

ZAJEDNICA FILOZOFSKOG PROPITIVANJA (P4C)

Pedagoški prijedog za unapređenje demokratije

Eugenio Echeverria i Patricia Hannam

s engleskog preveo Sead S. Fetahagić

Uvod

Namjera ovog teksta je dati doprinos obrazovnoj debati o demokratskoj prirodi "zajednice filozofskog propitivanja" (ZFP). U njemu se obrazlaže teorijski i praktični spor o tome šta to zapravo znači, te se prikazuju dvije posebne argumentacije. Ovi autori podržavaju prijedlog da se ZFP shvati kao model obrazovne prakse koji može stvoriti uvjete neophodne za postojanje demokratskog društva (vidi Sharp i Splitter 1995; Lipman 1998a). Ono što ovime hoćemo reći je to da ZFP nudi važnu obrazovnu mogućnost ne samo za unapređenje komunikativnih, nauštrb individualističkih, pojmova autonomije (Code 2006), već i za poboljšanje uvjeta neophodnih da bi društvena pravda i posebno sloboda (Arendt 1998) uopšte bili mogući. Lipman (npr. 1998a) i Sharp (npr. 2009) smatraju, a mi ih u tome podržavamo, da filozofija, zbog toga što ona ljude potiče da dublje razmišljaju (Lipman 1998a: 7), može pomoći djeci i mladima da steknu neophodne društvene vještine koje bi im omogućile da ovladaju tehnikama dobrog prosuđivanja (vidi Sharp 2007), a shodno tome i sposobnosti donošenja odluka nužnih za demokratiju.

Gradeći argumentaciju u korist ZFP, a na osnovu gledišta Lipmana i Sharpove da se ovakva zajednica ima smatrati demokratskom praksom, te oslanjajući se na radove Deweyja i Arendtove, ovaj tekst nudi zaključak da ZFP može značajno uticati na promjene toka trajanja pluralističke demokratije. Putem primjera, mi pokazujemo da ZFP može opremiti djecu i mlade pomagalima koja će im pomoći da budu kritičniji i da razviju veću društvenu i globalnu svijest (Hannam i Echeverria 2009), osposobljavajući ih na taj način da uđu u svijet odraslih i da preuzmu aktivnu ulogu u procesu "uobličavanja demokratskog društva" (Sharp 1993: 343).

U kojem smislu je zajednica filozofskog propitivanja demokratska?

Pregledom literature (npr. Thompson i Echeverria 1987; Kohan 2002, 2011; Vansieleghem 2005; Biesta 2011), mogu se uočiti dva šira, sporna, područja u vezi s pitanjem demokratske prirode ZFP. U prvom se postavlja pitanje mogućnosti filozofije u obrazovanju i da li ona ima kapacitet "proizvesti individu s određenim kvalitetima i vještinama" (Biesta 2011: 317; vidi takođe Kohan 2002: 11). Drugo područje nesuglasnosti je pedagoško i u vezi je s "instrumentalističkim tendencijama u obrazovnom korištenju filozofije" (Biesta 2011: 317), ili kako to Vansieleghem (2005) izražava, sa mogućom "instrumentaliziranom prirodom" (str. 19) ZFP. Murriss (2008: 675) smatra da je i Lipman izražavao ovakvu zabrinutost. Iako, zbog ograničenosti ovog teksta, nije moguće ući u cjelovitu raspravu, problem se djelimično tiče toga da li bi ZFP trebalo shvatati u instrumentalističkom smislu. Ova dvojba stoji zbog izražene sumnje da se instrumentalističko gledište, gdje su ishodi predodređeni i stoga moguće povezani s tendencijama prisiljavanja, ne može smatrati kongruentnim s obrazovnim procesom koji smjera unaprijediti demokratske načine življenja.

Ovaj tekst nastoji dokazati da se ZFP, shvaćena u tradiciji Lipman/Sharp (vidi npr. Lipman 1988, 1993a, 1998a, 2003; i Sharp 1993, 2007), poznata i pod nazivom "filozofija za djecu" ili "P4C", može najbolje shvatiti kao obrazovna praksa (*praxis*) sa demokratskom svrhom. Pod praksom podrazumijevamo intervenciju koja smjera otvoriti mogućnosti za promjenu, a svjesno namjeravana promjena ima za cilj omogućiti djeci i mladim ljudima da kroz svijet koračaju kao integralni dio dobro informiranog demokratskog građanstva. Želimo pokazati da postupak koji se odvija unutar ZFP, a posebno tu mislimo na prošireni dijalog koji propituje filozofsko pitanje, može doprinijeti kultivaciji dobro informiranog demokratskog građanstva. Ovo je moguće zbog njegovog kapaciteta da ljude razne dobi angažuje u konceptualnim kontroverzama, putem jasnog promišljanja kroz razgovor s drugima, a u konačnici zbog toga što je filozofija "rog izobilja"¹ (vidi Lipman 1998a: 6) ovakvih vrsta aspekata. Ovi autori pod građanstvom podrazumijevaju način egzistencije u pluralnoj demokratiji, a ne nešto što bi se moglo posjedovati u fenomenološkom smislu. Demokratsko življenje se stoga razumijeva kao način života koji pojedince povezuje jedne s drugima i s društvom, te sa sviješću o potrebi društvene rekonstrukcije. Autori dijele namjeru Lipmana (vidi npr. Lipman 1998a, 2003) i Sharpove da se ZFP shvata kao demokratsko obrazovanje, a ne samo kao obrazovanje za demokratiju. Mi obrazovanje za demokratiju razumijemo kao nešto što posjeduje unaprijed pretpostavljene i usaglašene skupove vrijednosti, uvjerenja, morala i percepcija o kojima se treba razgovarati i učiti u školi (vidi Burgh 2010). Nasuprot tome, mi pod ZFP-om podrazumijevamo priliku za ljude da žive i eksperimentišu sa deliberativnom demokratijom, pretvarajući je u realnost na niz različitih načina, kako unutar tako i van škole. Doista, Lipman (1998a) citira Deweyjev pojam deliberacije kao "maštovite probe za buduće aktivnosti" (str. 7) i ova ideja u velikoj mjeri utiče na argumentaciju ovog teksta.

Lipman se oslanjao na Deweyja te i mi naglašavamo njegovo stajalište, dok ovdje razvijamo našu argumentaciju. Za Deweyja (vidi npr. 1966), demokratija predstavlja nešto više od oblika vladavine, "to je vid udruženog življenja, objedinjenog, podijeljenog iskustva" (cit. u Lipman 2003). Kad Dewey govori o snažnoj demokratiji, ono na što on misli je postupak formiranja zajednice baziran na deliberativnoj komunikaciji. Ovo dosta nalikuje onome što vidimo da se dešava u školama koje ZFP uključuju u svoje pedagoške projekte. Namjera (vidi npr. Lipman 1998b) dijaloških diskusija je graditi zajedno, pokušati razumjeti jedni druge, a u slučajevima kad se jave suprotstavljena mišljenja, pokušati doći do takvog stajališta gdje će iz ishoda svi na kraju nešto dobiti. U pitanju nije samo participacija, već i kvalitet participacije: prihvatanje mogućnosti da se razni glasovi čuju kako unutar, tako i van zajednice. U situacijama gdje se odvija ZFP često nailazimo na razvoj sklonosti neophodnih za dobar život u demokratiji, kao što su volja da se sluša, otvorenost ka alternativama i spremnost za raspravu, kao sredstava za suočavanje sa kompleksnim pitanjima i za njihovo razrješenje.

Nesumnjivo, naglašavajući da "zajednica propitivanja tvori praksu (*praxis*)", Sharpova (1993: 342) ukazuje da ona samu "reflektivnu komunalnu akciju" smatra "sredstvom lične i moralne transformacije" (ibid.) koje dovodi do rasta emocionalne zrelosti (Sharp 2007) neophodne za demokratsko življenje. Jasno je, međutim, da je Lipman također u ZFP-u vidio nešto što predstavlja "obrazovanje u budućnosti kao oblik života koji još uvijek nije realiziran i kao vrstu

¹ "Rog izobilja", u figurativnom smislu, znači prekomjerna opskrba ili zaliha. (v. *Cornucopia* dolazi iz latinske složenice *cornu copiae*, koje u doslovnom prevodu znače "rog izobilja". Vjerovalo se da "rog izobilja" predstavlja kozji rog iz grčke mitologije, korišten u tradicionalnim gozbama. Prema legendi, vjerovalo se da je to rog iz kojeg se bog Zeus hranio kada je bio rođen. Kasnije je rog napunjen cvijećem i voćem i predat Zeusu na poklon. Rog kao takav, dugo je služio kao tradicionalni simbol u umjetnosti i dekoracijama, značeći izobilje. Termin se pojavljuje u engleskom jeziku s početka 16.st. dok se stoljeće poslije, pojavio u figurativnom smislu prekomjerne opskrbe ili zaliha, na: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cornucopia>)

prakse (praxis)" (1988: 17). Ipak, pitanje ostaje da li je ovo namjeravani ishod ZFP-a. Jer ako je ovakav ishod na neki način smišljen, postoji rizik da se ZFP optuži za prisiljavanje i proglasi obrazovanjem za fiksnu ideju demokratije prije negoli za demokratsko obrazovanje. Na ovom mjestu oslanjamo se na Arendtovu da vidimo može li nam njen rad na temu govora i akcije pomoći da objasnimo na koji način samo propitivanje omogućuje "političku" akciju (Arendt 1998). Arendtova razvija argument praveći distinkciju između akcije i djela ili rada. Djelovanje i rad, iako neophodni za život, nisu dovoljni jer su to "ljudi a ne Čovjek" (str. 7) koji žive na zemlji; akcija je ta koja omogućuje da svaka od naših jedinstvenosti opstaje. Jer "ako su ljudi beskrajno obnovljive repetitije jednog istog modela, čija je priroda ili bit ista za sve i tako predvidljive kao što su to priroda ili bit svake druge stvari", mi bismo onda bili replike, a ne ljudska bića. Ona dakle insistira na tome da je "pluralnost uvjet ljudske akcije zato što smo svi mi isti, to jest, ljudi smo na takav način da niko nikad nije identičan nekome ko je nekad živio, ko živi ili će živjeti" (str. 8). Radi se upravo o takvoj pluralnosti koja se nalazi unutar ZFP-a i zbog ovoga je akcija moguća.

Ipak, kako Lipman (1993b) objašnjava, praktičnost ZFP-a u mnogome se oslanja na Deweyja. Prema njegovom mišljenju, ideja se mora podvrgnuti testiranju, a konačna prosudba se mora odgoditi do trenutka kad se ideja primijeni na situaciju ili stanje stvari u koju svrhu je i bila zamišljena. Dalje, "ni jedan propitivač ne može zadržati za sebe ono što je otkrio niti ga pretvoriti u čisto privatnu priču" (Dewey 1999: 75). Tako dolazimo do interesantne posljedice kombinovanja Deweyjevog razmišljanja sa uvidima Arendtove. Postaje moguće konceptualizirati testiranje ideja putem govora kroz dijalog, u šta su uključeni jedinstveni ljudi koji čine pluralnost koja je bit ZFP-a i koja se razumijeva u arentovskom smislu kao akcija. Dalje, pošto je akcija ta koja, kao uvjet pluralnosti, čini politički prostor mogućim, ZFP se kao takva može shvatati kao dio javne ili političke sfere.

Filozofsko stajalište zajednice filozofskog propitivanja

Postoji širok konsenzus u shvatanju da ZFP predstavlja prijedlog koji zauzima određeno filozofsko stajalište u vezi s obrazovanjem (npr. Lipman 1988, 1991, 1993a; Rojas (u štampi)). To znači da on zauzima poziciju ne samo u smislu filozofije, oslanjajući se u velikoj mjeri ali ne isključivo na pragmatizam, već i u pogledu, što je važno napomenuti, svrhe obrazovanja, omogućavajući ZFP-u da premosti oba svijeta, a da ne kompromituje nijedan od njih. Naš stav je da filozofija, shvaćena kao disciplina koja proističe iz potrebe da se bude znatizeljan i da se stvarnost ispituje, znači da su od centralne važnosti naši načini razumijevanja, saznavanja i postojanja u toj stvarnosti kao što su "refleksija, deliberacija i akcija" (De la Garza 1995: 65). Također i to da ZFP ima ne samo filozofsko stajalište prema obrazovanju u teorijskom smislu, već i u odnosu na obrazovnu praksu; odnosno, na ono što se zaista dešava u školi i izvan nje. Uzevši sve ovo u obzir, ZFP ima potencijal da posluži kao epistemčki i kurikularni povod za odrasle da stupe u interakciju s djecom kroz njihove ZFP i da dovedu djecu da zajednički pohađaju, razmišljaju i raspravljaju o pitanjima koja su im važna. Ovdje se deliberacija shvata u odnosu prema akciji u arentovskom smislu (vidi npr. Arendt 1961, 1998), što će kao rezultat imati ličnu i političku transformaciju (Sharp 1993) kako je ranije već naglašeno (Sharp 2007).

Ovu formu deliberacije treba razumjeti na način da ona s vremenom raste, odvijajući se između onih koji učestvuju u propitivanju. Važan dio epistemčke prirode ZFP-a predstavlja falibilizam (fallibilism), što u praksi odaje volju da se bude skroman (vidi npr. Gregory 2011: 207), razvijajući neku vrstu sumnje i otvorenosti ka novim idejama. Teorijski, falibilizam čini važan dio epistemološke teorije poznate kao pragmatizam, a ona je poslužila kao oslonac radovima Lipmana (1998b) i Sharpove u kojima su oni razradili filozofiju za djecu. Ovo u ZFP ambijentu

u školi podrazumijeva trajni proces refleksije i autokorekcije tokom odvijanja dijaloga u ZFP-u. Ovo takođe omogućuje razmatranje o različitim rješenjima koja bi se mogla primijeniti izvan škole. Od onih koji su uključeni u bilo koje propitivanje ili u niz ZFP sesija, očekuje se da povećaju svoju spremnost da žive sa neizvjesnošću. Kada bi ishod bio izvjestan, ne bi bilo moguće kroz dijalog doći do novih ideja. Važna posljedica ove otvorenosti ka novim idejama je to što se zaključak nikada unaprijed ne donosi niti usvaja na polaznoj tački. Drugim riječima, ZFP zaista ima demokratske obrazovne namjere jer precizni rezultati nikada nisu predodređeni.

Ann Sharp (2009) uviđa doprinos Arendtinog shvatanja pluralnosti ZFP-a; ovo je značajno na više načina. Najprije, zbog načina koji omogućava da se ZFP shvati kao javna sfera o čemu je već govoreno, a zatim zbog svog uvođenja jedne naročite konceptualizacije slobode. Arendt (1961, 1998) slobodu shvata u odnosu na pluralnost prije nego na suverenost. Sloboda se ne razumijeva kao nešto što se može posjedovati, već kao nešto što može postojati u svijetu pod određenim uvjetima: najvažniji uvjet neophodan da bi u svijetu postojala sloboda je govor i akcija u pluralnosti (Arendt 1998). Ovo je od velikog uticaja na način na koji se pojedino dijete ili mlad čovjek razumijeva kroz ZFP te nas osposobljava, referirajući se na arentovsku ideju akcije, da obrazložimo zašto je učinak filozofije kroz ZFP promišljen u svojim namjerama, ali nije prisilan u svojim ishodima. Svako jedinstveno dijete se u okviru ZFP-a razumijeva kao nezamjenjivo ljudsko biće koje u zajednici sa svojim vršnjacima može napraviti prve korake ka svijetu drugih, tj. ka javnoj sferi. Ono što mi ovdje tvrdimo je to da ZFP može biti demokratski obrazovni prostor, bilo u školi ili na nekom drugom mjestu. I dalje od toga, radi se o mjestu gdje se sloboda može pojaviti u svijetu zbog toga što su jedinstvena ljudska bića u mogućnosti da zajednički govore i djeluju u stanju pluralnosti.

Razmišljanje kroz praksu

U ovom dijelu navodimo četiri primjera za ilustraciju dosad spomenutih mišljenja u vezi sa ZFP-om kao mjestom osmišljenim da razvija demokratsko obrazovanje i kao mjestom od obrazovnog i filozofskog značaja (Hannam i Echeverria 2009; Echeverria i De la Garza 2013). Ovo činimo djelimično i stoga da bismo odgovorili na kritike ZFP-a u vezi s nedostatkom praktičnog testiranja političke ili društvene transformacije, u proživljenim iskustvima van dijaloškog kruga. Iako na ovom mjestu ne možemo ući dublje u analizu, mi želimo taj aspekt priznati kao važno područje diskusije u polju stvaranja značenja. (Za potpunije uvide u ovom području vidi Gregory 2005).

Prvi primjer je iz Velike Britanije, koja je sve više postajala sekularizirana tokom druge polovine 20. stoljeća, uporedo s razvitkom sve kompleksnijeg lokalnog i internacionalnog religijskog horizonta. U ovom periodu, svaka značajnija obrazovna reforma tokom dvadesetog i početkom dvadeset i prvog stoljeća u Engleskoj zadržala je poseban položaj religijskog obrazovanja kao obaveznog nastavnog predmeta svih škola osnovanih od strane lokalnih vlasti u Engleskoj za djecu dobi 5-18 godina. Ova nastava je po prirodi "kršćanska u širem smislu", ali ne odražava posebno niti jednu određenu kršćansku denominaciju. Religijsko obrazovanje u pluralnoj demokratiji pogodno je za propitivački i filozofski pristup zbog načina na koji može otvoriti dijalog o pitanjima koja su bitna za ljude, ali o kojima se oni ne slažu. Demokratsko obrazovanje, u svijetu gdje se istina bilo koje vrste dovodi pod znak pitanja, treba osposobiti mlade ljude da vode dijalog, da razaznaju i da ulaze u komunikaciju s različitim vidovima mišljenja. Religijsko obrazovanje u nereligijskom kontekstu koje se odvija putem propitivanja može pomoći mladima da razviju vlastiti osjećaj pripadnosti i svjetonazora. I zaista, u grofoviji Hampshire, UK (vidi Hannam 2012; Hampshire County Council 2011; Hampshire, Portsmouth, Southampton i Isle of Wight County Councils 2016) ovo je uključeno u praksu u svim javnim školama.

Drugi primjer govori o "Zvijeri", vozu koji putuje od granice Gvatemale do granice SAD. Svake godine sve više i više djece odlazi na ovaj put. Većina od njih ne stigne do SAD, bivajući žrtvama kriminalaca za potrebe krijumčarenja droge ili prostitucije. Ono što je provociralo akciju za demokratsko obrazovanje putem ZFP-a s ovom djecom bio je dokumentarni film Rebecce Camisa pod nazivom *Kojim putem do kuće* (2009). Obrazovni centar Tanesque i CELAFIN razvili su priručnik s planovima diskusije i vježbama u tradiciji Lipmana i Sharpove za upotrebu nakon gledanja dokumentarnog filma. Projekt je potpomogla Sertull Fondacija u Meksiku, Ford Fondacija i DIF (vladina ustanova za djecu i porodicu) koji su se usko povezali sa nizom ljudi angažovanih u društvenim aktivnostima i koji se neposredno ili posredno bave brigom za bezbjednost djece migranata. Odrasli su obučeni u facilitaciji ZFP-a u 15 različitih regija Meksika gdje su maloljetnici bez pratnje izloženi riziku. Radilo se i u Gvatemali, Hondurasu, Salvadoru i Nikaragvi, što su sve zemlje poznate po velikom riziku od migracije djece i mladih zbog manjka životnih prilika u njihovoj regiji. Cilj je bio raditi sa što više djece i adolescenata koji spadaju u rizične grupe. Namjera je bila da se putem angažmana kroz ZFP, osigura da ova djeca i mladi budu bolje pripremljeni da biraju životne puteve, da vide alternative i da predvide koje posljedice mogu nastati od takvih izbora². Evaluacija ovog i sličnih projekata je u toku.

Treći primjer je projekt finansiran 2001. godine od strane Britanskog savjeta³, koji je povezo 20 škola iz Mexico Cityja sa 20 škola u UK preko zajedničkih tema građanstva, demokratije i ljudskih prava. Od 20 prvobitnih projekata samo dva su preživjela više od dvije godine; no jedan izvanredan projekat je zaživio tokom osam godina. Ovaj projekt, povezo je školu iz grofovije Cumbria na sjeveru Engleske sa školom iz Itzapalape, jednog od najsiriomašnjih krajeva Mexico Cityja. Poseban je po načinu na koji je uključio filozofiju za djecu u demokratsku viziju projekta. Iako empirijski nije bio provjeren, smatra se da je dugovječnost ovog posebnog projekta povezivanja škola u direktnoj vezi sa zajedničkom demokratskom vizijom koja se javila zbog uključivanja ZFP-a, jer je to bila glavna odlika koja je vjerovatno uticala na ovakav način (Hannam 2009). Nastavnici i učenici iz ovako povezanih meksičkih i britanskih škola starali su se da razviju postupak kojim bi se uključenim mladim ljudima omogućilo da istraže probleme demokratije putem medija na španskom kao i na engleskom jeziku i o čemu su se sporazumjeli tokom ZFP. Nastavnici iz Meksika dobili su pristup obuci za diplomu koju vrši Meksička federacija filozofije za djecu, dok su nastavnici iz UK pohađali obuku putem britanske organizacije SAPERE⁴. Tokom osam godina ovog projekta, učenici i nastavnici iz škola obiju zemalja imali su priliku za susret bilo u Meksiku bilo u UK. Tokom svake posjete, odvojeno je vrijeme za filozofsko propitivanje na oba jezika, razvijajući teme iz projekta povezivanja. Učinkovitost povezivanja nadgledao je Britanski savjet koji je finansirao kontinuirani rad na povezivanju putem DFID⁵ partnerstva globalne škole, koji je tada bio smješten u Škotskoj. Nastavnici koji su radili na povezivanju uočili su da su učenici doživjeli promjenu na osnovu ovog iskustva, da su postali samopouzdaniji i samosvjesniji. Neki su mogli da učine i korak dalje tako što su se uključili u srodan projekat Internacionalnog kongresa mladih, o čemu se diskutuje u narednom odjeljku.

² Zajednica filozofskog propitivanja koristi se u velikom broju sličnih konteksta u UK pri radu sa ugroženom djecom, uključujući rad na ulici i u alternativnoj/dopunskoj nastavi (pupil referral units) za one učenike čije ponašanje ih onemogućava da nastave pohađati standardno školovanje.

³ Britanski savjet je ogranak Ministarstva vanjskih poslova Britanske vlade.

⁴ SAPERE je skraćenica za Društvo za unapređenje filozofskog propitivanja i razmatranja u obrazovanju (Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education) i naziv je organizacije koja izdaje akreditacije za obuku ZFP u Velikoj Britaniji.

⁵ DFID je Ministarstvo za međunarodni razvoj Britanske vlade koje je svojevremeno preko Britanskog savjeta finansiralo projekte međunarodnog povezivanja škola.

Četvrti primjer tiče se Internacionalnog kongresa mladih u Chiapasu, Meksiko, koji je svake godine okupljao mlade iz UK i Srednje Amerike u periodu od 2006. do 2012. godine. Susreti su trajali dvije sedmice, a uključivali su razmjenu iskustva na teme mira, pravde i održivosti. Originalni Lipmanov pristup bio je adaptiran tako da se iskustva kongresa "čitaju" kao tekst. Dnevni život je predstavljao polazišnu tačku za propitivanje. Bez obzira jesmo li se nalazili u našoj bazi u CELAFIN-u⁶, San Cristobal de Las Casas, ili smo odsjedali u domorodačkoj zajednici, ili smo bili u prašumi, svako večer bismo se okupljali u krug kako bismo protresli pitanja koja su se javila na osnovu dnevnog iskustva tog dana. Na primjer, u ekološkom centru gdje smo boravili prilikom posjete Lacandon prašumi, bio je prostor otvoren sa strane koji nam je poslužio za naše večernje diskusije dok je zvuk ljetne kiše koja udara o limeni krov nadjačavao huk rijeke. Filozofska pitanja koja su pristizala nakon naše posjete napuštenim majanskim mjestima Yaxchilan i Bonam bila su u kontrastu sa popodnevnom posjetom Lacandon zajednici Milpa⁷. Stalno su se javljala pitanja o opstanku neodrživih civilizacija, ili o tome kakvu bi vrstu društvene organizacije trebalo usvojiti sada u vrijeme globalizacije. ZFP je stvorila obrazovni prostor u kojem su suvremene filozofske nedoumice o društvenoj, političkoj i okolišnoj prirodi mogle biti propitane. Radeći u zajednici, "filozofirajući" skupa, dijeleći i propitujući, učesnici su duboko i rigorozno promišljali o iskustvu i o budućnosti ljudske vrste. Internacionalna i interkulturalna priroda ovog Ljetnog kongresa mladih, gdje su u žiži često bila pitanja koja korespondiraju sa gorućim problemima o dobrobiti ljudi i planete u različitim dijelovima svijeta, pružila je jedinstvenu priliku učesnicima da razmijene svoje demokratske vizije koje prevazilaze međukontinentalne granice, formulirajući na takav način promišljene stavove o najvažnijim pitanjima. Vicky, koja je prisustvovala kongresu 2007. godine i bila učesnica projekta povezivanja škola, dobro je ovo objasnila: "Pošto sam saslušala iskustva i ideje drugih ljudi, to je uticalo i na moje vlastite ideje, te mi je omogućilo da pitanjima pristupim iz više različitih uglova posmatranja i ovo je oblikovalo vrlo važan dio osobe koja sam ja danas" (cit. u Hannam 2009).

Zaključak: Šta ovo znači za demokratsko obrazovanje

Ovaj tekst je nastojao podržati ideju ZFP-a, podrazumijavajući pod njom demokratski obrazovni prostor koji može egzistirati u mnogim kontekstima i koji je pogodan za unapređivanje uvjeta za demokratski način života. Mi smo potvrdili tezu Lipmana i Sharpove da ZFP predstavlja oblik prakse (praxis); drugim riječima, da je njen cilj dovesti do promjene. U zaključku ovog teksta ukazujemo na dvije poveznice. Prva se tiče odnosa između obrazovanja i demokratije u smislu slobode i akcije, gdje argumentiramo protiv instrumentalističke kritike P4C; druga govori o tome kako ovo sve utiče na ulogu nastavnika u ZFP-u, obraćajući više pažnje na odnos nastavnika: dijete nego na vještine koje se trebaju naučiti.

ZFP je prostor u kojem nastavnik jasno namjerava osigurati takvo okruženje da oni koji u njemu učestvuju imaju priliku da govore i u kojem se pluralnost grupe shvata ozbiljno. Ideja je da svako dijete učini svoje prve korake u svijetu drugih ljudi i da to uradi na takav način da se u javnom prostoru može pojaviti sloboda. Ova činjenica mijenja način našeg shvatanja uloge nastavnika u ZFP-u. Nastavnik je facilitator, koji vrši propitivanje zajedno s grupom i ima naročita zaduženja. Barem u početku, nastavnik modelira način kako voditi prostor propitivanja kao mjesto gdje svi učesnici mogu govoriti i djelovati u praksi, koju shvatamo u arentovskom

⁶ CELAFIN je Latinoamerički centar za filozofiju za djecu i predstavlja bazu Ljetnog kongresa mladih u San Cristobalu de las Casasu.

⁷ "Milpa" je tradicionalni održivi sistem poljoprivrede, "sadjna saputnika" (companion-planting), pri čemu se dijelovi šume sijeku u rotaciji, zasađuju nekoliko godina i zatim ostavljaju da se odmire i regeneriraju. Ovo se dešava u ciklusu koji osigurava kontinuiranu plodnost tla, kao i kvalitetan okoliš za ostatak biljnog i životinjskog svijeta.

smislu. Radeći na taj način, učesnici postaju zainteresovani za druge koji su od njih različiti, te demokratsko življenje postaje moguće.

Ove dvije poveznice mijenjaju način na koji shvatamo odnos između ZFP-a i demokratije, a koji je nužan. Njega stvara djelovanje zajednice i on nije slučajan. Stoga možemo zaključiti, ponavljajući tvrdnju izrečenu na početku. ZFP je obrazovni prostor stvoren s namjerom da dovede do demokratskog načina življenja. Primjeri navedeni u ovom tekstu ilustruju ove namjere. Filozofska utemeljenja ZFP-a osiguravaju da to bude prostor prakse (praxis), kojem treba stalna obnova i koji nikad nije sasvim upotpunjen, a taj prostor stoji u nužnoj vezi sa demokratskim nadanjima za sadašnjost i budućnost svijeta (vidi Lipman 1998a).

Bibliografija

Arendt, H. (1961). Freedom and Politics. In A. Hunoldt (Ed.), *Freedom and Serfdom: An Anthology of Western Thought* (pp. 191–217). Dordrecht, Netherlands: D. Reidel Publishing Company.

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Biesta, G.J.J. (2011). Philosophy, Exposure and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education. Special Issue: Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects* 45(2): 305–19.

Burgh, G. (2010). Citizenship as a Learning Process: Democratic Education Without Foundationalism. In D.R.J. Macer and Saad Zoy (Eds), *Asian-Arab Philosophical Dialogues on Globalization, Democracy and Human Rights* (pp. 59–69). Bangkok, Thailand: UNESCO, Regional Unit for Social and Human Sciences in Asia and the Pacific.

Code, L. (2006). *Ecological Thinking: The Politics of Epistemic Location*. New York: Oxford University Press.

De la Garza, T. (1995). *Educación y Democracia*. Madrid: Visor Distribuciones.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press (Macmillan).

Dewey, J. (1999). *Individualism Old and New*. New York: Prometheus Books.

Dewey, J. (2007). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Cosimo, Inc.

Echeverría, E. and De la Garza T. (2013). *El Mundo De Filosofía para Niños*. In R.A Rezola (Ed.), *Otra educación es posible*. Barcelona: Laertes.

Gregory, M.R. (2005). Practicing Democracy: Social Intelligence and Philosophical Practice. *The International Journal of Applied Philosophy* 16(1): 161–74.

Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: a Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education* 45(2): 199–219.

Hampshire County Council (2011). *Living Difference Revised 2011: The Agreed Syllabus for Religious Education in Hampshire, Portsmouth and Southampton*. Winchester: Hampshire County Council.

Hampshire, Portsmouth, Southampton and Isle of Wight County Councils (2016). *Living Difference III: The Agreed Syllabus for Hampshire, Portsmouth, Southampton and the Isle of Wight*. Winchester: Hampshire County Council.

Hannam, P. (2009). From Inter-cultural to Inter-relational Understanding: Philosophy for Children and the Acceptance of Difference. In E. Marsal, T. Tobashi and B. Weber (Eds), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts* (pp. 141–52). Frankfurt and New York: Peter Lang.

- Hannam, P. (2012). P4C in Religious Education. In L. Lewis and N. Chandley (Eds), *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum* (pp. 127–145). London: Bloomsbury.
- Hannam, P. and Echeverria, E. (2009). *Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*. London: Continuum.
- Kohan, W. (2002). Education, philosophy and childhood: the need to think an encounter. *Thinking* 16(4): 4–11.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1993a). *Philosophy for Children and Critical Thinking*. In M. Lipman (Ed.), *Thinking Children and Education*. Dubuque, IA: Kendal/Hunt.
- Lipman, M. (1993b). Promoting Better Classroom Thinking. *Educational Psychology* 13(3–4): 291–304.
- Lipman, M. (1998a). The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. In D. Owens and I. Kucuradi (Eds), *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*. Anakara: International Federation of Philosophical Societies.
- Lipman, M. (1998b). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program. *The Clearing House*, 71(5): 277–280.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, K.S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education* 42(3–4): 667–85.
- Rojas, V.A. (Ed). (in press). *Filosofía para niños: práctica educativa y contexto social*. Bogotá, Colombia: Corporación universitaria Minuto de Dios.
- Sharp, A.M. (1993). The Community of Inquiry: Education for Democracy. In M. Lipman (Ed.), *Thinking Children and Education* (337–345). Dubuque, IA: Kendal/Hunt.
- Sharp, A.M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International* 22(2–3): 248–57.
- Sharp, A. (2009). Foreword to P. Hannam and E. Echeverria, *Philosophy with Teenagers: Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*. London: Continuum.
- Sharp, A.M. and Splitter, L.J. (1995). *Teaching for Better Thinking*. Melbourne, Australia: ACER.
- Thompson, A.G. and Echeverria, E. (1987). *Philosophy for Children: A Vehicle for Promoting Democracy in Guatemala*. *Analytic Teaching* 8(1): 44–52.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education* 39(1): 19–35.