

Zakaj in kako naj šole vplivajo na razmišljanje učencev in njihov kritični duh

O avtorici

Maja Vačun je pomočnica ravnateljice na Osnovni šoli Selnica ob Dravi.
maja.vacun@os-selnica.si

Povzetek

Poslanstvo šol je zagotoviti otrokom in mladim znanje ter spretnosti, ki jih potrebujejo za odraslo življenje v družbi. Šole oziroma bolje rečeno učitelji močno vplivajo na to, kaj ljudje vedo oz. česa ne vedo, so dejavnik, ki najpomembneje vpliva na kakovost izobraževanja. Zato je zavedanje o pomenu kakovostnega poučevanja za učitelje še toliko bolj obvezujoče in hkrati lahko tudi obremenjujoče. Nujno je, da izobraževanje presega zgolj učiteljevo poučevanje vsebin ter vključuje tudi učenje in vadbo kritičnega mišljenja ter spodbujanje kritičnega duha učencev kot nujni eksistencialni sestavini posameznikov in družbe. Pomembno je, da učitelji razmišljajo o svojem poučevanju, da z vprašanji ne preverjajo le tega, kaj učenci vedo, temveč tudi, kaj in kako razmišljajo, da z načinom dela pri pouku vzbujajo pri učencih zanimanje in radovednost, ki sprožata nadaljnja vprašanja. Filozofija za otroke (FzO) je model skupnosti, v kateri se ob vprašanih učencev vzpostavljajo in razvijajo njihovi premisleki in filozofska diskusija.

Ključne besede: izobraževanje | kritično mišljenje | kritični duh | filozofija za otroke | skupnost raziskovanja

Why and How Schools Should Influence Students' Thinking and Critical Spirit

Maja Vačun, Selnica ob Dravi Primary School

Abstract

The mission of schools is to provide children and young people with the knowledge and skills they need for adult life in society. Schools, or rather teachers, have a major influence on what people know or do not know and are the most important factor influencing the quality of education. Teachers' awareness of the importance of quality teaching is therefore even more crucial and potentially burdensome. It is imperative that education goes beyond the mere teaching of content by the teacher to include the learning and practice of critical thinking and to foster a critical spirit among students as an essential existential component of individuals and society. It is vital for teachers to reflect on their teaching and to use questions not only to verify what students know, but also to determine what and how they think. Moreover, teachers should utilise the way they work in the classroom to spark students' interest and curiosity, thus leading to further questions. Philosophy for Children is a model of community in which reflective and philosophical discussion is established and developed alongside students' questions.

Keywords: education | critical thinking | critical spirit | philosophy for children | research community

Izobraževanje = poučevanje in učenje

Ko razmišljamo o šolah in njihovem poslanstvu (pa naj gre za osnovne šole, srednje šole in/ali univerze), ne moremo mimo dejstva, da obstajajo zato, da otrokom in mladim zagotovijo znanje in spretnosti, ki jih potrebujejo za vlogo odraslih v družbi. Pri izpolnjevanju svoje izobraževalne vloge šole (oziroma boljše rečeno učitelji) močno vplivajo na to, kaj ljudje vedo oz. česa ne vedo. Poleg omenjenega neposrednega vpliva na znanje/vedenje pa izobraževalne ustanove posredno oblikujejo tudi značaj razmišljanja ljudi. Z določenim načinom poučevanja namreč učitelji v šoli in zunaj nje vplivajo na to, ali postanejo njihovi učenci vedoželjni, samostojni, natančni in ustvarjalni ali nasprotno: nevedoželjni, skriti, površni in pasivni v svojem razmišljanju (Kotzee 2018).

Izobraževanje temelji na pojmih poučevanje in učenje in ta pojma tudi vključuje (izobraževanje = poučevanje in učenje). Slovar slovenskega knjižnega jezika pojem »poučevati« pod prvo točko razlaga kot: »poklicno se ukvarjati s podajanjem učne snovi v šoli« (SSKJ 2023a). Zanimiva je opredelitev »podajanje učne snovi«, ki jo je mogoče razlagati tako, da je zgolj učitelj (*ta, ki se poklicno ukvarja*) tisti, ki podaja učno snov, učenci pa tisti, ki jo na ta način (prek njega) pridobivajo. Isti slovar podobno razlaga tudi pojem »učiti«: »s posredovanjem znanja usposablja za opravljanje določenega dela, dejavnosti; poklicno se ukvarjati s podajanjem učne snovi v šoli; razlagati, razglašati, kaj je resnično, pravo, z namenom, da kdo to sprejme, se po tem ravna; delati, povzročati, da prihaja kdo do koristnega spoznanja, znanja« (SSKJ 2023b).

»Učenje« po nekakšni splošno veljavni družbeni definiciji velja za pridobivanje znanja. Zdi se, da po tej definiciji omenjeni pojem največkrat povežemo z avtentičnimi situacijami tako, da pridobivamo znanje v okviru izobraževalnih ustanov in od oseb, ki so s tem namenom v njih zaposlene – od učiteljev. Nekoliko drugače v že omenjenem slovarju (lahko) bremo razlago besedne zveze »učiti se«: »s sprejemanjem znanja se usposablja za opravljanje določenega dela, dejavnosti; s spoznavanjem, ponavljanjem si pridobivati znanje, spretnost (primer: učiti se za šolo, življenje)« (SSKJ 2023b). Drugače zato, ker definicija po našem mnenju omogoča razlago, da je znanje mogoče sprejemati in spoznavati na različne načine, tudi (ali pa predvsem) z aktivno udeležbo, raziskovanjem, iskanjem in s kritičnim vrednotenjem informacij ipd. Učimo se na več načinov, med drugim z izkušnjami in s samoodkrivanjem, učenje se npr. zgodi celo po naključju. Dobro je,

če slednje ne poteka le v smeri od učitelja k učencem, temveč se učenci učijo drug od drugega ter so priložnost in navdih za učenje/poučevanje učiteljev.

Kotzee (2018, po Peters 1966) piše, da tisto, čemur pravimo »izobraževanje«, presega zgolj poučevanje vsebin; izobraževanje je poučevanje znanja in razumevanja. Učitelj seveda lahko poučuje zgolj vsebino – »kaj«, vendar pri takem poučevanju za učenje oz. znanje učencev zadošča le priklic dejstev in ne vključuje nujno tudi prepričanja ali utemeljitev. Lahko pa učitelj ta isti »kaj« poučuje na način učenja in omogočanja »kako« ter s tem poleg vsebine uči/omogoča tudi raziskovanje, izkušnje, veščine, razumevanje. Taksonomija učnih ciljev nas uči, Šimenc (2006, 78), da samo znati ni isto kot znati uporabiti, ter dodaja, da je raba naučenega nov korak, ki je pogosto težji od znanja in razumevanja. »Rekli bi, da smisel izobraževanja ni le v tem, da učenci na koncu verjamejo resnicam, ampak da jim začnejo verjeti, ker jih razumejo ali začnejo videti, da so resnične« (Kotzee 2018).

Šimenc kot pogoj uspešnega poučevanja predlaga povečano jasnost smotrov pouka. »Prva napaka pri smotrih pouka naj bi bila v tem, da so smotri oblikovani tako, da nakazujejo bolj naloge pouka in učiteljevo aktivnost med učno uro, ne pa sprememb, do katerih naj bi prišlo pod vplivom pouka pri učencih« (Šimenc 2006, 81). Potrebna je sprememba opisa tega, kaj dela učitelj, v opis tega, kaj delajo učenci, kar je (po Šimenc) pomemben korak tudi za učitelje, saj morajo opustiti svoj zorni kot in na pouk pogledati z očmi učencev. Smotri pa naj bi bili usmerjeni predvsem v to, kaj bodo učenci od učne ure (predmeta, naloge, teme) odnesli, in ne le, kaj bodo delali.

Znanje, ki ga učitelji podajamo zgolj s posredovanjem lastnih resnic in pri tem tistim, ki jih poučujemo, ne omogočamo (tudi) raziskovanja in razumevanja, ne bi smelo biti cilj vzgoje in izobraževanja. »Cilj izobraževanja ne bi smel biti osredotočanje na pridobivanje vednosti ali proces socializacije v obstoječi red, temveč to, da posameznik govori s svojim glasom in prinese nekaj novega v svet« (Šimenc 2016, 67). Temeljni cilj izobraževanja bi moral biti tudi spodbujanje racionalnega in kritičnega mišljenja učencev, ki bodo kot odrasli v družbi lahko zavzemali avtonomno in enakovredno vlogo ter jim bo mar za dobrobit ožje in širše družbe. Za vse to potrebujejo sposobnost razmišljanja z lastno glavo, sposobnost prenašanja znanja z enega predmetnega področja na drugo, sposobnost racionalnega raziskovanja, diskurza, razprave in odločanja (Kotzee 2018).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011, 22) naveda, da naj vzgojno-izobraževalni sistem zagotavlja kakovost znanja za vse tako, da so načrtovanje, posredovanje in ocenjevanje znanja zasnovani na

različnih taksonomskih ravneh in v skladu s taksonomijami, ki so ustrezne za posamezna predmetna področja. Poudarja, da je treba posvečati pozornost tako procesu kot rezultatu, razvijanju učnih navad, različnih spretnosti in ustvarjalnosti. »Zato sta kakovostno znanje, ki vključuje široko splošno razgledanost in odprtost duha, prepričanja, zmožnosti za vrednotenje in ravnanja, in pouk, s pomočjo katerega otrok pridobi takšno znanje, predpogoja, ki pripravljata na življenje v informacijski družbi. Le kakovostno znanje omogoča identifikacijo problemov, postavljanje vprašanj, pridobivanje ustreznih podatkov in njihovo razumevanje, interpretiranje in uporabo« (prav tam, 27).

Izobraževanje o in za kritično mišljenje in kritični duh

Če naj bi bil eden izmed temeljnih ciljev izobraževanja (tudi) izobraževanje o in za kritično mišljenje in odprtost duha, je smiselno navesti nekaj opredelitev kritičnega mišljenja, kot jih najdemo v izbranih virih.

Avtorici Rupnik Vec in Kompare (2006, 23, 11) kritično mišljenje pomenujeta temeljno orodje raziskovanja, ki ima močno vlogo v osebnem in družbenem življenju posameznika. Ocenjujeta, da je kritično mišljenje ena temeljnih kompetenc posameznika, kot npr. branje in pisanje, in ga je treba poučevati.

Učni načrt za izbirni predmet filozofija za otroke opredeljuje kritično mišljenje kot refleksijo logičnih pravil, utemeljevalno mišljenje, analizo temeljnih pojmov, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju, raziskovanje predpostavk in posledic običajnih stališč in pogledov, ocenjevanje in vrednotenje ter ustvarjalno reševanje problemov (*Učni načrt* 2006, 7).

Kritično razmišljanje ne pomeni kritiziranja, ne pomeni, da kritično vrednotimo osebo, njen značaj, da kritiziramo in spodbujamo dvom o vsem in vsakomer. »Kritično mišljenje pomeni najprej znati dobro poslušati/brati in slišati/prebrati,« piše Gartner, »saj šele potem lahko presojamo slišano in prebrano. [...] Pomeni dvomiti z željo, da (se) razvijamo in (se) izboljšujemo (družbo), pri tem pa se tudi povezujemo« (Gartner 2018, 25).

Kritično mišljenje je skrbno, poglobljeno in ciljno usmerjeno razmišljanje. Učenci so spodbujeni k zavedanju lastnega mišljenja, k razmišljanju o lastnem mišljenju in o mišljenju drugih. Razvijajo dvom, ga presojajo in utemeljujejo; učijo se, da ne zadošča zgolj povedati, kaj mislijo, temveč mo-

rajo svoje mnenje podkrepiti z razlogi, pri čemer vsak razlog ni enako dober (učijo se zmot v argumentaciji). Odločajo se, čemu in na osnovi česa verjeti, kako delovati, živeti. Učijo se biti odprti za možnosti, da bi spremenili svoja prepričanja glede na nove premisleke (pripravljeni so torej na korekcijo lastnega mišljenja), učijo se natančnega izražanja, spoznavajo in analizirajo različne pojme, prepoznavajo probleme, jih pretvarjajo v vprašanja, učijo se prepoznavati zmote v argumentaciji. Učenci razvijajo veščine mišljenja in raziskovanja in motivacijo zanju (Šimenc 2006).

Če kritično mišljenje, kot pišeta Rupnik Vec in Kompare (2006, 315, 13), resnično ni zgolj ena izmed vzgojno-izobraževalnih opcij, temveč nujni pogoj in moralna pravica vsakega učenca, potem iz tega sledi, da je poučevanje o kritičnem mišljenju obveznost vsakega učitelja. Prepričanje, da se doveznosti in sposobnosti kritičnega misleca najbolje razvijajo pri rednem pouku in v sklopu vsebin posameznih predmetov, so si delili številni teoretiki kritičnega mišljenja. Hitchcock (2022, po McPeck) navaja, da bi morali učitelji poučevati šolske predmete tako, da bi povzročali miselno angažiranost učencev ter spodbujali in nagrajevali njihovo diskusijo in argumentiranje – s tem bi učenci postali avtonomni misleci. Če želijo učitelji resnično razvijati kritično mišljenje pri učencih, bi morali spodbujati učence k spraševanju, premišljenemu odločanju, argumentiranju ... in sicer z aktivnostmi in strategijami, pri katerih imajo učenci dovolj priložnosti kritično mišljenje prakticirati. Kot navaja Šimenc, naj bi vsak šolski predmet na nek način »učil misliti«, pri čemer je »sintagma «učiti misliti» v prvi vrsti oznaka za premik poudarka od vednosti k spretnostim, od kopičenja znanja k razvijanju kompetenc za uporabo, za samostojno iskanje in proizvajanje vednosti« (Šimenc 2006, 78). Pri tem omenjeni avtor postavlja vprašanje, kako ta cilj uresničiti, in odgovarja: »Morda najlažje tako, da učencem zaupamo, tvegamo in predpostavimo, da že znajo in potrebujejo le ,vaje«. Ta premislek pripelje do poudarjanja pomena reševanja problemov in ,učenja z delom« (Prav tam, 77). Po Klampfer, Bregant in Gartner (2008, 12) kakovost mišljenja oz. »odličnost« v razmišljanju, kot jo ti avtorji imenujejo, ne pride sama od sebe, temveč jo je treba sistematično gojiti in se v njej uriti. Kritičnega mišljenja v smislu procesnih znanj se bodo učenci naučili le ob aktivnostih, ki te procese spodbujajo.

Poleg veščin kritičnega mišljenja je za t. i. kritičnega misleca potrebna tudi motivacijska komponenta oz. kritični duh – torej želja in pripravljenost, da bo te veščine prenesel v svoje življenje in jih prakticiral. Obstaja namreč razlika med zgolj spretnostjo/znanjem uporabe kritičnega mišljenja na eni strani in nagnjenostjo h kritičnemu razmišljanju na drugi – tudi v tem,

da je prva le malo uporabna, če je ne prenašamo v konkretne, avtentične življenjske situacije, kjer ni več zgolj možnost, temveč postane način razmišljanja. Kritični mislec ima kritično držo, je »oseba, ki ima sposobnost uporabiti kriterije dobrega sklepanja in voljo oziroma dispozicijo, da to naredi« (Šimenc 2006, po Crooks 1995).

Vprašanje tako je: ali je naloga učitelja zgolj ta, da nauči učence oz. jim omogoča učenje kitičnega razmišljanja, nato pa njim samim prepusti odločitev o tem, ali bodo dobro mišljenje vzeli kot zavezo v svojem življenju ali ne; ali pa naj učiteljevo poučevanje kritičnega mišljenja vključuje tudi motiviranje učencev za razmišljanje na kritičen način (Kotzee 2018). »Izobraževanje dobrega kritičnega misleca združuje razvoj veščin kritičnega mišljenja z nego tistih dispozicij, ki konsistentno prispevajo k uporabnim vpogledom in tvorijo temelj racionalne in demokratične družbe« (Rupnik Vec in Kompare 2006, 23).

Zdi se torej, da naj naloga šol/učiteljev ne bi bila le učenje o tem, kaj je kritično mišljenje in zakaj je le-to koristno, temveč bi moralo biti del poučevanja tudi spodbujanje veščin kritičnega mišljenja za uporabo in delovanje v avtentičnih družbenih situacijah. Kotzee (2018) kot enega izmed razlogov za to navaja dejstvo, da se otroci spreminjajo v odrasle, kar pomeni, da bo vsebina izobraževanja, ki so ga le-ti deležni (in enako velja za tisto, kar je izpuščeno), generacijo pozneje vplivala na celotno stanje znanja v družbi. Isti avtor po Dewey (1916, 44–45) še povzema, da izobraževalna naloga šole v demokraciji ni le prenos ustaljenega niza idej na enak način med generacijami, temveč je naloga tudi navajati otroke na demokratično razmišljanje na način, da se lahko izboljšajo in sami spremenijo demokratični sistem, ko postanejo odrasli.

Filozofija za otroke (FzO)

Filozofija za otroke (v nadaljevanju FzO) je vzgojno-izobraževalni program, ki ga je na začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja v ZDA zasnoval filozof Matthew Lipman. Razlog za to je bila njegova ugotovitev, da obstaja potreba po filozofskem kurikulumu, ki bi otrokom pomagal izboljšati sposobnosti razmišljanja. Lipman je bil prepričan, da je potrebna radikalna sprememba šolstva, da potrebujemo šolski sistem, ki bo že otroke naučil samostojnega in kritičnega mišljenja. Trdil je, da svet potrebuje ljudi, ki bodo znali misliti, in menil, da je filozofija najprimernejše sredstvo, s pomočjo katerega je mogoče razvijati mišljenje.

Lipman in njegovi sodelavci so se zavedali, da je ravno otroštvo tisto razvojno obdobje, ko je pravi čas za oblikovanje višjih kognitivnih procesov, razmišljanj, vrednot. Po drugi strani pa so otroci po naravi filozofi – se čudijo, nenehno sprašujejo, velikokrat dvomijo, iščejo resnico itn. Tako je zgolj treba izkoristiti in negovati otroško radovednost ter jo načrtno in ciljno usmerjati. Ali kot piše Šimenc (2006, 138): »Program FzO trdi, da je filozofija v sublimnejšem pomenu besede dostopna prav vsakomur. Že otroci se spontano poskušajo gibati na njenem področju in cilj šole je, da spodbuja ta najsplošnejši razmislek in željo duha, da bi stvari mislil v splošnem, brez omejitev, ki jih nalaga šolska delitev v predmete.«

Lipman je skupaj s sodelavci pripravil didaktična gradiva za učence in učitelje. Danes se FzO izvaja po vsem svetu. V slovenskih osnovnih šolah se od leta 2006 ponuja kot izbirni predmet v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vsebine 7. razreda so vezane na razvoj kritičnega mišljenja, vsebine 8. razreda na raziskovanje etičnih tem, 9. razreda pa na razmišljanja o družbi in posamezniku. Poleg izbirnega predmeta se FzO lahko izvaja kot interesna dejavnost, v okviru razširjenega programa šole, pri delu z nadarjenimi učenci, metodologija dela pri FzO pa se lahko uporablja pri rednih urah pouka preostalih predmetov.

Pri FzO je filozofija v prvi vrsti dejavnost, jedro programa je raziskovanje. Ključna pri FzO je povezanost s skupnostjo – poudarek je na skupnem in ne individualnem mišljenju. Od klasičnega pouka se FzO razlikuje v premiku dejavnosti (razmišljanja) od učitelja k učencu oz. učencem. Učitelj nima tradicionalne vloge vira vednosti in ocenjevalca odgovorov učencev, temveč je član skupnosti raziskovanja in v njej sodeluje. Ne govori o svojih stališčih in/ali dejstvih, da jih učenci ne bi sprejeli kot absolutne. S pomočjo t. i. sokratskih vprašanj ohranja diskusijo na ravni filozofije, spodbuja učence, da izražajo in utemeljujejo svoja stališča, da sprejmejo odgovornost zanje, da so jih pripravljene zagovarjati ali pa po potrebi spremeniti (Šimenc 2016, 109–110). Zaradi vloge, ki jo ima učitelj, slednjega pri FzO imenujemo olajševalec diskusije oz. facilitator – ker ves čas skrbi za to, da se tvori in ohranja filozofska diskusija, pa na nek način postane tudi oteževalec diskusije.

Govorimo o filozofski diskusiji takrat, kadar njen končni rezultat prepoznamo kot jasen napredek v primerjavi z začetnim stanjem (npr. napredek v razumevanju, soglasju, formulaciji problema). Navadna diskusija zgolj izzove različne komentarje posameznikov, ne da bi jih pripeljala do srečanja misli. Pri filozofski diskusiji pa so prispevki/misli posameznikov med seboj povezani, se drug ob drugem krepijo, tako da se vsak uči iz tega, kar je rekel drugi, vsak naslednji prispevek k diskusiji pa kaže povečano razumevanje udeležencev (Lipman 1996, 101–102).

Pri FzO je v središču izobraževalnega procesa učenec/-ka, a ne učenec/-ka kot posameznik/-ica, temveč učenci kot skupina, ki je pripravljena skupaj razmišljati. Eden ključnih ciljev pri FzO je, da se iz *skupine* udeležencev oblikuje *skupnost*. Tisto, kar spremeni skupino v skupnost, je enakovrednost njenih članov in tvorjenje celote. O skupnosti govorimo, kadar obstaja kohezivnost enakovrednih delov, pri kateri sta osrednji vrlini pravičnost in skrb (Gartner 2018, 22). Da to lahko dosežemo, je najprej treba oblikovati *varno okolje*, v katerem so zaželeni in pomembni glas vsakega posameznika, medsebojno zaupanje, spoštovanje, sodelovanje ter vzajemnost. Občutek varnosti je ključ do uspeha dobrega delovanja skupnosti in je podlaga, na kateri lahko uspešno gradimo vse drugo. Privede do tega, da si otroci upajo in želijo delovati sami – poslušajo drug drugega, se samostojno vključujejo v pogovor, postavljajo vprašanja, izražajo mnenja in stališča, utemeljujejo, argumentirajo, si nasprotujejo itn. V varnem okolju si posamezniki upajo tudi tvegati – tako da izrečejo svoje ideje, da nasprotujejo drugim in da javno priznajo zmoto ter spremenijo mišljenje brez strahu pred zasmehovanjem in/ali kaznovanjem (Gartner 2018, 22–23). Kot navaja Šimenc (2006, 14): »Dialoga učitelj ne more zapovedati, lahko le prispeva k vzpostavitvi prostora, v katerem bo mogoč.«

V šolah znotraj razredov/oddelkov prevladuje delo v skupinah in ne skupnostih. Učenci kot člani skupin imajo znotraj njih največkrat celo dodeljene/razdeljene individualne vloge (vodja, zapisovalec, časomerilec ...) Naravnani so k temu, da opravijo skupni cilj, tj. s strani učitelja/-ice podano nalogo. Vprašanje pa je, koliko znotraj skupin resnično sodelujejo, izmenjujejo in vrednotijo individualna mnenja, izkušnje, poglede na obravnavano snov, razmišljajo sodelovalno, kreativno, kritično in skrbnostno. Koliko so med sabo povezani in kot skupina posameznikov tvorijo celoto – skupnost.

Ker je vse očitnejše, da, kot navaja Šipuš (2022, po Beck-Gernsheim 1996), »moderno življenje usmerja posameznika v ukvarjanje s samim seboj, kar vpliva na zmanjšanje možnosti (in želje/potreb) sodelovanja z drugimi in na samo solidarnost«, je razvijanje skrbnostnega in sodelovalnega mišljenja, ki sta poleg kritičnega in ustvarjalnega mišljenja osnova dela pri FzO, danes še kako nujno.

Ko govorimo o t. i. *skrbnostnem mišljenju*, mislimo na skrb, ki jo imamo do nekoga, kar kažemo z odnosom. Skrbnostno mišljenje pomeni pozornost do drugih, pomeni željo, da bi nam bilo mar za druge in da bi bilo drugim mar za nas. Skrb do nekoga ni enako skrbi za nekoga (npr. poskrbeti za otroka ni nujno enako kot skrbeti zanj). V tem primeru skrbnost oz. skrb ne pomeni dela v smislu skrbeti za nekoga, temveč motivacijo in delovanje, ko skozi dialog z drugim oz. drugimi (po)kažemo, da nam je mar zanj/zanje. Taka

»skrb do« je skozi dialog le implicitno zajeta – je nekaj, kar otroci izkusijo, občutijo in se ne pogovarjajo toliko o njej. Kadar imamo razvito skrb do nekoga, pomeni, da smo zanj tudi občutljivi – smo razumevajoča in ne le razumna oseba. Ob tem razvijamo vrednote, čustva, empatijo, simpatijo z drugimi, gradimo demokratični značaj. Skrbnostno mišljenje je torej hkrati vrednota in praksa (Gartner 2018, 22–23).

Če povzamemo: bistvo »skrbi do« so pozitivna naravnost do, vrednotenje, čustva, želje, sočustvovanje, prijaznost in subjektivna intuitivnost. Lipman je kot pojmovne različice skrbnostnega mišljenja navedel: vredno(s)tno mišljenje, afektivno, aktivno, empatično in normativno mišljenje. S filozofijo za otroke pa skušamo tudi doseči, da bi bilo otrokom mar za resnico, da bi zavzeli pozitiven odnos do raziskovanja oz. da jim bo mar za raziskovanje (Gartner 2018, 27).

Sodelovalno mišljenje pomeni, da mislimo skupaj z drugimi, da se pri svojih razmislekih navezujemo na misli in ideje drugih, pomeni napredek v skupnem mišljenju, ki se razvija v skupnosti raziskovanja. Obstoje skupnosti implicira, da ljudje sodelujejo (Hymer in Sutcliffe 2017, 90–91). Kadar sodelovalno mislimo z drugimi, smo odprti za dialog z drugimi, smo pripravljeni postaviti interes drugega pred lastni interes (npr. prednost pri govorjenju). Pri tem je seveda pomembno, da se sliši glas vsakega udeleženca. Sodelovalno mišljenje je nasprotno tekmovalnemu mišljenju, ki je po navedi spodbujano v debatah.

S tem ko vzpostavljamo kolektivizem, pa seveda nikakor ne želimo poenotiti mišljenja, ne želimo priti do univerzalnega koncepta, ki izključuje, temveč želimo doseči vključevanje oz. multiperspektivno razumevanje. Želimo spodbuditi razmišljanje in navade, da bi spoznali, da so samostojna entiteta, pa vendar nenehno v relaciji in soodvisnosti z drugimi. Gartner (2018) po Ann Margaret Sharp navaja, da je to, kar počnejo otroci v raziskovalnih skupnostih, ko delijo svoje poglede na izbrano temo oz. problem, enako kot »iti se obiskovanje«. Gre za namensko vstopanje v svet drugih z različnimi pogledi, preteklostjo, pozorno poslušanje njihovih zgodb, poskus razumevanja njih in njihovega pogleda na svet. Sharpova meni, da otroci poskušajo zgraditi mostove med različnimi razumevanji situacij (Gartner 2018, 28).

Ob kritičnem, sodelovalnem in skrbnostnem mišljenju učenci pri FzO razvijajo tudi *ustvarjalno mišljenje*. V skupnosti raziskovanja razmišljajo o razlagi nekega pojava ali dogodka, ustvarjajo nove ideje in pomene posameznih pojmov, vprašanj, si zamišljajo in konstruirajo verjetne razlagalne hipoteze, razvijajo ustvarjalno domišljijo, pišejo, rišejo, igrajo itn. »Skoraj vsak be-

sedni prispevek k raziskovanju razumemo kot unikaten proizvod trenutka» (Hymer in Sutcliffe 2017, 93).

Kot pišeta Hymer in Sutcliffe, je osnovni dispozitiv programa filozofije za otroke izredno preprost: skupnost učencev, ki se oblikuje ob razpravljanju o nekaterih vprašanjih. »Učinki procesa, ki se začne oblikovati, pa so celoviti in daljnosežni – otroci veliko pridobijo tako na akademski kot socialni ravni« (Hymer in Sutcliffe 2017, 9).

Po Šimenc (2016, 109) filozofsko raziskovanje pomaga otrokom razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki bodo omogočile njihovo dejavno življenje v družbi. Naloga programa FzO tako ni prenos vednosti, temveč predvsem vzgoja za demokratičen značaj. »Praksa filozofije za otroke je pokazala, da ima ukvarjanje mladih s filozofijo v skupnosti raziskovanja številne pozitivne učinke, za katere si prizadevajo tudi šole. Razvoj programa je postopno pripeljal do prepričanja, da je mogoče skupnost raziskovanja razumeti širše in njeno delovanje uporabiti tudi na področjih, ki niso neposredno filozofska« (Šimenc 2016, 51).

Pri FzO je pomembno, da se premisleki oz. filozofska diskusija vzpostavljajo ob vprašanjih učencev. Osnova zanimanja, čudenja in posledično raziskovanja so prav vprašanja, ki si jih postavljajo učenci. Spraševanje in samospraševanje sta vzpostavljena kot temelj raziskovanja.

Vprašanja oz. (samo)spraševanje kot osnova čudenja in mišljenja

Ljudje vsak dan postavljamo vprašanja sebi in drugim, ko želimo nekaj izvedeti, se o nečem prepričati, ko raziskujemo, ko tehtamo probleme in se odločamo, kaj naj storimo, oblečemo, jemo, počnemo ipd. Vprašanja nam pomagajo raziskovati in razumeti stvari, so ključnega pomena pri reševanju problemov, snovanju rešitev in uveljavljanju sprememb (Godinho 2008). Vprašanja so torej najnaravnejša oblika spoznavanja sveta (Bissachi 2018a, 57, po Marentič Požarnik in Plut 1980).

Zastavljanje vprašanj je brez dvoma že od nekdaj tudi stalnica dela in učenja v šoli, je ena najpogostejših in najpomembnejših dejavnosti učiteljev. Učitelju rečemo tudi »profesionalni spraševalec«. Vprašanja se pojavljajo celoten učni proces – od ugotavljanja predznaka do spodbujanja in ugotavljanja napredka pri učencih. Z vprašanji ugotavljamo, kaj učenci že vedo, kaj jih zanima, kako razmišljajo, kakšno je njihovo razumevanje in kako se učijo. Spraševanje vabi

učence k razmišljanju in učenju (spodbujajo dejavno vključevanje v učenje), vprašanja pomagajo učencem pri samoregulaciji učenja, vzbudijo zanimanje in radovednost (sprožijo nadaljnja vprašanja), oblikujejo mišljenje in pomagajo vzpostaviti povezave (»Vprašanja v podporo učenju« 2016).

Ob vprašanjih, ki si jih postavljamo v življenju, seveda ne razmišljamo, katero vrsto mišljenja pri tem razvijamo. Z vprašanji, ki jih učitelji postavljamo učencem, pa lahko načrtno razvijamo različne ravni njihovega mišljenja. Zato je zelo pomembno, da učitelj razmišlja o tem, kakšna so njegova vprašanja, zakaj jih postavlja in kaj lahko doseže z njimi (Bissachi 2018b, 72). Pomembna je torej učiteljeva pripravljenost za aktivno učno delo na eni strani ter priprava kakovostnih vprašanj na drugi.

Čeprav učitelji postavljamo vprašanja spontano glede na odgovore učencev ali svoje cilje, je prav, da si nekaj ključnih vprašanj pripravimo že vnaprej. Pomembno se je zavedati, da vrsta in kakovost naših vprašanj predstavljata pomemben vidik kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in oblikujeta prostor za učenje. Struktura učiteljevega vprašanja močno vpliva na učenčev odgovor. Obstaja prepričanje, da je enostavno postavljati vprašanja, težje pa odgovarjati nanje. Toda resnica je, da je teža ravno v postavljanju »pravih« vprašanj, česar se moramo naučiti tudi učitelji. Pravo spraševanje zahteva vedenje o tem, kaj vprašati in kako. Seveda namen postavljanja vprašanj ni zgolj ta, da se naučimo vprašati ali da se zadovoljimo zgolj z zastavljanjem vprašanj. Kot pravi Šimenc (2006), je posebnost t. i. pravih (filozofskih) vprašanj v tem, da nam odpirajo nova vprašanja. »Dober odgovor ni tisti, ki (s hitro rešitvijo) zapre vprašanje, s katerim smo začeli raziskavo, temveč tisti, ki nam odpira nove poglede« (prav tam, 32).

Učitelji bomo dosegli večji učinek, če učencem zastavimo vprašanje, namesto da jim podamo razlago (»Vprašanja v podporo učenju« 2016). Razlaga omogoča učencu, da izključi lastno inteligenco in za razumevanje snovi uporabi učiteljevo. Vendar je za pravo razumevanje potrebna lastna dejavnost (Bissachi 2018b, 61). Učinek seveda dosežemo tudi, če izvedemo dejavnost, ki vključuje vprašanja (»Vprašanja v podporo učenju« 2016). S tem ko učitelji postavljamo otrokom vprašanja, jim predstavimo raznolikost pravih vprašanj ter posredno tudi model/zgled, po katerem naj sprašujejo sebe oz. druge. Pomagamo jim do izkušnje, da je tak način učenja smisel in učinkovit.

Pomembno je, da učitelj zastavlja vprašanja tako, da jih učenci doživljajo kot spodbudo k razmišljanju in ne kot iskanje neznanja ali discipliniranje (so torej brez vrednotnih sodb), da se primerno odzove na napačne odgovore učencev ter da usmerja njihov način razmišljanja tako, da jim s primerno povratno

informacijo pomaga do uvida, da je njihov odgovor napačen (»Vprašanja v podporo učenju« 2016). Če je namen postavljanja vprašanj učenje skozi razpravo, potem vnaprej pričakovani odgovori onemogočajo tako razpravo kot vznikanje novih odprtih vprašanj. Če učenci menijo, da učitelj pričakuje točno določen odgovor, pa jih to utegne odvrniti od tega, da bi na vprašanja odgovarjali iskreno ali sploh odgovarjali (Godinho 2008).

Poleg zavedanja pomena spraševanja je zelo pomembno tudi zavedanje o pomembnosti tega, da damo učencem, ko jih nekaj vprašamo, dovolj časa za razmislek. Povprečen čas čakanja učitelja na odgovor učenca naj bi bil zgolj eno sekundo, pozitivne učinke pa naj bi dosegli že, če čakalni čas podaljšamo na vsaj tri sekunde (Bissachi 2018b, 77–78, po Tomič 1999). Tišina namreč ne pomeni nujno nedela, vendar je včasih nujen pogoj za razmislek. S tem ko počakamo na odgovor, učencem omogočimo, da oblikujejo daljše in boljše odgovore, ter pokažemo, da nas res zanima, kaj o vprašanju oz. temi mislijo, kako razmišljajo.

Če povzamemo z besedami Grušovnika (2022), je glavni cilj zastavljanja vprašanj (s strani učiteljev in učencev) spodbujanje dejavnosti na višjih epistemskih ravneh (torej negovanje zahtevnejših miselnih procesov) ter spodbujanje zanimanja in radovednosti učencev.

Zaključek

»Oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti, je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja,« piše *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011, 13–14), v kateri med drugim lahko tudi preberemo, da »vzgoja in izobraževanje v šoli ne smeta prožnosti posameznikov sprevračati v njihovo nekritičnost in vodljivost« (prav tam, 21).

Če bi izhajali zgolj iz slovarske razlage (*SSKJ*) terminov »poučevati« in »učiti«, bi lahko morda sklepali, da izobraževanje (ki vključuje »poučevanje« in »učenje«) v naših šolah največkrat poteka tako, da so zgolj učitelji tisti, ki poučujejo/učijo (še bolje – naučijo) učence, učenci pa so pasivni prejemniki znanja učiteljev. Seveda bi tak sklep sprejeli na osnovi napačnih premis, saj slovarska razlaga omenjenih pojmov gotovo ni zadostna za sklepanje o dejanski izvedbi oz. praksi poučevanja in učenja. A prav to je tisto, kar smo želeli med drugim poudariti v pričujočem prispevku – da zgolj enostransko, enosmerno (od učitelja k učencu), nekritično podajanje in/ali sprejemanje informacij ni nujno edino pravo, da obstajajo različni načini in pogledi – tudi ko govorimo o »poučevanju« in »učenju«.

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju so opredeljeni kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 2011, 467) ter seveda posledično na znanje učencev, bodočih aktivnih – v smislu zaposlenih – državljanov. Pojem »aktivnih« smo vezali zgolj na zaposlitev z razlogom, ker bo gotovo vsak izmed učencev nekoč res iskal in (upajmo) pridobil zaposlitev, ki je pogoj za preživetje. Vprašanje pa je, ali bo vsak izmed njih postal tudi aktiven državljan v smislu participacije v družbenem življenju – z razvitimi sposobnostmi kritičnega mišljenja in lastno kritično držo.

V prispevku smo opozorili na pomen načina učiteljevega poučevanja, ki mora imeti za enega izmed osrednjih (neposrednih ali posrednih) ciljev tudi »učenje mišljenja« svojih učencev. Nujno je, da poučevanje presega zgolj posredovanje učiteljeve lastne vednosti ter vključuje tudi (ali pa predvsem) učenje in omogočanje raziskovanja in razumevanja. Čeprav je postavljanje vprašanj stalnica učiteljevega dela, ne sme biti vezano le na preverjanje znanja in priklic podatkov. Za razliko od tega naj učitelji razmišljajo načrtno o svojih vprašanjih za učence, zato da bi pri njih spodbujali razvijanje kritičnega mišljenja – ali še bolje, naj z vprašanji oz. nalogami spodbujajo učence, da (se) bodo spraševali in kritično razmišljali sami. »Poznavanje podatkov, dejstev, definicij, zakonov ipd. je integralni del znanja, vendar tako znanje ni zadostno, zato je treba težiti k temu, da si jih učenci prisvojijo, jih uporabljajo in osmišljajo. Slednjega ni mogoče doseči brez tega, da šola in učitelji učencu nalagajo zadosten obseg kakovostno zasnovanega učenja v šoli in za šolo« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* 2011, 29).

Ker so otroci po naravi filozofi in je filozofija pravzaprav nekaj, kar je v njihovem in našem življenju in iz njega izhaja, je naloga učiteljev, da prepoznamo, sprejmemo in negujemo otroško radovednost ter jo opremljamo z veščinami mišljenja. Kritično mišljenje je, kot pravita Rupnik Vec in Kompare (2006), namreč bolj podobno vseživljenjskemu potovanju kot nečemu, kar se zgodi na štirinajstdnevnom modulu, zato ni nikoli prezgodaj, da začnemo delati na tem. Če k temu dodamo še premislek filozofa M. Lipmana, ustanovitelja programa filozofija za otroke (FzO), je za razvijanje kritičnega mišljenja na začetku odraslosti prepozno, treba je začeti dovolj zgodaj, da se kritičnost oblikuje kot značajska lastnost (Hladnik in Šimenc 2008, 77).

S filozofijo za otroke učenci razvijajo štiri vrste mišljenja (kritično, skrbno, sodelovalno in ustvarjalno), filozofsko raziskovanje pa jim pomaga razviti temeljne spretnosti in dispozicije, ki jim bodo omogočile dejavno življenje v družbi. Ob predstavitvi namena in pomena uporabe metodologije dela

pri FzO smo v prispevku izpostavili raziskovalno skupnost kot pomembno, a manjkajočo kategorijo tako v šolskem kot družbenem sistemu – skupnost, katere člani so (za razliko od skupine) med seboj povezani, enakovredni, imajo razvito skrb in pravičnost drug do drugega, si zaupajo, se spoštujejo, izrekajo in po potrebi dopolnjujejo lastne ali tuje misli, tvorijo celoto in napredek v skupnem mišljenju.

Menimo, da so povsem nazorni tako teoretični premisleki, zajeti v prispevku, kot tudi številni aktualni dogodki iz vsakdanjega življenja, ki potrjujejo pretiran individualizem posameznikov in nakazujejo, da zgolj sobivanje v družbenih skupnostih ni (nujno) dovolj, temveč so znotraj teh pomembni tudi ali pa predvsem skrb do drugih, sodelovanje z drugimi, varno in spodbudno okolje za delovanje, pozitivna naravnost do in kritična drža. Slednja ni zgolj stvar znanja/vednosti, temveč je povezana tudi z osebnostnimi lastnostmi posameznika in oboje naj bi učenci razvijali v šoli. Ob tem je nujno zavedanje učiteljev, da kritičnega mišljenja in kritične drže ne moremo učiti zgolj v smislu posredovanja informacij o tem, kaj to je in kakšni naj bodo učenci, temveč ju moramo sami prakticirati in ponazarjati z zgledom.

Če ponovno navedemo besede Rupnik Vec in Kompare (2006, 315, 13), da kritično mišljenje ni zgolj ena izmed vzgojno-izobraževalnih opcij, temveč nujni pogoj in moralna pravica vsakega učenca, če imajo, kot piše *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), učitelji najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja in če se razvoj sposobnosti »dobrega« mišljenja in kritičnega duha na ravni posameznika povezuje z »boljšim« razmišljanjem širšega prebivalstva in družbe, se zdi, da bi moralo biti več kot očitno in neizpodbitno dejstvo, da vse omenjeno ne sme biti (več) zgolj potencialna, temveč dejanska teorija in praksa izobraževanja.

Literatura

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>.
- Bissachi, E. 2018a. »Filozofija in vprašanja v vzgoji in izobraževanju.« *Filozofija na maturi* 50 (25): 72–83.
- Bissachi, E. 2018b. »Vloga spraševanja pri poučevanju predmeta Filozofija za otroke.« *Analiza, časopis za kritično misel* 22 (3): 57–67.
- Gartner, S. 2018. »Spoštovanje individuuma in preseganje individualizma s feministično etiko in s filozofijo za otroke.« *Analiza, časopis za kritično misel* 22 (3): 19–31.

- Godinho, S. 2008. *Ali je to vprašanje: Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Grušovnik, T. 2022. »Zastavljanje vprašanj.« Prispevek na Konferenci DUH, Ljubljana, 28. 6.
- Hitchcock, D. 2022. »Critical Thinking.« V *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (zimsko izdaja 2022), E. N. Zalta in U. Nodelman (ur.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking>
- Hladnik, A., in M. Šimenc. 2008. Šola, mišljenje in filozofija: filozofija za otroke in kritično mišljenje. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hymer, B. in R. Sutcliffe. 2017. *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Ljubljana: Krtina.
- Klampfer, F., J. Bregant in S. Gartner. 2008. *Telovadnica za možgane: uvod v kritično mišljenje*. Maribor: Svarog.
- Kotzee, B. (2018). Applied epistemology of education. V: D. Coady in J. Chase (ur.). *The Routledge Handbook of Applied Epistemology*. Routledge. 211–229.
- Lipman, M. 1996. »Vodenje filozofskega dialoga.« V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.) *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije*, 99–122. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., in A. Kompare. 2006. *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*. 2023a. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=pou%C4%8Devati>.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ)*. 2023b. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=u%C4%8Diti>.
- Šimenc, M. 2006. *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šimenc, M. 2016. *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Šimenc, M. 1996. »Mesto vednosti v gimnazijskem pouku filozofije.« V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: prispevki k didaktiki filozofije*, 21–30. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Šipuš, K. 2022. »Zakaj je vredno krepiti integriteto otrok v šoli. Prve izkušnje pilotnega projekta Krepitev integritete učencev v osnovni šoli.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno-izobraževalnega dela* 53 (3–4): 40–45.
- *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Filozofija za otroke*. 2006. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajsi/Filozofija_za_otroke_izbirni.pdf.
- »Vprašanja v podporo učenju.« 2016. V *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.