu potkrijepljene dokazima i razlozima. Kada razred kao cjelina počne djelovati slijedeći ove procedure, tad postaje moguće da svaki učenik internalizira prakse i postupke drugih, tako da svačija misao postane autokorektivna i da smjera ka nepristrasnosti i objektivnosti. Istovremeno, svaki pripadnik razreda internalizira stav grupe prema vlastitim projektima i procedurama i ovo se pretvara u brigu za pomagala i instrumente propitivanja *kao i za poštovanje ideja (npr. istina) koje služe kako da motiviraju postupak tako i da ga reguliraju.*<sup>3</sup> (dodat kurziv)

### **Problem: precjenjivanje uloge facilitacije**

Počtnici u praksi kooperativnog propitivanja često stiču utisak da uspjeh uglavnom zavisi od "facilitacije." Ovo se događa zbog nekoliko razloga.

#### 1. I literatura i vodiči za učitelje upozoravaju na opasnost od "pretjerane intervencije"

Facilitatori-početnici se opominju, ako misle voditi istinsko propitivanje, da se učesnicima mora omogućiti da "slijede propitivanje gdje god ono vodi"<sup>4 5</sup>, "radije no da prisiljavaju djecu da se drže zadatka,... (konverzacija (bi trebala biti) dovoljno fleksibilna kako bi pratila interese učenika...,<sup>6</sup> i tako dalje. U određenom smislu sve ove poruke jesu važne, naročito kada nastojimo uvesti praksu zajednice propitivanja u obrazovno-nastavno okruženje koje je dosad bilo relativno autoritarno. Međutim, u drugom smislu, takvi komentari mogu biti krajnje varljivi. Takve opomene stvaraju utisak, često nenamjerno, da je popuštanje stega autoriteta samo po sebi dovoljno za stvaranje okružja u kojem će propitivanje nesmetano bujati.

#### 2. I literatura i vodiči za učitelje naglašavaju prirodno filozofsko umijeće učenika

Što je naročito zanimljivo, čak i sam naziv "filozofija za djecu" mnoge može navesti da pomisle kako su djeca po prirodi filozofi i da će, ako ih se postavi u nesputano okruženje u kojem se nadzire tek kvalitet misli, pristupiti istinskom filozofskom propitivanju. Isto tako, u svom pokušaju da potaknu samopouzdanje facilitatora-početnika s obzirom na njihovu sposobnost da kompetentno praktikuju filozofiju u razredu, te možda također i na njihova nastojanja da pojačaju osjećaj poštovanja prema učenicima što je važan preduvjet za stvaranje uspješne zajednice, vodiči za učitelje ponekad preuveličavaju "prirodne" filozofske sposobnosti mladih. Ovu vjeru u prirodnu sklonost djece ka filozofiji, kojoj pomoć nije potrebna, dodatno podstiču i komentari poput onih Lipmanovih iz njegove knjige "Filozofija u učionici" koji govore da "pod odgovarajućim okolnostima, prostorija puna djece će sa žarom

<sup>3</sup> Matthew Lipman, *Philosophy Goes to Schools*, Philadelphia: Temple University Press, 1988, p 148.

<sup>4</sup> A.M. Sharp, "A Letter to a Novice Teacher: Teaching Harry Stottlemeier's Discovery," in A.M. Sharp and R.F. Reed's *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple University Press, P 168.

<sup>5</sup> A.T. Lardner and F.G. Moriyon, "Bringing Inquiry to the Schools: an Overall Framework".

<sup>6</sup> R. Reed, Op. Cit, p 163.

prihvatiti neku ideju kao što bi grupa mačića navalila na vuneno klupko koje je bačeno u njihovom smjeru. Djeca će se poigravati sa idejom sve dok se ona ne razvije, elaborira, pa čak u nekim slučajevima i primijeni na životne situacije..."<sup>7</sup> (iako on nastavlja ukazujući da je za ovaj zadnje navedeni slučaj obično neophodno vođstvo od strane učitelja).<sup>8</sup>

### 3. Modeliranje

Zagovornici "filozofije za djecu" posebno, a i "zajednice propitivanja" općenito, uvijek iznova podsjećaju na Deweyevo uvjerenje da nastavnici koji se obučavaju moraju učiti po istom metodu kojeg kasnije sami namjeravaju koristiti u učionici.<sup>9</sup> Ovaj stav vrijedi koliko i ono naizgled kontradiktorno shvatanje o didaktičkom poučavanju drugih da didaktičko poučavanje nije dobro. 'Modeliranje' je stoga postalo metod *par excellence* po kojem bi se ova praksa, usmjerena na nastavnika, trebala dalje prenositi. Međutim, oslonimo li se samo na "modeliranje", javlja se problem utoliko što su, kao što je to slučaj i s velikim dijelom stručnog znanja, tehnike koje koriste izvrsni facilitatori često nevidljive<sup>10</sup>; vanjskom posmatraču postupak propitivanja može lako izgledati kao da se odvija po nekom vlastitom automatizmu, gdje facilitator ne čini mnogo više od igranja uloge "saobraćajca". Zbog toga što modeliranje skriva kompleksnosti i naročito filozofske nijanse koje eksperti primjenjuju kako bi osigurali uspjeh zajednice, ovaj metod "transmisije" jača uvjerenje da će sama "facilitacija" grupne diskusije (premda nadograđena rigoroznom pažnjom posvećenom kvalitetu misli) proizvesti autokorektivnu dinamiku koja pokreće *zajednicu propitivanja*.

### 4. Prečice

Njihov entuzijazam za ovaj izvanredni program i njegove bezbrojne i često nemjerljive, kao i prijeko potrebne prednosti, u kombinaciji sa njihovim pragmatičnim prihvatanjem činjenice da postoji jako malo dostupnih obrazovnih fondova za inovativne programe, čak i manje vremena te još i manje sklonosti za preuzimanje rizika kod tradicionalnih nastavnika, uporedo sa nezasitnim apetitom za "brzim rješenjima" rastućih problema u obrazovanju, nagnali su zagovornike "filozofije za djecu" posebno, te prakse "zajednice propitivanja" općenito, da promoviraju prečice u vidu "kratkih" programa za obuku nastavnika (npr. "Nacionalna mreža difuzije" koja se oslanja na tek nekoliko dana modeliranja). Pošto se "fino podešene" filozofske

---

<sup>7</sup> M. Lipman, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980, str. 104.

<sup>8</sup> Mora se također spomenuti da Lipman na drugom mjestu naglašava važnost intervencije nastavnika. Tako on kaže da "... nastavnik je taj koji, barem u školskoj učionici, može manipulirati okruženjem na takav način da poveća mogućnost da djeca kontinuirano napreduju u sticanju filozofske svijesti. Nastavnik je taj koji može izvući temu iz svakog poglavlja filozofskih romana, koji može ukazati na teme koje su učenici u razredu propustili da identificiraju, koji može teme dovesti u vezu sa dječjim iskustvom kada izgleda da ona ne uspijevaju to učiniti sama za sebe,... Također, nastavnik je taj koji može, postavljajući pitanja, uvesti alternativna gledišta s ciljem da se horizonti učenika uvijek proširuju, nikada ne dopuštajući da samodopadnost stekne primat. U ovom smislu nastavnik je zajedljivac, koji ohrabruje učenike da preuzmu inicijativu, koji vrši nadgradnju na onome što oni uspijevaju formulirati, koji im pomaže da propitaju skrivene pretpostavke onoga do čega dođu, i koji predlaže načine dolaska do sveobuhvatnijih odgovora. Ibid., str. 83.

<sup>9</sup> M. Lipman, *Philosophy Goes to School*, str. 4.

<sup>10</sup> Na ovo me podsjeća komentar od strane instruktora jahanja o tome da je komunikacija između izvrsnog jahača i konja doslovno nevidljiva gledaocima. Ovo bez sumnje doprinosi održavanju uobičajene zablude da je jahanje prosto stvar sjedenja na konju.

intuicije ne mogu razviti za kratko vrijeme<sup>11</sup>, ali grupna facilitacija može, ovakve kratkotrajne obuke iz modeliranja još više osnažuju uvjerenje da se nastavnici-polaznici obuke trebaju fokusirati samo na zadobijanje vještina facilitacije.<sup>12</sup>

## 5. "Spremna" pitanja i komentari

Posljednje, ali bojim se, ne i najmanje važno, te uprkos upozorenjima na opasnost od njihove upotrebe<sup>13</sup>, liste pitanja i komentara rodžerijanskog tipa koje njihovi zagovornici nude kao pomagalo za facilitaciju grupne diskusije, dodatno osnažuju uvjerenje da ako facilitator uspijeva održavati konverzaciju takvim pitanjima kao što su "Zbog kojih razloga to tvrdiš?" ili "Možeš li pojasniti tu napomenu?"<sup>14</sup> ili takvim komentarima poput "Čini se da ti tvrdiš..." ili "Dobro onda, iz tvoje tačke gledišta...",<sup>15</sup> da će to rezultirati uspješnom "zajednicom propitivanja". Bez oslanjanja na neku nezavisnu mjeru uspjeha, naime na napredak ka istini o nečemu, mnogi "facilitator" početnik steći će uvjerenje da ako se konverzacija odvijala tokom zadatog vremena i ako je većina učenika, ili čak i svi, uzela učešća u diskusiji, rezultat će pokazati o čemu se tu radi kod "filozofije za djecu" i "zajednice propitivanja".

### **Sama facilitacija rijetko kad napreduje ka "istini"**

Facilitacija sama po sebi, ako su svi učesnici ili većina njihiskusni filozofi, može biti dovoljna da osigura napredak ka istini.<sup>16</sup> Filozofi su, na kraju krajeva, stručno obučeni da tragaju za istinom. Nefilozofi, s druge strane, nisu prošli takvu obuku i malo je razloga da se vjeruje da će ih kratkotrajno iskustvo facilitacije dovesti do prihvatljivog standarda. Da je to slučaj, da je filozofskoj sklonosti potrebna samo grupna diskusija pa da ona počne bujati, onda bi se ono što mi nastojimo uvesti u učionicu kroz metodu *filozofije za djecu* sigurno relativno često javljalo i izvan škole: na igralištu recimo, ili u zbornici škole; a doista i tokom većeg dijela svakodnevnih interakcija. I opet, ako je istina da je sposobnost filozofskog promišljanja latentno rasprostranjena i da samo čeka na forum grupne diskusije pa da postane očita, onda svakako kao najpozvaniji da djecu poučavaju filozofiji, kao i najpozvaniji da poučavaju nastavnike kako da djecu uče filozofiji ne bi bili oni koji posjeduju doktorat iz filozofije - što je neophodna kvalifikacija prema mišljenju eksperata<sup>17</sup> - već oni sa diplomom koja dokazuje posjedovanje komunikacijskih vještina. I zaista, ako se filozofska sklonost, intuicija i uvid tako lako stiču, neko bi se zapitao zašto je sticanje doktorske diplome iz filozofije tako dug i naporan proces.

Sama facilitacija nije dovoljna. Ako jednostavno dopustimo da diskusija samo prati neki "svoj tok", do stvaranja "zajednice propitivanja" neće doći upravo zato što će,

---

<sup>11</sup> Lipman posebno kaže da "da bi bio uspješan, nastavnik mora ne samo poznavati filozofiju, već i znati kako da ovo znanje uvede u pravo vrijeme u postupak ispitivanja, na čudesan način koji pomaže djeci u njihovoj borbi da razumiju." *Philosophy in the Classroom*, str. 83.

<sup>12</sup> Za razliku od radionica u trajanju od 2 do 3 dana koje se često nude, na *Vankuverskom institutu filozofije za djecu*, minimum 80 sati obuke i podrške nastavnicima tokom perioda od jedne do dvije godine smatra se neophodnim da bi se filozofske intuicije početnika nefilozofa u dovoljnoj mjeri "fino podesile", da bi oni mogli dosljedno voditi optimalno zamišljene "zajednice propitivanja".

<sup>13</sup> "Djeca će ubrzo shvatiti da nastavnik koristi komplet pripremljenih pitanja, tako da će na spremna pitanja ona ubrzo početi davati spremne odgovore." *Ibid.*, str. 125.

<sup>14</sup> *Ibid.*, str. 112.

<sup>15</sup> *Ibid.*, str. 14.

<sup>16</sup> Kao što je evidentno prisutno u odličnim "zajednicama propitivanja" koje nastaju među profesionalno osposobljenim filozofima tokom IAPC radionica.

<sup>17</sup> Lardner i Moriyon, *Op Cit.*

bez eksplicitne intervencije od strane facilitatora, diskusija rijetko slijediti taj svoj "tok". A bez "filozofskog usmjerenja," diskusija gotovo sigurno neće slijediti "filozofski tok". Može biti istina da je prvi korak ka uspješnom upoznavanju tradicionalnih nastavnika sa praksom "filozofije za djecu" ubijediti ih da "otpuste tradicionalne uzde autoriteta". Naredni korak, međutim, mora se sastojati u tome da im se pomogne da kreiraju novi par "uzdi"; takav koji će im pomoći da se oni (a ne da se taj zadatak prepusti učesnicima) uhvate u koštac sa filozofskom temom kad se takva pojavi; koji će im pomoći da održe smjer diskusije uprkos čestim digresijama (a ne da se dopusti diskusiji da ode u smjeru "šta bude, biće") i koji će im dati upornost i pronicljivost da krče put ka istini - što je i krajnji cilj ovog nastojanja. Facilitacija je težak, a ponekad i iscrpljujući posao. Činjenica da je ova praksa vrlo često jako naporna svjedoči više od bilo čega drugog o istinitosti tvrdnje da se ovdje ne radi o tome da se stvari tek tako puste da idu svojim tokom. S druge strane, činjenica da je gotovo uvijek ova praksa uzbudljiva ako se uspješno dovrši, svjedoči o privlačnoj snazi njenog cilja: korak bliže ka istini.

### **Rješanje problema: Dubina, filozofska osjetljivost i upornost moraju se uključiti u facilitaciju**

Pored učenja "umijeća" facilitacije, ako se od nastavnika očekuje da postanu eksperti u vođenju "zajednice propitivanja", biće im potrebno: 1. specijalna obuka iz produblivanja dijaloga, 2. pomoć u prilagođavanju temama koje su filozofski plodne i 3. ohrabrenje da održe fokus uprkos čestim digresijama koje neizostavno rezultiraju iz formata (učenici koji se, dok čekaju na svoj red da uzmu riječ, vraćaju na pitanja koja su možda već postala irelevantna).

#### **1. Produbljivanje**

Pored poticanja učenika da daju komentare, pojašnjenja i opravdanja, facilitator mora biti ohrabren i da ih tjera da dublje razmišljaju. To jest, facilitator treba biti uporan kako bi osigurao da učenici ne samo opravdaju svoje odgovore, već i da opravdaju svoja opravdanja, tj. da budu spremni da artikuliraju, ili barem da pokušaju artikulirati, misao koja se provlači kroz njihove komentare. Facilitatorova pitanja koja 'prodiru' u dubinu slična su onima koja 'samo' promoviraju 'dobro promišljanje,' iako su šira i 'dublja' od njih. Jedan način da ih zamislimo je taj da ih tretiramo kao "drugo zašto". Tako na primjer, tokom nedavno održane diskusije u razredu neki odgovori na pitanje zašto ljudi govore negativne stvari o drugim ljudima (a koje se odnosilo na incident u kojem je Gus rekao Kio da je njegov rad bolji) bili su sljedeći: Gus je ljubomoran; Gus se pravi važan; ovo je situacija 'vraćanja'; Gus želi biti najbolji; Gus želi biti "kul"; Gus želi da zadirkuje Kio, možda zato što je ona mlađa ili možda zato što je starija i tako dalje. Sve su ovo prihvatljivi odgovori na prvi niz 'zašto' pitanja. Međutim, daljnje pitanje 'zašto' ili čak niz takvih pitanja na date odgovore pomoglo bi da diskusija krene na dublji nivo. Zašto govorimo negativne stvari kada se pravimo važni? Zašto imamo potrebu praviti se važni? Da li to djeluje? Da li kazivanje negativnih stvari čini da se osjećamo bolje? Ako je tako, zašto se zbog toga osjećamo bolje? Ako se zbog toga ne osjećamo bolje, zašto to činimo? Jedan učenik je, recimo, kazao da izgovaranje negativnih stvari ionako ne djeluje - da samo zato što Gus kaže da je njegov rad bolji ne znači da Kio vjeruje da je njegov rad bolji. Ovaj komentar čini se dovoljno očitim da bi mogao samostalno stajati; s druge strane, on nas dovodi do zbunjujućeg pitanja zašto činimo ovakve stvari kada po svoj prilici vrlo dobro znamo da one ne djeluju. Niz pratećih pitanja mogao je dovesti do istinski

produbljene filozofske diskusije. Ako Gus nije vjerovao da će ubijediti Kio u to da je njegov rad bolji, zašto je izrekao tu opasku? Šta je pokušavao postići? Mislite li da je on uspio u tome šta god da je pokušavao napraviti? Mislite li da se zbog toga bolje osjećao? Da li je moglo doći do drugačijeg smjera djelovanja koji bi bio uspješniji da ga natjera da se osjeća boljim - ako je bio ljubomoran, ili je nastojao da se pravi važan, itd?

Ukoliko učenici vjeruju da mogu reći bilo šta što im padne na pamet, a da ne moraju pokazati po čemu je to važno ili relevantno s obzirom na temu diskusije,<sup>18</sup> da se ne moraju angažovati u konceptualnoj analizi, da ne moraju svoje tvrdnje potkrijepiti razlozima, da ne moraju voditi brigu o tome da budu dosljedni,<sup>19</sup> mogli bi steći naviku da govore šta god im padne na pamet, a to što im pada na pamet može vrlo lako biti dosadno i ne biti vrijedno da ga se sasluša! Ako učenici treba da uče da je vrijedno truda slušati jedni druge, facilitator mora voditi računa da je ono što učenici imaju reći vrijedno slušanja. **Činjenica da svako ima nešto da kaže što je vrijedno slušanja,<sup>20</sup> ne znači da je sve ono što neko kaže vrijedno slušanja.** I zaista, upravo suprotno. Ako se ne promisli ono što se govori, čini se da nema neke velike svrhe traćiti nečije vrijeme i napor u pokušaju da se analizira sadržaj, tj. pažljivo sluša.<sup>21</sup> A činjenica da dobar dio onoga što ljudi imaju reći (uključujući i svoj unutrašnji dijalog) govore bez mnogo 'promišljanja', upravo je razlog zašto su programi poput P4C tako važni, tj. takvi programi će, nadamo se, učenike navesti da razmišljaju. Ovo je dakle posao facilitatora: pokazati se nemilosrdnim u insistiranju da učenici budu pripremljeni da razotkriju misaoni proces koji stoji iza onoga što imaju reći. Kada postanu svjesni da je upravo takvo okruženje u kojem se javljaju za riječ, oni će biti sposobniji da dobro promisle prije nego što otvore usta da govore, tj. ono što izađe iz njihovih glasnih žica bit će vrijedno slušanja.

Rekavši da facilitator mora biti bezobziran pri osiguravanju kvaliteta misli, relevantnosti, dosljednosti (ili svijesti o pomanjkanju iste) sa mislima drugih, kao i sa temom diskusije, facilitator mora također stvoriti okruženje koje je 'relativno' oslobođeno od rizika. Ako studenti vjeruju da će biti 'raspeti na križ', ismijani ili postićeni ako ne budu u stanju učiniti ono što u stvari još nisu niti u mogućnosti da urade, tj. da dobro promišljaju, možda će se suzdržavati da *uopšte* govore pred razredom, a tada će cijeli proces doživjeti zastoj. Dakle, facilitator treba biti *milostiv* s obzirom na kvalitet onoga što je stvarno rečeno dok istovremeno treba i da je *nemilosrdan* s obzirom na dosezanje dubine izrečenog.

Ovo je ozbiljan posao; sva iskrena nastojanja da se uhvati u koštac sa problemom - bez obzira na njihovu očitu odvažnost - dobrodošla su; puko dobacivanje kako bi se pridružilo 'čavrljanju' nije takvo. Smisao ove vježbe nije u tome da učenici spoznaju svoje "nečujne glasove"; smisao je u produbljivanju rasuđivanja u ime napretka ka istini. Najlakši način da facilitator stvori okruženje koje potiče dubinu promišljanja je da 'uskoči tamo sa njima'. To je pitanje na koje sam facilitator nema odgovor<sup>22</sup> (što je jedan od razloga zašto su filozofske teme naročito pogodne kao fokus *zajednice propitivanja*), ali to je i pitanje koje može inicirati fascinantno traganje koje je

---

<sup>18</sup> Što pokazuje kako je važno održavati fokus na jednoj specifičnoj temi (tačka br. 3).

<sup>19</sup> Ovo ponovno naglašava važnost držanja fokusa na jednu jasnu temu.

<sup>20</sup> A ja sam uvjeren da je ovo istina.

<sup>21</sup> I očit izuzetak jer 'ozbiljno' slušanje može zvesti drugu osobu da 'stvarno' promisli o tome šta govori.

<sup>22</sup> Ova pretpostavka je veliki 'poravnjivač', te automatski smanjuje rizik.

facilitator spreman da *vodi*.<sup>23</sup> Pošto je ovo traganje značajno, od presudne je važnosti da, kao vođa tima, facilitator izvuče ono najbolje iz svakog člana grupe pojedinačno i kolektivno.

## 2. Filozofska tema

Ron Reed piše u svom članku "O dijalogu kao umjetnosti i zanatu,"<sup>24</sup>

Ono što je otud bitno za proces propitivanja je to što je Alfred North Whitehead nazvao 'znanstveno neznanje'. Ako se tradicionalna učionica hvali akumulacijom informacija, "zajednica propitivanja" mora cijeliti svoje vlastito neznanje. I samo to priznanje da postoji nešto što ne znamo, da postoji nešto važno što u ovom procesu trebamo steći, ono je što zajednici omogućuje egzistenciju.

Ova potreba za 'znanstvenim neznanjem' možda i više od bilo čega drugog opravdava ubacivanje filozofije u ionako već pretrpani nastavni plan i program. U doslovno svakom drugom predmetu, nastavnik posjeduje informaciju koju treba prenijeti, ili određenu temu koju treba preći. On ili ona predstavlja autoritet. Pa čak i ako pokuša koristiti metod *zajednice propitivanja* unutar zadatih nastavnih okvira tog predmeta, reformulacija pitanja da se stvori filozofski "štimmung" može biti neophodna ako se od zajednice očekuje da generira entuzijazam istinskog propitivanja. Nefilozofska pitanja obično imaju definitivne odgovore do kojih se najčešće ne može doći samo putem dijaloga. Dijalog o ovakvoj vrsti pitanja, tj. o nefilozofskim pitanjima, dovest će do niza nagađanja koja mogu, ali i ne moraju biti plodna, a u svakom slučaju će uobičajeno zahtijevati da se izvrši prateća empirijska istraga ili da se stekne konkretno znanje ako se misli održati napredak ka istini. Isto tako, *zajednica propitivanja* se prilikom fokusiranja na nefilozofske probleme mora odvijati sa krajnjom pažnjom jer može dovesti do odbojnosti spram metoda rada prije negoli do poticanja interesa. Ako nastavnik već zna odgovor na pitanje, zašto bi učenici gubili vrijeme propitujući nešto što nastavnik već zna i što bi mogao iskomunicirati sa vrlo malo napora?

Filozofski fokus je jedinstven po lakoći s kojom se atmosfera 'znanstvenog neznanja' može stvoriti i stoga je to, *par excellence*, fokus koji može rezultirati istinskim propitivanjem koje facilitator zatim može modelirati sa entuzijazmom i na autentičan način. Facilitatori nefilozofi, zato, moraju proći posebnu obuku i nadzor, tj. izvan i odvojeno od područja modeliranja, kako bi mogli izdvojiti pitanja koja su filozofski plodna od onih koja to nisu.<sup>25</sup> Pitanje kao što je na primjer "zašto je on rekao

---

<sup>23</sup> Biti 'vođa tima' znači da, u ime timove potrage za istinom, vođa želi osigurati da on/a dobije najbolje rezultate od strane svih učesnika. Zbog toga vođa s tvrdoglavom upornošću traga za mišlju koja stoji iza komentara; ne zato što on/a ima pik na bilo koga. A u svakom slučaju, pošto će on/a imati 'pik' na svakoga, percipirat će se da zapravo nema pik ni na koga.

<sup>24</sup> R. Reed, 'The Art and Craft of Dialogue', in A. M. Sharp's and R. F. Reed's *Studies in Philosophy for Children*, str. 150.

<sup>25</sup> Sugerirajući da nefilozofi mogu, uz dovoljno pripreme, biti spremni da pitanja ponuđena od strane učenika prevedu u filozofske teme istovremeno kad budu nuđena (kao što se čini u IAPC a i predlaže se u mnogim priručnicima za obuku nastavnika) prevelik je zahtjev. Kako je uobičajeno, odabir pitanja i filozofska diskusija trebali bi se održavati u različito vrijeme tako da nastavnici steknu mogućnost da promisle o potencijalnom filozofskom sadržaju pitanja koje su učenici odabrali za diskusiju. Od pomoći može biti i rutinsko popunjavanje 'fokusnih listova' (vidi Appendix II). Još jedna također korisna praksa bila bi da nastavnici ponesu pitanja koja su učenici predložili na nastavničku zajednicu propitivanja i tražiti od grupe da predloži srodna filozofska pitanja i da prodiskutuje zbog čega su ta pitanja plodna (uporedo s tekućom diskusijom o tome šta izdvaja filozofsku od nefilozofske diskusije).

'zaveži'?", bilo bi od male vrijednosti kao fokusna tačka propitivanja ako bi se zadržalo na empirijskom psihološkom nivou sa nagađanjima poput "možda je bio uznemiren," "možda je bio uvrijeđen," itd. Ovo su pitanja na koja nikako ne možemo znati odgovor sve dok ne ustanovimo činjenice situacije. Prava vrijednost takvih pitanja prije leži u njihovoj filozofskoj osnovi, naime u takvim razmišljanjima kao, recimo, zašto govorimo neprijatne stvari jedni drugima, ili koju ulogu odgovor 'zaveži' čini se da igra u interpersonalnoj interakciji u Sjevernoj Americi i tako dalje. Pošto se radi o pitanju na koje niko, pa ni nastavnik, nema odgovor, ali o kojem će uslijediti dubinsko dijaloško propitivanje koje će ipak donijeti neki istinski uvid,<sup>26</sup> ovo je takvo pitanje koje će promovirati dubinsko rasuđivanje kako individualno, tako i kolektivno.

Lakoća s kojom mnogi nastavnici - čak i mnogi staratelji - koriste 'empatizirajuće' tehnike kako bi mlade poučili važnim lekcijama predstavlja još jedan razlog zbog čega facilitatori-početnici trebaju pomoć prilikom promoviranja filozofske perspektive. Prilikom nedavno održane diskusije u razredu o tome 'zašto se ljudi rugaju drugim ljudima,' facilitator-početnik upitao je svoje mlade učenike kako je to kada ti se neko ruga. Ovo očito bezopasno, pa čak možda i valjano 'psihološki orijentirano', pitanje "izbacilo je iz kolosijeka" jedno potencijalno filozofski plodno propitivanje. Nakon što im je rečeno da se fokusiraju na to kakav je osjećaj kada ti se neko ruga, djeca će dobiti jasnu i glasnu poruku da je takvo ponašanje pogrešno. S obzirom da je takav slučaj i da se radi o poruci koju vrlo važna osoba od autoriteta nastoji prenijeti, to bi iziskivalo da dijete bude tako samopouzđano da prizna, čak i samo sebi, da je i ono katkad krivo što se ponaša na taj način. Nastavak diskusije može stoga - što se čini da je bilo u ovom slučaju - osnažiti neku vrstu pojednostavljene samoobmane: uvijek se radi o nekoj drugoj 'zloj' osobi koja se tako ponaša. Stvarnost je, naravno, sasvim drugačija. Većina djece, ako ne i sva, rugaju se drugima. Međutim, ako bi djeca trebala zadobiti kontrolu nad ovakvim tipom ponašanja, tj. steći sposobnost za 'razumno' suzdržavanje, ona će morati prepoznati situaciju kada ljudi *poput njih* rade takve stvari i zašto ljudi *poput njih* to čine i do kojeg stepena ovakva vrsta ponašanja daje ili smanjuje doprinos njihovoj koncepciji 'dobrog življenja'. Filozofska perspektiva može lako uzeti u obzir takvu vrstu empatičnog uvida stečenog putem zamišljenih obrnutih uloga; međutim da bi bila filozofska, takva perspektiva mora posjedovati i širinu i dubinu; mora biti u stanju da iskreno propita sve strane problema i da zapazi povezanost sa dugoročnim ciljevima, interesima, implikacijama i posljedicama. Filozof je, na kraju krajeva, ljubitelj mudrosti i da bi zaslužio taj naslov on ne smije imati "tunelsku viziju" niti ograničene nazore. Cilj ovdje nije samo steći *dobro ponašanje* zasnovano na *emocionalnoj identifikaciji* (što je u svakom slučaju notorno nepredvidivo); cilj je dobro prosuđivanje na osnovi maksimalno razboritog komentara.

### 3. Nalaženje i održavanje smjera

Samo po sebi, kompletna izmjena teme tokom procesa propitivanja nije nelegitiman potez. Ako se čini da početna tema nije plodna, a pojavi se mnogo interesantnija tema, zajednica se treba osjećati slobodno da počne pratiti ovaj novi tok. Međutim, postoji opasnost, ako se ovo prečesto počne dešavati. Kao što je već ranije naglašeno, članovi

---

Nastavnike bi također trebalo ohrabrivati da traže pomoć jedan od drugog ako bi se suočili s pitanjem za koje misle da mu nedostaje filozofski potencijal.

<sup>26</sup> Ovo bi se, interesantno, moglo ispostaviti kao djelimična definicija pojma 'filozofsko pitanje', što bi bilo od pomoći.

*zajednice propitivanja* moraju postati uvjereni da je proces i produktivan, pored toga što je sam po sebi prijatan, te da će iz njega proisteći neki rezultat. Ovo se najbolje može razumjeti u kontekstu šireg filozofskog prikaza. Učestvujući u samom procesu, mladi će naučiti kako da slušaju gledišta drugih, da sami sebe ispravljaju u svjetlu ponuđenih dokaza, da uživaju u oslobađajućem uticaju kojeg na njih ostavlja pokušaj promišljanja na novi način, oni će naučiti kako je važno da se iznesena mišljenja opravdaju, da se moraju dati razlozi za predloženi tok djelovanja i da nije svaki razlog prihvatljiv i tako dalje. **Međutim, diskusija mora doprijeti do negdje, a tamo dokle dopire mora biti u smjeru istine.**<sup>27</sup> Da bi "zajednica propitivanja" uspješno mogla proizvesti rezultat ona će, općenito uzevši, morati da zadrži fokus na jednom filozofskom problemu koji je eksplicitno ili implicitno sadržan u originalnom pitanju.<sup>28</sup> A ovo je posao facilitatora.

Za nefilozofe, najbolji način da pronađu i održe fokus na zanimljivoj temi je taj da diskusiju vode dan poslije čitanja teksta i izbora pitanja. Na taj način, prije nego bilo kakva diskusija otpočne, facilitator ima vremena da se osvrne na filozofske zagonetke koje proizlaze iz odabranog pitanja<sup>29</sup> te otud mogu dobiti 'vodeću ideju' pomoću koje će nadgledati svoje vlastite odgovore (npr. fokusni list kako je niže prikazan). Facilitator bi ipak trebao imati na umu da su 'vodeće ideje' opasne iz dva razloga. Najočitiiji razlog je taj što one mogu navoditi facilitatora da 'kontrolira' od početka smjer diskusije, te tako "preotme" diskusiju od ostalih učesnika. Konstantni manevri poput ovoga ne samo da mogu navesti učesnike da povjeruju da se njima manipulira u ime nekog skrivenog cilja, već također mogu i potkopati vlastito uvjerenje učesnika da oni mogu i sami, uz malo strpljenja, tražiti istinu. Ovo će zauzvrat spriječiti razvoj one vrste samopouzdanja koja je nužna za transfer izvan školskog okruženja, tj. za istinsku filozofsku refleksiju izvan okvira "filozofije za djecu". Druga opasnost od formuliranja 'vodećih ideja' leži u tome što to može navesti facilitatora da "ostane slijep" na druge filozofske zagonetke koje su sadržane u pitanju i da učini "kratki spoj" na alternativnom toku neke možda plodnije i relevantnije diskusije. Sve nam ovo govori da facilitacija "zajednice propitivanja" predstavlja pravu umjetnost. Kada bi facilitator stalno mogao držati na umu da je cilj ove djelatnosti približavanje istini, ali i da je to cilj do koga se može doći jedino uz zajedničke napore svih učesnika, on bi mogao facilitirati traganje za istinom imajući na umu ovo prvo, istovremeno u znatnoj mjeri "popuštajući uzde" diskusiji vodeći računa o ovom drugom. Pretpostavljam da je pouka ove priče ta da facilitator treba osjećati stalan izvor tenzije kao rezultat toga što ga kontinuirano razvlače dva ideala: 'istina' i 'autonomija učesnika'.

---

<sup>27</sup> Lipman ističe u *Filozofiji u učionici* da 'ako (učenici) uvide da će nastavnik trpiti besciljnu diskusiju, oni će nastaviti da nesuvislo pričaju sve dok im ne dosadi'.

<sup>28</sup> Ovo neposredno protivrječi Ron Reedovoj tvrdnji da "zajednica propitivanja" mora prije nalikovati slobodnom toku konverzacije nego dijaloga, koji zahtijeva od učesnika da ostanu usmjereni na zadatak. Ron navodi dokaze, u velikoj mjeri ubjedljive, u prilog usmjerenja na konverzaciju jer je ona prilagodljivija interesima učenika, kao i činjenicu da ona od učesnika zahtijeva da budu aktivno i kontinuirano uključeni, za razliku od dijaloga usmjerenog na određeni zadatak, koji od njih traži veću ovisnost. Vidi R. Reed, 'Inventing a Classroom Conversation', Op. Cit.

<sup>29</sup> Na primjer, ako pitanje glasi 'zašto Seth ismijava Elfie?' srodne filozofske zagonetke na koje bi facilitator mogao usmjeriti pažnju bile bi: Koja je razlika između ismijavanja nekoga i toga da se bude prosto zločest? Koja je razlika između ismijavati nekog i zabaviti se sa nekim? Zašto kad nekog ismijavamo to zovemo 'ismijavanje'? Ako je namjera da natjeramo ljude da se nekome smiju, zašto bismo željeli da se drugi ljudi smiju nekome?

Fokusni list za nastavnike	Ime i prezime:
	Razred:
	Datum:
Izvor:	
Izabrano pitanje:	
Moguća uočena filozofska pitanja:	
(popuniti <i>prije</i> diskusije)	
Stvarni fokus filozofskog propitivanja:	
Šta smo naučili:	
Nastavak:	
Šta smo naučili iz nastavka:	

## Zaključak

Ako se od zajednice propitivanja očekuje da bude uspješna kako u svom glavnom cilju dosezanja istine, tako i u sporednim ciljevima poboljšanja dobrog promišljanja i razvoja dobrog karaktera, bit će joj potrebno čvrsto vođstvo oličeno u uvijek budnom facilitatoru koji drži smjer i forsira dubinu s obzirom na filozofsku istinu ka kojoj propitivanje stremlji. Nakon dosta pređene prakse u facilitiranju diskusije kako bi se maksimizirala autonomija učenika, facilitatori-početnici trebat će pomoć pri obavljanju delikatnog umijeća ponovnog preuzimanja kontrole smjera diskusije; ne da bi "uvezao" istinu koja je uostalom podjednako nepoznata i facilitatoru kao i učesnicima, već da bi osigurao napredak ka cilju što u konačnici ovakvo nastojanje čini vrijednim truda. Facilitator-početnik mora uvijek imati na umu da je njegov dugoročni cilj da bude mnogo više nego samo facilitator. On također mora biti uzor u svom strastvenom traganju za istinom; diktator u njemu zahtijeva izvrsnost u rasuđivanju; filozofski senzibilizator u demonstraciji sposobnosti da se fokusira na ono što je filozofski plodno; a vođa pri osiguravanju da se održava smjer diskusije. Početnicima ćemo učiniti ne malu uslugu ako im dopustimo da od samog početka znaju da 'propitivanje nije samo konverzacija' i da je 'facilitacija propitivanja težak posao'.

Tabela 1

Vrste pedagoškog diskursa =>	1 Facilitirana konverzacija	2 Zajednica propitivanja (ZP)	3 ZP Modelirana diskusija  (Problem odlučen)	4 ZP Modelirana diskusija  (Ishod odlučen)	5 Debata  Diskusija	
A Dinamika	facilitator modelira aktivno slušanje; osigurava da se  1A	- facilitator modelira aktivno slušanje; osigurava da se različita mišljenja iskažu i da se svaka tvrdnja potkrijepi i testira radi adekvatnosti  2A	- isto kao ZP samo što facilitator odlučuje o temi  3A	- nastavnik nudi više tački gledišta radi popravke pogrešnog razumijevanja  4A	- svaki govornik zagovara jedno stajalište, svaki očekuje da izade kao pobijednik  5A	- na pretpostavke pute objašnjenja
B Stečena vještina	- retorika i slušanje  - istinska komunikacija  - važnost davanja razloga (rasuđivanja)  1B	- retorika i slušanje  - istinska komunikacija  - važnost i poteškoće dobrog rasuđivanja  - kreativna važnost slušanja drugih  2B	- isto kao ZP (osim ako dođe do polarizacije shvatanja)  3B	- retorika i slušanje  4B	- retorika i slušanje za pobijanje tuđih stavova  5B	- po sposobnosti konkretne
C Znanje i razumijevanje	- umjereno razumijevanje  1C	- sveobuhvatna slika kompleksnih pitanja koja se odnose na jednu temu ili na niz srodnih tema iz učenikovog  2C	sveobuhvatna slika kompleksnih pitanja koja se odnose na jednu  3C	- dublje znanje i razumijevanje lekcije koju treba  4C	- polarizirane pozicije mogu značiti  manjak razumijevanja o  5C	• m koliko po nr

		vlastitog života koja oblikuju njegov pogled na svijet - prilično dublje upoznavanje sa	temu koju važna diskusija može ili ne može učiniti relevantnom.	naučiti		
		1C	2C	3C	4C	5C
<p><b>n</b></p> <p><b>Sticanje vrijednosti</b></p> <p><b>i</b></p> <p><b>Formiranje karaktera</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poštivanje osoba kao samostalnih mislilaca</li> <li>- kontrola impulsivnosti</li> <li>- smjelost</li> <li>- empatija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poštivanje osoba kao samostalnih mislilaca i radi njihovih sposobnosti da kreativno surađuju pri traganju za istinom</li> <li>- propitivački um: sposobnost vidjeti moguće kompleksnosti u običnim stvarima</li> <li>- empatija</li> <li>- kontrola impulsivnosti</li> <li>- autokorekcija</li> <li>- smjelost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poštivanje osoba kao samostalnih mislilaca i radi njihovih sposobnosti da kreativno surađuju pri traganju za istinom</li> <li>- autokorekcija</li> <li>- empatija</li> <li>• smjelost</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poštivanje autoriteta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arogancija ili plahost (bojažljivost)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- p</li> <li>auto</li> <li>- m</li> <li>pou</li> <li>učer</li> <li>da p</li> <li>go</li> <li>ko</li> <li>zn</li> <li>po</li> </ul>
		m	2D	3D	4D	5D