UPOTREBA PRIČA U FILOZOFIJI S DJECOM

Arambašić, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:930501

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

DIPLOMSKI RAD

UPOTREBA PRIČA U FILOZOFIJI S DJECOM

BARBARA ARAMBAŠIĆ

Split, 2021.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

DIPLOMSKI RAD

UPOTREBA PRIČA U FILOZOFIJI S DJECOM

Studentica: Barbara Arambašić
Mentor: doc. dr. sc. Bruno Ćurko

Split, 2021.

SADRŽAJ

1. Uvod....6
2. Odgoj i obrazovanje i kritičko mišljenje....7
3. Filozofija s djecom i njen razvoj....9
3.1. Temelji za razvoj filozofije za djecu....10
3.2. Filozofija s djecom....11
3.3. Razvoj vlastitog mišljenja....13
3.4. Obrazovanje za kritičko građanstvo....14
3.5. Pomoć razvoju djeteta....14
3.6. Uvježbavanje jezika i govora, općenito komunikacije....15
3.7. Konceptualizacija filozofiranja....15
3.8. Razvijanje teorija učenja filozofije prilagođene za djecu i mlade....15
4. Najpoznatije metode filozofije za djecu....16
4.1. Lipmanova metoda filozofije za djecu....16
4.2. Demokratsko – filozofska metoda Michela Tozzija....16
4.3. Metoda Jacquesa Lévinea....17
4.4. Sokratovska metoda Oscara Brenifiera....18
5. Zajednica filozofskih istraživača....18
6. Dječja književnost....21
7. Nastavna pomagala u nastavi filozofije za djecu....23
7.1. Otkrića Harryja Stottlemeiera....25
8. Uporaba definicija u pričama....26
9. Teorija sheme....27
10. Dječja mašta....29
11. Princip širenja znanja od „poznatog prema nepoznatom“....30
12. Moralni aspekt u pričama....32
13. Priroda i životinje u pričama....33
14. Djetetove razvojne faze od rane do rano mladenačke dobi....33
14.1.Rana dob (od rođenja do šeste godine)....34
14.1.1. Glavne razvojne osobine rane dobi....35
14.1.2. Smjernice za medije....36
14.2. Srednja dob (od sedme do desete godine)....36

14.2.1. Glavne razvojne osobine srednje dobi.....37
14.2.2. Smjernice za medije.....38
14.3. Rana mladenačka dob (od jedanaeste do četrnaeste godine).....38
14.3.1. Glavne razvojne osobine mladenačke dobi.....39
14.3.2. Smjernice za medije.....39
15. Primjer upotrebe priča u nastavi filozofije s djecom.....39
15.1. Čarobna kruna – primjer priče kao uvod u raspravu.....39
15.2. Uspavana ljepotica.....41
16. Zaključak.....46
17. Literatura.....47

SAŽETAK

Filozofija za djecu javlja se 70-ih godina prošlog stoljeća kao obrazovni pokret koji će kod djece njegovati razvoj kritičkog mišljenja i samostalnog razmišljanja. Filozofija Johna Deweya i Lava Vygotskog ,kao pionira ove metode, poslužila je kao početna točka daljnjeg razmatranja filozofije u pedagoškom smislu te je potakla brojne filozofe poput Matthewa Lipmana, Oscara Brenefiera, Jacquesa Levinea i drugih, na vlastite ideje i načine na koji se filozofija za djecu može uvrstiti u školski kurikulum. Uz brojna druga pomagala, uloga priče ili novele u takvom pristupu, pokazala se kao uspješan način komuniciranja željenih filozofskih ideja i pojmova djeci. Upotreba teksta kao medija u nastavi filozofije s djecom, pokazala se odličnim inicijatorom dijaloga kroz koji djeca razvijaju sposobnosti koje su u stanju kasnije, u praktičnom smislu, upotrijebiti u svakodnevnom životu.

Ključni pojmovi: Kritičko mišljenje, filozofija za djecu, filozofija s djecom, priča, John Dewey, Matthew Lipman

ABSTRACT

Philosophy for children emerged during the 1970s as an educational movement that would nurture the development of critical thinking and independent thinking in children. The philosophy of John Dewey and Leo Vygotsky, as pioneers of this method, served as a starting point for further consideration of philosophy in a pedagogical sense and encouraged many philosophers such as Matthew Lipman, Oscar Brenefier, Jacques Levine and others, to give their own ideas and ways philosophy for children can be included in the school curriculum. Along with a number of other tools, the role of a story or novel in such an approach has proven to be a successful way of communicating desired philosophical ideas and concepts to children. The use of text as a medium in teachings of philosophy with children has proven to be an excellent initiator of dialogue through which children develop abilities that they are later able to use in everyday life.

Key words: Critical thinking, philosophy for children, philosophy with children, story, John Dewey, Matthew Lipman

1.Uvod

Filozofija za djecu razvija se na temeljima učenja američkog filozofa i pedagoga Johna Deweya i ruskog filozofa Lava Vygotskog. Od svojih začetaka do danas, za nju je karakteristično nastojanje da svoje metode implementira u školski kurikulum, ali i učini ih sastavnim dijelom djetetova odgoja i obrazovanja van institucionalnih okvira. Zahtjev za njegovanjem kritičkog mišljena kod djece, pokazuje se ključnim ciljem ove discipline, te se na taj način otvara kritički pristup u tradicionalnom obrazovanju koje iziskuje prilagodbu metoda podučavanja u skladu s razvojnom fazom u kojoj se dijete trenutno nalazi. Filozofija za djecu redefinira uloge aktera u obrazovanju, gdje učitelj postaje moderator radije nego „sveznajuća" figura, učenici razvijaju sposobnosti boljeg razumijevanja, usvajanja sadržaja što rezultira samostalnošću. Učionica postaje mjesto u kojem bitni problemi izlaze na vidjelo, potiču diskusiju temeljenu na međusobnom uvažavanju, komunikaciji i kreativnom izražavanju. Razne metode iniciranja dijaloga, čine ga uspješnijim i u konačnici dovode do prijelaza na filozofski dijalog. Priča, kao jedan od medija korištenih za ostvarivanje uspješnog nastavnog sata filozofije s djecom, svojom radnjom može poslužiti kao inicijator razgovora o određenoj temi ili kao alat preko kojeg je lakše iskomunicirati željene filozofske ideje. „Otkrića Harryja Stottelmeiera" iz 1969.g možemo smatrati prvim filozofskim romanom za djecu. Autor M. Lipman time potiče raspravu o uvrštavanju takve literature u kurikulum i potiče razvoj filozofije za djecu kao discipline koja za cilj ima učiti djecu kako misliti. Kasnije se pojavljuju i drugi autori s vlastitim metodama poput J. Leviena, M. Tozzija s demokratsko-filozofskom metodom ili O. Brenefiera i njegove sokratovske metode. Priča ili novela za djecu pritom mora sadržavati određene karakteristike koje ju čine pokretačem filozofske rasprave u zajednici istraživača, odnosno učionici pretvorenoj u zajednicu filozofskih istraživača. Djelo prilagođeno temi i razvojnoj dobi čitatelja, kroz simbolizam, anegdote, metafore i karaktere vodi dijalog u određenom smjeru, a čitatelja uvlače u radnju i poistovjećuju ga s događajima i likovima. Kako bi se uspješno iskoristila u nastavi, priča mora uključivati i pripadajući priručnik za moderatora, koji mora biti i obrazovan za kritičku filozofiju želi li ostvariti ciljeve koje filozofija za djecu pretpostavlja. Poticanje kritičkog mišljenja tako se ostvaruje kroz interaktivni pristup u nastavi, pomoću prikladnog medija koji iziskuje pažljivo slušanje, kreativno razmišljanje, otvorenost za alternative i propitkivanje problema posrijedi.

2. Odgoj i obrazovanje i kritičko mišljenje

Pri definiranju filozofije odgoja nailazimo na poteškoće u samom početku zbog kompleksnosti same definicije odgoja odnosno određivanja njenog sadržaja i obujma. Odgoj se najlakše definira kao „ukupnost postupaka kojima se u okviru određene kulture slobodno razvijaju djetetove tj. čovjekove moći. Odgoj mora poticati stvaralaštvo, a to može samo ako je utemeljen na slobodi. Budući da je odgoj zbiljski moguć tek unutar određenog kulturnog obzora i na povijesnoj osnovi, to je njegov bitni dio obrazovanja. Kao dio određene kulture u kojem ona kao cjelina nalazi svoj povijesni izraz, odgoj je istodobno i zalog njezine budućnosti.“[1] Međutim, definicija se nikako ne može promatrati kao jednoznačna tj. odgoj trebamo sagledavati kao proces odnosno ono što rezultira cjelokupno skrojenoj osobi.[2] Plaza Leutar navodi da je „odgoj temeljni pojam i najeminentniji sadržaj istraživanja odgojnih znanosti.“[3] Ostajemo još uvijek u potrazi za definicijom biti odgoja. Njegova kompleksnost najočitija je u sagledavanju samog tvorbenog procesa koji uključuje nasljeđe, kulturološko okruženje i ostale vanjske čimbenike koji utječu na razvoj cjelovitog pojedinca uz neizostavni kriterij slobode i slobodnog djelovanja. Iz tog razloga neophodno je procesu odgoja pristupiti interdisciplinarno ne bi li se pronašlo čovjeku optimalno rješenje za samoostvarenje.

U svrhu izgradnje konzistentnog obrazovnog sustava neophodno je pronaći zajedničke temeljne pretpostavke koje bi počivale na općim pedagoškim i metodološkim zakonitostima. Ti temelji činit će polaznu točku konstrukcije obrazovnog sustava.[4] Pod obrazovanjem podrazumijevamo „temeljnu odgojnu djelatnost kojom se u okviru određene kulture razvijaju djetetove tj. čovjekove umne sposobnosti; stjecanje naobrazbe; oblikovanje osobe. Iako je obrazovanje uvijek na neki način i ograničavanje djetetovih urođenih moći, ono mu sve dok eventualno ne prijeđe u indoktrinaciju, pruža i najčvršću kulturnu osnovu sveukupnog osobnog razvitka.“[5] Kako bismo izbjegli upravo takve opasnosti indoktrinacije postavlja se zahtjev za razvojem odgoja na temeljima demokratskog društvenog sustava koji podrazumijeva individualnu slobodu, a samim time i osigurava slobodu kritičkog promišljanja i aktivnog

[1] Filozofski leksikon, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2012., str. 836.
[2] Usp. Golubović A. (2010) „Filozofija odgoja. Riječki teološki časopis“ (2010), str. 612 [pristupljeno 09.09.2021.];36(2):609-624. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/121849
[3] Plaza Leutar M. (2020) „Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija“. Napredak (2020), str. 393. [pristupljeno 09.09.2021.];161(3 - 4):391-410. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/249645
[4] Usp. Milat J. (1996) „Tehnička kultura bitna je odrednica sustava obrazovanja“ Društvena istraživanja (1996), str. 110. [pristupljeno 09.09.2021.];5(1 (21)):109-128. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/32202
[5] Filozofski leksikon, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2012., str. 834.

sudjelovanja unutar zajednice.[6] Ključnu ulogu u takvom promatranju odgoja i obrazovanja čini razvoj i implementacija poučavanja za kritičko mišljenje. Njegovi doprinosi u procesima učenja i poučavanja pospješuju samostalnost, razumijevanje i usvajanje sadržaja.[7] Ono što je poznato kao kritičko mišljenje nije nešto sasvim novo jer napori za poboljšanje kvalitete i kvantitete razmišljanja postoje usporedo sa samom ljudskom poviješću. Kritičko mišljenje može pružiti određeni stupanj zaštite od suptilnog ispiranja mozga. Tradicionalno obrazovanje često je njegovalo nekritički pristup učenicima, a danas mnogi vjeruju da ukoliko se ne podučava s naglaskom na kritičko mišljenje jednako je kao ne podučavati uopće.[8] „Prvi predstavnik modernog kritičkog mišljenja John Dewey određuje kritičko mišljenje kao aktivno, ustrajno i temeljito propitivanje vjerovanja uz razmatranje onih postavki, osnova i dokaza koje podupiru to vjerovanje."[9] Element refleksivnosti kritičkog mišljenja zahtjeva utemeljenje vjerovanja u kontrastu prema običnom mišljenju koje može biti oformljeno bez podupirućih argumenata. Dewey se ovdje referira na pojam reflektivnog mišljenja koje može biti ekvivalentno današnjem pojmu kritičkog mišljenja.[10] Ulogu kritičkog mišljenja unutar odgojno – obrazovnog procesa Matthew Lipman vidi kao determinirajuću u procesu kvalitativnog vrednovanja argumenata.[11] Za njega je kritičko mišljenje ono mišljenje koje „olakšava prosuđivanje, oslanja se na kriterije, samo-ispravljajuće je i osjetljivo na kontekst."[12] Prema Lipmanu, kritičko mišljenje je primijenjeno mišljenje. Ono nije samo proces već nastoji razviti određeni proizvod. Za njega nije dovoljno samo stjecanje razumijevanja jer ono nastoji nešto proizvesti, reći ili napraviti, a to uključuje korištenje znanja kako bi se postigle razumne promjene. Najmanji proizvod toga je prosudba, a najveći korištenje te prosudbe u praksi.[13] Praktične dobrobiti njegovanja vještina kritičkog mišljenja očituju se na metakognitivnoj razini odnosno omogućuju cjelovitiji pristup sadržaju. Te vještine potiču samostalnost kod učenika,

[6] Usp. Miliša Z, Ćurko B. (2010) „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija." MediAnali (2010), str. 70, 71. [pristupljeno 09.09.2021.];4(7):57-72. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/55353
[7] Usp., Buchberger I, Bolčević V, Kovač V. (2017) „Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi." Metodički ogledi (2017), str. 111. [pristupljeno 09.09.2021.];24(1):109-129. https://doi.org/10.21464/mo45.124.109129
[8] Usp., Lipman Matthew, *Thinking in education, Second edition,* Cambridge University Press, New York 2003., str. 209.
[9] Buchberger I, Bolčević V, Kovač V. (2017) „Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi." Metodički ogledi (2017), str. 112. [pristupljeno 09.09.2021.];24(1):109-129. https://doi.org/10.21464/mo45.124.109129
[10] Usp., Miliša Z, Ćurko B. (2010) „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija." MediAnali (2010), str. 59., 60. [pristupljeno 09.09.2021.];4(7):57-72. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/55353
[11] Usp., Buchberger I, Bolčević V, Kovač V. (2017) „Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi." Metodički ogledi (2017), str. 112. [pristupljeno 09.09.2021.];24(1):109-129. https://doi.org/10.21464/mo45.124.109129
[12] Lipman Matthew, *Thinking in education, Second edition*, Cambridge University Press, New York 2003., str. 211., 212.
[13] Usp., Ibid., str. 211.

razvijaju sposobnost razlikovanja bitnih i nebitnih informacija kao i uporabu stečenih vještina i njihovu primjenu u svakodnevnim situacijama.[14] Teoretski je moguća sustavna promjena predmeta poučavanja i njegova prilagodba kriterijima koji njeguju razvoj kritičkog mišljenja. Međutim, provedivost u praksi zahtijevala bi sukladnost teorije sa odgojno – obrazovnim sustavima tj. prilagodba postojećim kurikulumima.[15]

3. Filozofija s djecom i njen razvoj

Obrazovanje nije prirodan proces, ono je nešto što biramo raditi na mnogo različitih načina. To je nešto što radimo unutar prirodnih ograničenja. Sa psihološke strane proučavamo prirodu kognitivnog razvoja, dok s druge epistemiološke strane proučavamo prirodu znanja. Postoji uvriježeno mišljenje da je put prema boljoj obrazovnoj praksi udružiti epistemiologe i stručnjake za određeni predmet „kako bi riješili strukture, logičke nizove i oblike znanja te ih spojiti sa psiholozima koji bi otkrili koje vrste znanja učiti i na koji način obzirom na fazu djetetova obrazovnog razvoja. Rezultati takvog istraživanja pružili bi glavne sastavnice obrazovne teorije.“[16] Obrazovni pokret poznat kao „Filozofija za djecu“ započeo je početkom 1970 – ih godina objavljivanjem filozofskog romana za djecu, Matthewa Lipmana „*Otkriće Harryja Stottlemeiera*“. Lipman je predavao na Columbia University (New York) i primijetio kako su studenti zakinuti u prosuđivanju i u kritičkom promišljanju. Shvatio je kako je tada već kasno za unaprjeđenje tih vještina. S pretpostavkom da osposobljavanje za kritičko mišljenje mora započeti puno ranije, napušta Columbia University i „osniva Institut za unaprjeđenje filozofije za djecu pri državnom sveučilištu Montclair.“[17] Ubrzo će se Lipmanu priključiti i profesorica Ann Margaret Sharp koja će s njim raditi na prvim teorijskim djelima o odnosu dijete – filozofija, kao i na prvim kurikulumima. Na taj način njegov projekt dobiva kolektivni i dijaloški pristup, točno onako kakvim ga je Lipman i zamislio. Sam piše novele za djecu, dok mu se ostali suradnici pridružuju prilikom pisanja i uređivanja priručnika za učitelje.[18] Programom filozofije za djecu želio je povezati djecu i filozofiju na inovativan i nepojmljiv

[14] Usp., Buchberger I, Bolčević V, Kovač V. (2017) „Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi.“ Metodički ogledi (2017), str. 119. [pristupljeno 09.09.2021.];24(1):109-129. https://doi.org/10.21464/mo45.124.109129

[15] Usp., Miliša Z, Ćurko B. (2010) „Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija.“ MediAnali (2010), str. 61. [pristupljeno 09.09.2021.];4(7):57-72. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/55353

[16] Kieran Egan, „Development in education“, *Journal of Philosophy of Education, Vol. 18, No.2*, 1984, str. 187.,188.

[17] Ćurko B. (2012) „Uvodnik: Filozofija s djecom.“ Metodički ogledi (2012) [pristupljeno 13.04.2020.];19(2):9-11. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/103675

[18] Usp. Šimenc M. (2012) „Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu.“ Metodički ogledi (2012), str. 14. [pristupljeno 15.09.2021.];19(2):13-27. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/103677

način. Uspostavljanju dijaloške zajednice prethodio je praktičan način zajedničkog istraživanja koji se temelji na povezivanju djece s filozofijom, a učitelju daje ulogu moderatora.[19] Lipman je filozofiju vidio kao resurs za pomoć djeci kako bi postala intelektualno energičnija, kritičnija, kreativnija i razumnija.[20] No, već u samom početku nastaje problem oko naziva, „Filozofija za djecu (P4C)“ ili „Filozofija s djecom (PWC)“. Filozofija s djecom dijelom je dio „filozofije u praksi“, a uz nju u „filozofiju u praksi“ pripadaju još i filozofsko savjetovanje, sokratski dijalog i filozofija u tvrtkama. Iz razloga što se ne zadržavaju isključivo na praktičnom već se usmjeravaju i na teorijska i znanstvena istraživanja filozofija s djecom i filozofsko savjetovanje zaslužni su i za unaprjeđenje same prakse.[21] B. Ćurko Lipmanovu metodu naziva „filozofija za djecu“, dok „filozofiju s djecom“ vidi kao širi pojam koji obuhvaća i Lipmanovu metodu, ali sve ostale.[22] No, navodi da su oba naziva dio filozofije kojoj je glavni cilj kod djece i mladih potaknuti kritičko mišljenje, uz još poneke nazive, koji se međutim, referiraju na istu, na formalnoj i neformalnoj logici utemeljenu, dijalošku filozofiju.[23] M. Šimenc, slijedeći K. Murris „izraz „filozofija s djecom“ upotrebljava za cjelokupan pokret Lipmanove inovacije dok izraz „filozofija za djecu“ koristi za Lipmanov kurikulum[24] koji se sastoji od niza romana za djecu, priručnika za učitelje i prateće teorijske refleksije.“[25] Filozofija za djecu izgrađena je na temeljima učenja američkog filozofa i pedagoga John Deweya te ruskog psihologa Lava Vygotskog.

3.1. Temelji za razvoj filozofije za djecu

Promjenama u ponašanju, sposobnostima, napredovanjem, općenito opisom dječjeg ponašanja bavi se dječja psihologija. Čimbenici koji utječu na ponašanje i same promjene tog ponašanja predmet su proučavanja brojnih psihologa u bihevioralnoj psihologiji. Niz kompleksnih misaonih procesa obuhvaćenih u kognitivnom razvoju dovodi do formiranja dviju utjecajnih struja mišljenja u razvojnoj psihologiji 20. stoljeća: kognitivističko – razvojna teorija i sociokulturna teorija kognitivnog razvoja. Predstavnici prve struje (kognitivističko – razvojne

[19] Usp., Ibid., str. 13.
[20] The P4C Co – operative. Philosophy for children. Philosophy in the curriculum. Dostupno na: https://p4c.com/about-p4c/history-of-p4c/ , (pristupljeno: 10.04.2021.)
[21] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 175.
[22]Usp. Ibid., str. 209.
[23] Usp. Ćurko B. (2012) „Uvodnik: Filozofija s djecom.“ Metodički ogledi (2012) [pristupljeno 13.04.2020.];19(2):9-11. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/103675
[24] Više o Lipmanovom kurikulumu dostupno na: https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/what-is-the-iapc-curriculum/ (pristupljeno: 18.10.2020.)
[25] Šimenc M. (2012) „Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu.“ Metodički ogledi (2012), str. 13. [pristupljeno 15.09.2021.];19(2):13-27. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/103677

teorije) mišljenja su kako međudjelovanjem biološkog evoluiranja neuroloških struktura, istraživanja pojavnog svijeta uz spontano dječje djelovanje dovode do ranog kognitivnog razvoja. Utemeljitelj takvog pristupa je Jean Piaget, švicarski psiholog, koji govori da ideja prethodi učenju tj. da određena vrsta sadržaja mora biti kompatibilna s djetetom.[26] Sociokulturna teorija s druge strane, ključnu ulogu u misaonom razvoju djeteta vidi na relaciji dijete – odrasla osoba, gdje odrasla osoba ima pomoćnu ulogu tumača spoznavanja i zbivanja. Kulturološki kontekst neizbježan je u razvojnoj fazi svih živih bića stoga ključno mjesto u psihičkom i spoznajnom razvoju djeteta zauzima kultura. Zastupnik takvog mišljenja je Lav Vygotski koji će pojedinca gledati kao proizvod okoline, a kroz kolektivno iskustvo rješavanja problema unutar zajednice dijalektičkim mehanizmima dijete vodi kroz kognitivni razvoj. U suprotnosti sa Piagetom koji fokus stavlja na djetetovo samostalno razumijevanje okoline, Vygotski povezuje djetetov kognitivni razvoj s okolinom, odnosno kao društveno uvjetovan proces koji se događa uz pomoć zajednice.[27] Kako Vygotski navodi, mašta ima ulogu nasljednika dječje igre s razvojnog aspekta. Praveći distinkciju među zanesenosti igrom i realnosti, dijete je u potrazi za konkretnim i opipljivim stvarima svakodnevnice u relaciji s onima iz fiktivnog svijeta.[28] U svrhu izbjegavanja anomije i alijenacije te stvaranjem optimalne okoline u odnosu na potrebe djeteta, s pažnjom na dob i sposobnost, osnovnoškolsko obrazovanje treba, ali često ne uspijeva, ustaviti organizaciju obrazovnog sustava koja bi premostila prepreke za djetetovu samorealizaciju.[29] Međutim, navodi Rajić, pedocentrične pedagogije 19. i 20. stoljeća fokus stavljaju na djetetove imanentne snage, aktivne i ključne za njegov razvoj.[30]

3.2. Filozofija s djecom

Jedno od bitnih pitanja za filozofiju s djecom jest kada djeca počinju filozofski razmišljati. Svaka filozofska aktivnost uključuje prosuđivanje, ali svi koji misle ne moraju nužno biti uključeni u filozofske aktivnosti. Lipman, Sharp i Oscanyan navode da djeca počinju filozofski prosuđivati kada počnu ispitivati „zašto?“. To pitanje počinju postavljati već u najranijem

[26] Usp. Skupnjak D (2012) „Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. Život i škola“ (2012), str. 219., 220. [pristupljeno 14.05.2021.];LVIII(28):219-228. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/95253
[27] Usp. Ibid., str. 220.
[28] Usp. Duran M (2009) „Stvaralaštvo u spontanoj kulturi djece i mladih. Suvremena psihologija“ (2009), str. 177. [pristupljeno 14.05.2021.];12(1):175-188. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/82669
[29] Usp. Rajić V (2012) „Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije.“ Napredak (2012), str. 240., 241. [pristupljeno 14.05.2021.];153(2):235-247. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/82873
[30] Usp., Ibid., str. 241.

djetinjstvu te ono postaje njihova omiljena riječ u rječniku.[31] Sredinom 20. stoljeća nameće se pitanje o dječjoj sposobnosti filozofiranja. B. Ćurko navodi da je zagovarateljima filozofije za djecu ta rasprava sporedna s obzirom da program filozofije za djecu ne uči povijest filozofije ili „akademsku filozofiju" već su u radionicama svi problemi primjereni dječjoj razini.[32] Djeca svoje formalno obrazovanje započinju već u vrtiću gdje su živahni, znatiželjni, razigrani i maštoviti, navodi Lipman. Određeno vrijeme oni zadržavaju te osobine, ali vrlo brzo dolazi do pada zainteresiranosti i djeca postaju pasivna. S obzirom da prvih pet ili šest godina dijete provodi kod kuće i da to ne utječe bitno na djetetovu intelektualnu energiju bilo bi čudno u tome tražiti pozadinu za kasniji gubitak znatiželje i mašte. Lipman navodi da je to vjerojatnije zbog prirode školovanja koja često prigušuje dječji intelektualni i kreativni razvoj.[33] Čak i kad nije idealno, kućno okruženje sadrži toliko toga za naučiti i doživjeti te predstavlja stalni izazov za malo dijete. No, ono što dijete otkrije već u ranom osnovnoškolskom obrazovanju jest činjenica da je obrazovno okruženje potpuno strukturirano. Umjesto da se događaji nasumično slijevaju jedni u druge oni moraju odgovarati postojećem rasporedu, navodi Lipman. Djeca polako otkrivaju da ih takvo okruženje rijeko kad osnažuje ili izaziva na nova promišljanja. Lipman zaključuje da će kućno okruženje davati puno više prirodnog poticaja od školskog obrazovanja, a pad interesa učenika je samo prirodna posljedica na to.[34] Zasluga filozofije za djecu je ta da učionica postaje mjesto gdje na vidjelo izlaze za djecu bitni problemi, dovoljno raznoliki da utječu na dječju inteligenciju, ali i kontemplativni i kreativni aspekt. Cilj odraslih nije djetetov dolazak do perspektive stvarnosti koju odrasli primjećuju već olakšavanje dječjih istraživanja, misli i iskustava kroz korištenje filozofskih tehnika deriviranih iz bogate filozofske tradicije.[35] Nova, inovativna i jedinstvena pitanja često će osvanuti unutar filozofije s djecom jer su djeca znatiželjna, ali i ne ustručavaju se nešto novo pitati, izgovoriti, opaziti ili spoznati. Kao poticaj za kompleksnije rasprave koriste se razna pitanja, primjerena dječjoj dobi i sposobnostima, ali i svakodnevne situacije koje su djeci poznate i razumljive. Kako bi se djeca potakla na razmišljanje kombiniraju se dječja znatiželja i upornost sa logičkom

[31] Usp. Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick, *Philosophy in the classroom, Second edition*, Temple University Press, Philadelphia 1980., str. 58., 59
[32] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 176.
[33] Usp. Lipman Matthew, *Thinking in education, Second edition,* Cambridge University Press, New York 2003., str. 12.
[34] Usp., Ibid., str. 13.
[35] Usp. Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick, *Philosophy in the classroom, Second edition*, Temple University Press, Philadelphia 1980., str. 62.

argumentacijom, dokazivanjem ili opovrgavanjem njihovih stavova.[36] Razmatranjem tema, činjenica, argumenata i protuargumenata, bitno se poboljšava logički aspekt dječjeg uma što im omogućuje lakše povezivanje činjenica, stavova i argumenata. Glavni cilj filozofije s djecom je naučiti ih kvalitetno misliti. Treba ih uvježbati i naučiti vlastitom, kreativnom, kritičkom i brižnom mišljenju kako bi bili svjesni sebe, ali i odnosa s drugima.[37] Na tom putu od velike pomoći su im učitelji. Čini se kako oni gube svoju tradicionalnu funkciju te od „sveznajućih" postaju suci ili moderatori. Njihova je uloga osigurati da su misli jasno izražene i shvaćene, što se ne provjerava samo kroz vlastito razumijevanje već i oslanjanjem na izraze i ekspresije sudionika koji reagiraju na zadano pitanje, navodi Brenifier. Oni će maksimalno iskorištavati interakcije među učenicima ne izražavajući vlastiti stav ili sud čime učenicima dopuštaju identificirati jasnoću vlastitih koncepata, a time već puno postižu.[38] Zadatak učitelja filozofije za djecu je specifičan, njegova inicijativa da učenicima predstavi praktičnu filozofiju uvođenjem određene količine konstitutivnog načela mišljenja unutar rasprave (pojmovi poput logike, dijalektike ili načelo dovoljnog razloga) čak i ako ti alati nisu apsolutni. Jasno je da prosječan učitelj nije dovoljno obrazovan i informiran za ovakvu vrstu prakse. No, to nije problem ukoliko se ne boji pogrešaka jer ako postoji poteškoća koju ravnopravno dijele učitelji i učenici, to je strah od neizvjesnosti u preuzimanju rizika za sudjelovanje u aktivnostima u kojima se mora napustiti komfor zona, navodi Brenifier.[39]

S obzirom na kvalitetu programa i zanimanje za filozofiju za djecu, razvilo se mnogo različitih pristupa, ali ciljevi koje je odredio Michel Tozzi, uzimaju se kao temeljni ukoliko se želi napraviti dobar i kvalitetan program filozofije za djecu.

3.3. Razvoj vlastitog mišljenja

„Budući da materija egzistencijalnih, etičkih i estetičkih pitanja, pretpostavlja promišljanje o sebi, refleksivni proces koji formulira problem, potrebna je konceptualizacija i racionalna argumentacija. Započinjanje učenja ovoga što je ranije moguće garantira buđenje prosvjećenja refleksije ljudskih uvjeta kod djece."[40]

---

[36]Usp. Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 23.
[37] Usp., Ćurko B, Kragić I. (2008) „Uporaba pričā u radionicama filozofije za djecu." Acta Iadertina (2008), str. 110. [pristupljeno 14.04.2020.];5(1):0-0. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/190063
[38] Usp. Brenifier Oscar, *The practice of Philosophy with Children*, (2007), str. 41., 42. Dostupno na: Oscar Brenifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Alcofribas Nasier, 2007
[39] Usp., Ibid., str. 42., 43.
[40] Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 23.

Rasprava o temeljnim životnim pitanjima može kod djece potaknuti refleksiju i razvoj njihovog vlastitog mišljenja, navodi Ćurko. Dobra priprema materijala, metoda i pristupa je neophodna unutar takvih programa te mora biti usklađena sukladno dobi djece, njihovim mogućnostima i sposobnostima.[41]

3.4. Obrazovanje za kritičko građanstvo

„Učenje za mišljenje razvija slobodu prosudbe kod budućih građana, štiteći ih od ideološke indoktrinacije i uvjerljiva oglašavanja. Učenjem filozofiranja kroz debatiranje o idejama potiče se razumno suočavanje s drugima, s ciljem dosizanja istina, što jest etički i intelektualni zahtjev za istinsku demokratsku raspravu.“[42]

Zajednice istraživača i filozofske rasprave dva su oblika rasprave. S obzirom da ne postoji demokracija bez rasprave, učenje takvih vještina u školi dovodi do obrazovanja o demokratskom društvu. Razvoj kritičkog mišljenja osnova je za demokracije koje se temelje na pravu za slobodno izražavanje vlastita mišljenja, čak i ako je to mišljenje u manjini, ali i sučeljavanju mišljenja u javnim prostorima otvorene rasprave. Učiti kako samostalno razmišljati ulijeva slobodu mišljenja i sposobnost prosudbe koje su za učenike, ali i građane takve demokracije, neprocjenjive vještine koje se moraju razviti. Naučiti kako se uključiti u racionalnu raspravu i učiti filozofirati kroz intelektualnu raspravu dva su veoma važna uvjeta pažljivog građanstva. Kroz njih se potiču demokratski građani koji slijede razum i istinu u susretu s drugima te postavljaju etičke i intelektualne zahtjeve u raspravi.[43]

3.5. Pomoć razvoju djeteta

„Učiti kako postići refleksiju važno je za izgradnju osobnosti kod djece i adolescenata. To im je prilika za iskustvo razmišljajućih bića, koje jača njihovo samopoštovanje i pomaže im da rastu u čovječnosti, i to doživljavanjem neslaganja u raspravi u mirnom suživotu. To, pak, podiže prag tolerancije i poštovanja prema drugima i sprječava nasilje.“[44]

---

[41] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 179.
[42] Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 23.
[43] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 15., Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf
[44] Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 23.

Tolerancija kod djeteta postiže se njegovim suočavanjem s problemima, kako vlastitim tako i tuđim. Razmišljajući dijete je sposobno osvijestiti sebe i svoje mjesto u svijetu te je sposobno prihvatiti svoje pogreške, kao i tuđe i naposljetku kroz njih steći iskustvo i svijest o drugima.[45]

3.6. Uvježbavanje jezika i govora, općenito komunikacije

„Verbaliziranjem vlastitih promišljanja, kod djece se razvijaju kognitivne i socio-lingvističke sposobnosti. Radeći na razvoju svoje misli, djeca rade na potrebi za preciznostima u jeziku.“[46]

„Razmišljanje kroz govor“, osobito unutar grupnih rasprava, razvija jezične sposobnosti djece koja kroz društvene i intelektualne verbalne interakcije uče kako formulirati svoja razmišljanja prije nego ih izraze. U filozofskoj raspravi jezik postaje oruđe za misli, razvijajući se usporedo s djetetovim razmišljanjem.[47]

3.7. Konceptualizacija filozofiranja

„Prakticiranje refleksije s djecom zahtjeva redefiniranje filozofiranja za konceptualizacije njegova početka, prirode i uvjeta.“[48]

S filozofskog gledišta, uključivanje djece u kritičko mišljenje zahtjeva redefiniranje „filozofiranja“, konceptualnu reinterpretaciju njena početka kao nečeg konkretnog, prirode i uvjeta prakse. [49] Također, potrebna je konceptualizacija filozofiranja kao nečega što ima svoja pravila: formalnu i neformalnu logiku.[50]

3.8. Razvijanje teorija učenja filozofije prilagođene za djecu i mlade

„Teorije o učenju filozofije dovode se u pitanje. Pojedinac ne može učiti djecu filozofiji u velikim predavaonicama, uz pomoć glasovitih djela i pisanjem eseja. Ali pojedinac može

[45] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 180.
[46] Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 23.
[47] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 15., Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf
[48]Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje,* Erasumus + 2015., str. 23.
[49] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i* etike, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 180.
[50] Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i* etike, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 180.

teoretizirati o njegovu učenju kako bi učenici reflektirali o njihovu odnosu prema svijetu i drugima.“[51]

Konstruiranje didaktike filozofije za djecu je izazov. Tradicionalna pedagogija ne pokazuje se kao prikladan temelj za poučavanje filozofije zbog svojih metoda koje se baziraju većinom na činjenični aspekt filozofije. Filozofija za djecu filozofiju provodi kroz razmišljanja, dijaloge i rasprave uz naglasak na individualno osvješćivanje vlastitog mišljenja, identiteta i stava u relaciji prema svijetu.[52]

4. Najpoznatije metode filozofije za djecu

Nakon Lipmanovih početaka i njegove metode „filozofije za djecu“ razvija se niz praksi i različitih pravaca filozofije za djecu. Dio tih programa ima inovativne i uspješne metode, a u UNESCOVU izdanju „*Philosophy – a School of Freedoom (*2007*)*“ navedene su četiri najrasprostranjenije metode: Lipmanova metoda filozofije za djecu, demokratsko – filozofska metoda Michela Tozzija, metoda Jacquesa Levinea te sokratska metoda Oscara Brenifiera.[53]

4.1. Lipmanova metoda filozofije za djecu

Prvi kurikulum filozofije za djecu pronašao je uporište u Lipmanovoj metodi, danas i najraširenijoj metodi filozofije za djecu. Jednakost se ostvaruje sjedenjem u krugu, ali također takav raspored djeci omogućuje da vide lica i ekspresije jedni kod drugih. Osnova za ovu metodu su Lipmanove novele te priručnici za nastavnike koji su pripremljeni tako da se djeca mogu lakše poistovjetiti s likovima, događajima i problemima. Za početak, svaki sudionik rasprave čita jedan dio novele te svatko od učenika postavi pitanje i iznese problem za koji smatra da je najvažniji u pročitanom ulomku. Nakon toga svi glasaju o tome koje je pitanje najvažnije i o njemu se raspravlja.[54]

4.2. Demokratsko – filozofska metoda Michela Tozzija

Metoda M. Tozzija slična je Lipmanovoj, ali Tozzi teži još više „demokratskom“ pristupu u kojem svaki učenik ima preciznu funkciju te pred njih postavlja intelektualne zahtjeve kako bi

[51] Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 23.
[52] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 180., 181.
[53] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 34. Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf
[54] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 210.

učenici razvijali svoje filozofske vještine poput konceptualiziranja, racionalnog argumentiranja te ispitivanja. Metoda je obogaćena debatama u kojima učenici interpretiraju tekst, filozofskom raspravom ili upotrebom mitova koji postaju osnova za refleksiju.[55] Ova metoda artikulira dva elementa gdje je prvi okvir demokratske rasprave, inspiriran institucionalnom pedagogijom, s raspodjelom između učenika i odraslih, pravila sigurnosti te govorenja. Drugi element su intelektualni zahtjevi koje postavlja moderator, a koji prate raspravu te interveniraju na provedbu misaonih procesa.[56] Djeca sjede u krugu, moderator postavlja pitanja, a oni odgovaraju. Moderator ide s pitanjima i logičkim objekcijama sve dok odgovor na pitanje nije jasan svima. Za razliku od Lipmanove metode u kojoj se koriste njegove novele, u metodi M. Tozzija koriste se djeci poznate priče, bajke i basne. Nakon čitanja djeca postavljaju pitanja, a moderator ih dalje usmjerava, podržava kolektivno promišljanje grupe te utječe na sigurnu i pouzdanu atmosferu i komunikacijsku etiku.[57]

4.3. Metoda Jacquesa Lévinea

Lévine, razvojni psiholog i psihoanalitičar, 1996. razvio je nastavnu i istraživačku metodu za djecu od predškolske dobi (tri do četiri godine) sve do srednjoškolskog obrazovanja (šesnaestogodišnjaci). Njegova metoda zasniva se na razvitku dječje osobnosti gdje djeca komentiranjem osnovnih pitanja ljudskog postojanja osvješćuju sebe kao misleća bića, navodi Ćurko.[58] Moderator najprije postavlja pitanje koje je bitno kako za djecu tako i za odrasle (primjerice odrastanje), prepušta djeci da se izjasne, a on se povlači. Djeca raspravljaju desetak minuta o pitanju ne očekujući moderatora da se upliće u njihova razmišljanja. Svi odgovori se snimaju te se nakon rasprave snimka preslušava, a ukoliko dijete želi pojasniti svoju misao ili prigovoriti samom sebi, snimka se zaustavlja.[59] Ćurko također navodi da ova metoda omogućuje pojedincu da objektivno i doslovno sasluša vlastite misli te razvije vlastiti stav o određenoj temi. Kada pojedinac posluša svoje riječi može prepoznati greške u vlastitom misaonom procesu. Na taj način dijete prihvaća tuđa mišljenja, ispravlja vlastito, ali i lakše odbacuje svoj ego.[60] Radionica se održava kao poziv na istraživanje ljudskog stanja tijekom

[55] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 34. Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf
[56] L' apprentissage du philosopher, Dostupno na: http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/ (posjećeno 12.03.2021.)
[57] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike,* Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 210.
[58] Usp., Ibid., str. 211.
[59] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 35. Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf
[60] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 211.

kojeg dijete prisvaja drugi društveni status, status „valjanog sugovornika“, unutar grupe koja tada postaje zajednica istraživanja. To je kolektivno istraživanje koje nije predmet školskog vrednovanja, a odvija se u zahtjevnom, ohrabrujućem okruženju u kojem je djetetu omogućeno da se usudi razmišljati, u bilo kojoj dobi. [61]

4.4. Sokratovska metoda Oscara Brenifiera

Oscar Brenifier, osnivač Instituta za filozofsku praksu, vraća se na sokratovski pristup filozofskom dijalogu. Sokrat je svoju ulogu smatrao analognom ulozi primalje, koja pomaže studentima razviti vlastite ideje pažljivim vođenjem grupne rasprave kroz pitanja te preformuliranjem različitih koncepata, kako bi se razvio progresivan i logičan niz kritičkog mišljenja.[62] Njegova metoda nema formalno – tehničkih pravila, ali je logički utemeljena. Na početku moderator donekle monopolizira funkciju ispitivanja kako bi dao primjer, postavio ton, istaknuo strogoću, ali i kako bi potaknuo učenike da se prihvate zadatka. Učenici se polako pokreću, neki odmah, drugi polako. Uloga moderatora je biti stranac, a stranac je onaj koji ništa ne uzima zdravo za gotovo, ne prihvaća nikakvu naviku, ne poznaje pakt i ne prihvaća ga, navodi Brenifier. Učenik se navikne postati sam sebi stranac, stranac grupi, ne traži priznanje ili dogovor bilo koje vrste.[63] Moderator vodi raspravu te ukazuje djeci na logičke pogreške u zaključivanju. Otkrivajući djeci njihove zablude oni postaju svjesni kontradiktornosti u svojim iskazima, povezuju vlastitu osobnost s općeprihvaćenim pravilima, prihvaćaju istinu i suočavaju se s njom, prepoznaju problem i nalaze rješenja.[64]

5. Zajednica filozofskih istraživača

Značajno mjesto u filozofiji s djecom zauzima koncept „zajednice filozofskih istraživača“. Ta filozofsko – pedagoška metoda javlja se kao supstitucija tradicionalnom metodološkom pristupu u školama gdje umjesto stjecanja činjeničnog znanja u fokus stavlja dijalošku komunikaciju. Najprije djeca sjede u krugu, a moderator ili dijete predstavljaju stimulus, najčešće narativni tekst. Nakon slušanja priče djeca postavljaju njima bitna pitanja vezana uz tekst te se demokratski odabiru pitanja o kojima će se raspravljati. Uloga moderatora je da

[61] Les ateliers de reflexion sur la condition humaine, Dostupno na: http://agsas.fr/les-ateliers-de-reflexion-sur-la-condition-humaine (posjećeno: 12.03.2021.)
[62] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 34. Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf
[63] Institut de pratiques philosophiques, Dostupno na: http://www.pratiques-philosophiques.fr/en/the-art-of-questioning/ (posjećeno 12.03.2021.)
[64] Usp. Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017., str. 211., 212.

usmjerava filozofski dijalog. Na kraju se radi kratak osvrt, evaluacija i zaključak.[65] M. Lipman, kao osnivač ovog koncepta, svoje ideje temelji na idejama John Deweya, Charlesa Piercea i Lava Vygotskog. Iako bi se moglo reći da ova metoda ima sokratovske korijene s obzirom da učenici iznose svoje stavove, opisuju, propituju i argumentiraju svoja gledišta, njezin razvoj može se početi pratiti od Charlesa Piercea koji je nastojao unijeti znanstvena istraživanja u filozofiju. On je zastupao ideju znanosti kao djelatnost u koju je uključena zajednica znanstvenih istraživača, ali i disciplinarno druge znanstveno utemeljene zajednice.[66] John Dewey iznosi ideju da mišljenje ne treba dijeti od iskustva, da su učenje, mišljenje i znanje sastavnice iskustva.[67] Smatrao je da se učionica treba nalaziti u široj zajednici te je kasnije proširio primjenu na obrazovni kontekst općenito, a Matthew Lipman razvio opsežnu pedagošku dimenziju za svoj program „filozofija za djecu".[68] Pretvaranje učionice u istraživačku zajednicu i prelazak s dijaloga na filozofski dijalog bitna su dva aspekta u filozofiji za djecu. Zajednica filozofskih istraživača ima dvije etape: kreativnu i kritičku. Kreativna faza obilježena je inicijalnom, početnom fazom koja se sastoji od uvođenja problematične situacije i postavljanja pitanja kao i sugestivne faze u kojoj se formiraju ideje, nagađanja i hipoteze. Kritička faza uključuje zaključivanje i konceptualno istraživanje, procjenu dokaza i kriterija te zaključivanje. Kritičko mišljenje sastavni je dio filozofskog istraživanja jer sudionici moraju naučiti pravila i vještine koje su u središtu razmišljanja i prosuđivanja, a koje im pomažu u pretvaranju rasprave u dijalog, navodi Davey Chester. Karakteristike istraživačke zajednice uključuju pažljivo slušanje drugih, odgovaranje na ideje, a ne osobi, otvorenost za razmatranje alternativa, postavljanje pitanja, istraživanje neslaganja te povezivanje ideja.[69] Uloga učitelja/moderatora je vitalna za uspješno istraživanje. Iako je važno da učenici biraju koja pitanja će se obrađivati, učitelj mora pomoći učenicima da razviju naviku istraživanja neslaganja te da na umu imaju napredak rasprave. On je voditelj i su-istražitelj, a to je najvažnije jer učitelj mora modelirati postupke ispitivanja kako bi učenici mogli surađivati i pratiti raspravu.[70] Formuliranjem pitanja, artikuliranjem problema, definiranjem pojmova, konstruiranjem rješenja, izražavanjem mišljenja, pružanjem razloga i dokaza, izrađivanjem

[65] Usp. Katinić M. (2012) „Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika." Filozofska istraživanja (2012) [pristupljeno 18.06.2021.];32(3-4):587-603. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/100691
[66] Usp. Davey Chester Sarah, *The socratic classroom, Reflective thinking through collaborative inquiry,* Sense publisher, Rotterdam 2012., str. 43, 44
[67] Usp. Katinić M. (2012) „Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika." Filozofska istraživanja (2012) [pristupljeno 18.06.2021.];32(3-4):587-603. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/100691
[68] Usp. Davey Chester Sarah, *The socratic classroom, Reflective thinking through collaborative inquiry,* Sense publisher, Rotterdam 2012., str. 43., 44.
[69] Usp., Ibid., str. 47.
[70] Usp., Ibid., str. 46.

kriterija i traženjem kontra primjera učenici nastoje rekonstruirati filozofske probleme i na taj način dati smisao svom svijetu. [71] Najbolja vrsta inspiracije dolazi iz sudjelovanja jer drugi daju povratne informacije i stimuliraju na rad. U zajednici istraživača razvija se suradnja koja olakšava postavljanje pitanja i ozbiljnu raspravu o trenutnim pitanjima, a pojedinci se nadograđuju međusobnim idejama i razlikama u mišljenjima te se briga i poštovanje prema drugima cijeni.[72] Ono što drži zajednicu na okupu je praksa, ali ne mora biti samokritična praksa, navodi Lipman. Zajednica istraživača nije besciljna, ona je proces koji za cilj ima proizvodnju proizvoda. Taj proces ima osjećaj smjera, kreće se tamo gdje ga argument vodi. Unutar zajednice proizvodi se dijalog, a ne samo razgovor ili rasprava, a to znači da ima strukturu čija su pravila po prirodi logička.[73]

Rasprava u razredu potiče se sredstvom koje se naziva stimulus. On može biti bilo što: priča, film, glazba, slika, ispad ili izjava učenika. Ono što je bitno kod stimulusa je da bude dovoljno snažan kako bi kod učenika izazvao potrebu da misle, navodi Jeremić. Cilj koji učitelj mora postići jest zbunjenost učenika tj. dovesti ih u osjećaj intelektualne nelagode kako bi učenik posumnjao u svoje „čvrste" stavove i propitkivao vlastita uvjerenja.[74] Prva reakcija na stimulus je najčešće emotivna, sudionici radionice često se uplaše, naljute ili rastuže. Nakon emotivne reakcije najčešće slijedi kognitivna, koja ih i motivira na nastavak istraživanja.[75] Zajednica istraživača može se prilagoditi različitim učionicama i postavkama te u sva predmetna područja integrirati kurikulum, pedagogiju i ocjenjivanje kao način poboljšanja poučavanja i učenja. Početna točka istraživanja je uvođenje stimulativnog materijala. Vrsta upotrijebljenog stimulusa uvelike ovisi o dobi učenika u razredu, predmetu koji se predaje, svrsi aktivnosti i drugim čimbenicima na koje će učitelji obratiti pažnju pri izradi lekcija. Učitelji sami biraju hoće li započeti s namjenski napisanom pričom u koju je ugrađena filozofija ili će koristiti postojeću dječju literaturu ili bilo koji drugi stimulativni materijal kao što su naslovi iz novina, članci u časopisima ili filmovi, bitno je da se pokrene dijalog.[76] Kako Dewey navodi, čak i oponašanjem odgajatelja, roditelja ili učitelja, može se dobiti vrlo površan pogled na

[71] Usp. Bleazby Jennifer B., „Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children", *Education and Culture Volume 28 (2)* 2012., str. 96.
[72] Usp. Giordmaina Joseph, *Doing philosophy in the classroom – a handbook for teachers*, MENON, 2014. str. 67.
[73] Usp. Lipman Matthew, *Thinking in education, Second edition*, Cambridge University Press, New York 2003., str. 83.
[74] Usp. Jeremić M (2012) „Filozofija s djecom i motiviranje djece na učenje." Metodički ogledi (2012), str. 82., 83. [pristupljeno 04.02.2021.];19(2):79-87. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/103687
[75]Usp., Ibid., str. 83.
[76] Usp. Davey Chester Sarah, *The socratic classroom, Reflective thinking through collaborative inquiry,* Sense publisher, Rotterdam 2012., str. 45.

intelektualni utjecaj drugih. Imitacija je samo jedan od slučaja dubljih principa stimulusa i odgovora. Sve što učitelj radi, ali i način na koji to radi, potiče dijete na odgovor, ali i na stvaranje vlastitog stava. Ponekad je čak i nepažnja djeteta prema učitelju način odgovora dobiven nesvjesnim vježbama.[77] Radni materijali trebali bi se opskrbljivati putem stimulusa, a ne dogmatskom konačnošću i krutošću. Kada učenici shvate da je bilo koje područje učenja definitivno ispitano, da je znanje o tome iscrpno i konačno njihovo razmišljanje sadrži fazu originalnosti. No, ova originalnost ne znači da se zaključak učenika razlikuje od zaključaka drugih, a još manje da se radi o radikalno novom zaključku. Njegova originalnost nije nespojiva sa velikom upotrebom materijala i prijedloga drugih. Originalnost se sastoji od osobne zainteresiranosti za pitanje, osobne inicijative u preokretanju tuđih prijedloga i iskrenosti koja dovodi do provjerenog zaključka, navodi Dewey.[78]

6. Dječja književnost

Književnost za djecu jest zaseban dio književnosti, sadrži svoje norme i tematiku. U središtu pozornosti prilikom pisanja priča za djecu pisci imaju kriterij prilagođenosti i namjene djela jer se često postavlja pitanje koja su književna djela doista namijenjena djeci. Odgovor na ovo pitanje nije jednoznačan jer postoje književna djela koja djeca ne mogu s razumijevanjem čitati prije nego dosegnu određenu dob, djela koja mogu čitati i djeca i odrasli, ali neka od njih više zanimaju djecu, a druga odrasle. Također, postoje i starija književna djela koja autori nisu prilagođavali djeci, ali ih današnja generacija upoznaje već u ranoj dobi, ali i novija literatura u kojoj odrasli traže rješenje problema. Dječja umjetnost opisuje život i služi se izrazima i riječima pojmljivim djetetu jer dijete neće iščitavati i proučavati književna djela već će ih doživljavati na način svojstven djetetu, bez relativnih vrijednosti, misleći samo na ono što je bitno u trenutku kada se čita.[79] Kako bi dijete što prije postalo čitateljem i škola i obitelj moraju dati svoj doprinos jer čitanjem djetinjstvo postaje istinsko i ispunjeno, ali se i skladno razvijaju duh i tijelo. Ukoliko dijete nije samostalno čitalo u ranom djetinjstvu kroz kasnije školovanje mogu se pojaviti problemi poput lošijeg čitanja, ne razlikovanja bitnog od nebitnog, slabe pismenosti općenito. Pod uvjetom da knjigu u pravo vrijeme stavimo u dječje ruke, neće postojati strah od nepovjerljivosti prema knjigama.[80] Knjige su fiktivni rad u kojem likovi povećavaju zakone prosuđivanja i otkrivaju alternativne filozofske poglede koji su tu već

[77] Usp. Dewey John, *How we think*, D. C. Heath & CO. Publishers, 1910., str. 47.
[78]Usp., Ibid., str. 198.
[79] Usp., Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb 1984., str. 5. – 10.
[80] Usp., Ibid., str. 15.

stoljećima.[81] Novela kao pretežito prozna vrsta duljinom može varirati između romana i kratke priče. Ona se koncentrira na jedan ili niz događaja, često u središte dovodi sukob među glavnim akterima, ali ga usredotočeno i smisleno privodi kraju.[82] Popularnost novele proizlazi iz njezine forme, kratko i sažeto pokušava izložiti stvarnost te u jednostavnom, svakodnevnom i običnom životu traži nešto neobično, drugačije pa čak i fantastično.[83] U novelama pronalazimo simbole, anegdote, glasine, personifikacije, metafore, ali i jasne likove. Ona će ponuditi središnji problem, dovesti do napetosti i na kraju jasno zatvoriti krug zbivanja.[84] U novelama za djecu metoda takvog otkrivanja je dijalog uz refleksiju. Taj dijalog sa vršnjacima, roditeljima, učiteljima naizmjenično s refleksijom je glavno sredstvo kojim likovi u pričama uče, kao i učenici u pravom životu – razgovorom i razmišljanjem o stvarima.[85] Tvrde da roman nudi djeci „neizravan" način komunikacije, djeca su manje inhibirana kada misle da njihova osobna iskustva nisu u središtu pozornosti. Kroz fikciju djeca mogu tumačiti i sami odlučivati o tome koji su im stavovi najrazumniji. Čitajući roman o drugoj djeci osjećaju se ugodnije razgovarati o afektivnim aspektima životnih iskustava lika. Ti aspekti integrirani su u kognitivno traženje načina zaključivanja koje će im pomoći da shvate svoj svijet.[86] No, što je priča? Egan navodi da je to „pripovjedna jedinica koja može popraviti afektivno značenje elemenata koji ju čine".[87] Ona ima početak koji postavlja sukob ili očekivanje, sredinu koja ga komplicira i kraj koji daje rješenje. Ono što je karakteristično za priču je to da usmjerava osjećaje prema sadržaju, usmjerava nas na to kako bismo se trebali osjećati i daje nam osjećaj sigurnosti i zadovoljstva. Za djecu, ta sigurnost kako se osjećati u vezi naučenog, važna je komponenta u stvaranju smislenog života. Priče za djecu sadržajno se razlikuju od onih za odrasle, ali oblik je ono što ostaje univerzalno. [88]

[81] Usp. Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick, *Philosophy in the classroom, Second edition*, Temple University Press, Philadelphia 1980., str. 82.
[82] Usp., *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 12. 9. 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44254>.
[83] Usp., Mikulaco D. (2011) „Zagubljeno u tranzicijama (dvije novele i dva putopisa)." FLUMINENSIA (2011), str. 156., 157. [pristupljeno 12.09.2021.];23(1):155-170. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/78248
[84] Usp., Ibid., str. 159.
[85] Usp. Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick, *Philosophy in the classroom, Second edition*, Temple University Press, Philadelphia 1980., str. 82.
[86] Usp., Ibid., str. 175.
[87] Egan Kieran, „Supplement to Teaching as story telling", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l éducation*, 1988., str. 20.
[88] Usp., Ibid., str. 20.,21.

7. Nastavna pomagala u nastavi filozofije za djecu

Podučavanje filozofije u osnovnoj školi može biti uvelike olakšano korištenjem prikladnih nastavnih materijala koji već postoje ili se mogu stvoriti baš za tu svrhu. Jedan od njih je i udžbenik koji se obraća direktno djeci, sadrži informacije za učitelje kao i materijale prikladne i za djecu i za učitelje. Neke od knjiga za učitelje sadrže samo jednostavan prikaz prakse u filozofiji s djecom dok druge nude detaljan prikaz potpomognut primjerima i uputama za razredne aktivnosti.[89] Nastavni plan i program „Filozofije za djecu" sastoji se od posebno pripremljenih filozofskih romana[90] s pripadajućim priručnicima za učitelje, a svaki od njih cilja na određenu dobnu skupinu. Ti romani prikazuju djecu i mlade u dijalogu, promišljaju o filozofskoj dimenziji njihovih iskustava, ali i integriraju apstraktne pojmove koji su otprije poznati filozofima. Priručnici za učitelje sadrže velik opseg vježbi, igara i planova rasprava. S obzirom na ostale radne listove i obrazovne materijale, ovi priručnici nisu usmjereni na izradu odgovora već kod djece žele uspostaviti filozofsko preispitivanje i dijalog. Ono što je i sam Lipman želio bilo je integriranje vježbi i planova rasprave u osnovnu razinu nastavnog plana filozofije jer bez njih mogućnost za suočavanjem s filozofijom bitno je smanjena. Naglasak više nije na kurikulumu koji oblikuje normativni ideal analitičkog razuma već na dijalogu koji razvija zajedničko promišljanje, filozofske razgovore i demokratsku praksu, ali i uključuje promišljanja djece i mladih. [91] Postoji nekoliko načina kako pravilno razviti novele i priče kao pomagala u nastavi filozofije za djecu. Prvo rješenje, prihvaćeno u velikom broju zemalja, je prevođenje Lipmanovih priča za djecu kao i pripadajućih priručnika za učitelje. Prednost ovog pristupa su odmah dostupne metode, provjerene i ustaljene, konkretan materijal za djecu (priče napisane baš za njih) koji implicitno ili eksplicitno sadržava mnoga uobičajena pitanja zapadne filozofije. Drugi pristup je adaptacija Lipmanovih priča u lokalnu kulturu. Neke stvari promijenjene su kako bi imale više smisla u kulturi, tradiciji ili kontekstu određene države. Nadalje, neke države nastavnim materijalima pristupaju po uzoru na Lipmana, s istim ciljevima i tehnikama na umu, ali referiraju se više na vlastitu kulturu i tradiciju. Također, jedno od rješenja su i novi, improvizirani materijali koji mogu biti napisani kao narativ, ali mogu biti

[89] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 22. Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf

[90] Neki od Lipmanovih romana: „Lisa" (1976), „Pixie" (1981), „Kio and Gus" (1982), „Natasha" (1996), „Elfie"(1999)

[91] Usp., Murris K, (2012) „The Philosophy for Children Curriculum, Narrativity and Higher – Order Thinking", (2012)., str. 2., Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Karin-Murris/publication/268257586_The_Philosophy_for_Children_Curriculum_Narrativity_and_Higher-Order_Thinking/links/5531b0cb0cf2f2a588ad5ad7/The-Philosophy-for-Children-Curriculum-Narrativity-and-Higher-Order-Thinking.pdf (posjećeno: 07.07. 2020.)

predstavljeni i kao album za fotografije, strip ili čak i film. Nove tehnologije (posebno audiovizualne), koje nisu bile u tolikoj mjeri dostupne kada je Lipman razvijao svoje metode, danas mogu biti jako korisne za djecu koja žive u razdoblju multimedija. Još jedna od mogućnosti za one koji Lipmanove priče ne smatraju previše književnima ili didaktičkima je korištenje drugih priča napisanih isključivo za djecu. Takvi tekstovi trebali bi zahtijevati interpretativan napor kako bi dijete moglo odrediti značenje te bi osim narativnog sadržaja trebali potaknuti kritičko mišljenje kod djece. Djeca tada mogu zajedno raditi na otkrivanju ili ispitivanju mogućih značenja teksta. Posljednje rješenje sadrži također razvoj kritičkog mišljenja kroz priče koje su dio dječje kulturne baštine ili priče iz nekih drugih kulturnih tradicija poput narodnih priča, legendi ili basni koje su nepresušan izvor ideja i mudrosti. Platonovi mitovi, kada su predstavljeni u formi prihvatljivoj za djecu, mogu ih navesti na razmišljanje o pojmovima kao što su istina i laž (Alegorija pećine) ili odnos moći i dobrote (Gygesov prsten). Korištenje takvih literarnih ili mitskih priča može potaknuti kritičko mišljenje kod djece uključivanjem njihove mašte.[92] Filozofski tekstovi trebaju biti model za određenu vrstu prakse koja će pomoći potaknuti i internalizirati filozofsko razmišljanje, ali ti modeli moraju biti jasni, specifični i praktični kako bi bili zaista filozofski. Priče su ovdje u ulozi modela, iako su u njih ubačene središnje filozofske ideje, teme i pitanja one nisu narativna varijanta povijesti filozofije. One neće tražiti učenje i pamćenje filozofskih tekstova i pojmova za razliku od filozofije kao korpusa znanja koje treba naučiti.[93] Izbor sadržaja za nastavu filozofije postavlja učitelje unutar akademske filozofske tradicije te zbog toga učitelji moraju imati akademsku podlogu iz filozofije kada koriste nastavni plan i program filozofije za djecu. Ponekad filozofski romani, zajedno sa pripadajućim priručnicima neće biti dovoljni za kvalitetnu nastavu filozofije jer će zahtijevati sposobnost smještanja pojedinih filozofija koje se spominju u obrazovnom sustavu. Tekstovi uvijek izražavaju određene ideologije, moralne vrijednosti, epistemiološke pretpostavke i uvjerenja, a izbor teksta je normativan. Murris vidi opasnost u tome da bi bez prethodnog filozofskog znanja učitelji mogli kurikulum filozofije za djecu predstaviti na nekritičan način. Uloga učitelja je da bude vješt i dovoljno filozofski osviješten kako bi mogao napraviti meta-kognitivnu distancu od normativnog okvira i usmjeriti

[92] Usp. Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007., str. 23. Dostupno na: https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf

[93] Usp., Murris K, (2012) „The Philosophy for Children Curriculum, Narrativity and Higher – Order Thinking“, (2012)., str. 4., 5. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Karin-Murris/publication/268257586_The_Philosophy_for_Children_Curriculum_Narrativity_and_Higher-Order_Thinking/links/5531b0cb0cf2f2a588ad5ad7/The-Philosophy-for-Children-Curriculum-Narrativity-and-Higher-Order-Thinking.pdf (posjećeno: 07.07. 2020.)

učenike na aktivno ispitivanje tekstova, bili oni filozofski ili ne.[94] Priče prikazuju prosječnu djecu, s poznatim karakteristikama, ali teže prezentirati ponašanja i razmišljanja filozofa, kako bi djeca u procesu komuniciranja s tekstom mogla razviti svoju filozofiju i način razmišljanja o svijetu. Sama struktura dijaloga potiče čitatelja da kritički promišlja o pitanjima, temama i argumentima iznesenim u tekstu te da stvori vlastite odgovore na filozofska pitanja.[95] Priču bi bilo dobro djeci pročitati dva ili tri puta kako bi mogli zadržati ključne elemente u umu. Na radionici će se postavljati standardna pitanja poput: „Je li vam se svidjela priča i zašto?“, „Koji vam je bio omiljeni lik i zašto?“, ali i pitanja postavljena na izravniji diskurzivan i analitički način: „Koja je pouka priče?“, „Što autor pokušava pokazati?“. Od učenika se može tražiti da identificiraju različita pitanja postavljena u tekstu, morat će artikulirati, argumentirati i usporediti svoje odabire sa vršnjacima.[96] Ključan korak u intelektualnom učenju je prelazak s naracije na meta-naraciju[97], korak koji će se kod djece postići u različitoj dobi. Ispričati priču je jedan način razmišljanja, a objasniti njeno značenje je nešto potpuno drugo. Za djecu bi se to moglo uvesti kao prijelaz od „onoga što se priča“ do „onoga što se želi reći“, navodi Brenifier. Analizirati znači iznijeti ono što je važno, izvući zaključak, odrediti značenje tj. ići od činjeničnog do simboličnog, od pojedinačnog prema univerzalnom. Treba raditi i na prisvajanju. Na primjer, treba pitati učenika što priča znači za njegovo vlastito postojanje.[98]

7.1. „Otkrića Harryja Stottlemeiera“

Lipmanove priče/novele prilagođene su različitim godinama i za cilj imaju potaknuti u djece obrasce ispitivanja i rasprave koji su najprije modelirani izmišljenim likovima u pričama, a zatim ih internalizacijom i prisvajanjem nastavljaju djeca u razredu, razgovorom o onome što su naučili. Jedan od prvih primjera bio je filozofski roman za djecu M. Lipmana „*Otkrića Harry Stottlemeiera*“.[99] Ovaj roman inspiriran je Lipmanovim zanimanjem za poučavanje vještina kod djece. Htio je djecu naučiti logiku, ali ne na način na koji se uči na sveučilišnoj razini.

---

[94] Usp., Ibid., str. 8., 9.
[95] Usp., Murris K, (2012) „The Philosophy for Children Curriculum, Narrativity and Higher – Order Thinking“, (2012)., str. 10., 11. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Karin-Murris/publication/268257586_The_Philosophy_for_Children_Curriculum_Narrativity_and_Higher-Order_Thinking/links/5531b0cb0cf2f2a588ad5ad7/The-Philosophy-for-Children-Curriculum-Narrativity-and-Higher-Order-Thinking.pdf (posjećeno: 07.07. 2020.)
[96] Usp. Brenifier Oscar, *The practice of Philosophy with Children*, (2007), str. 53. Dostupno na: Oscar Brenifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Alcofribas Nasier, 2007
[97] Sveobuhvatan narativni pristup iskustvenog ili povijesnog značenja koji istražuje ideju pripovijedanja, tumači događaje ili okolnosti te daje strukturu i smisao ljudskim uvjerenjima i iskustvima. Meta – narativ je izmišljena priča, a ne prikaz stvarnih događaja.
[98] Usp. Brenifier Oscar, *The practice of Philosophy with Children*, (2007), str. 161. Dostupno na: Oscar Brenifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Alcofribas Nasier, 2007
[99] M. Lipman, „Otkrića Harry Stottlemeiera“, dostupno na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103298.pdf

Predložena mu je ideja prikrivanja logike u dječjoj priči što je dovelo do stvaranja romana 1969. godine. Već slijedeće godine roman je eksperimentalno korišten s učenicima petih razreda te je postao katalizator za stvaranje Instituta za napredak filozofije za djecu.[100] Jedan od Harryevih ciljeva bio je omogućiti prijateljsko kognitivno/afektivno okruženje koje će njegovati najranije iskre razmišljanja u nadi da će doći do opsežne rasprave. Djela filozofije za djecu mogu biti problematična, sadržavati mnogo slabo definiranih, esencijalno sukobljenih koncepata te iz tog razloga nužno je osigurati okruženje unutar kojega sigurno možemo upotrijebiti različite intelektualne instrumente poput mentalnih djelovanja, vještina prosuđivanja, propozicijskih stavova, početnih i nadovezujućih pitanja i prosudbi. Postupak se nastavlja vezivanjem dijaloga istraživačke zajednice gdje su pojmovi i vještine isprobani i usvojeni, navodi Lipman.[101] Priručnik za „Otkrića Harrya Stottlemeiera" podijeljen je u sedamnaest poglavlja koji odgovaraju poglavljima u knjizi. Svako poglavlje u priručniku sastoji se od glavnih ideja, planova za raspravu te vježbi. Na primjer, Nemorin navodi da „glavne ideje za prvo poglavlje uključuju proces istraživanja, otkrića i izuma, razmišljanja, strukturu logičkih iskaza, pretvorbu subjekata i predikata".[102] Planovi rasprave sastoje se od pitanja vezanih za roman koja bi mogla olakšati raspravu o glavnoj ideja, a vježbe se koriste kako bi utvrdile i ujedinile glavne ideje romana.[103] Pozivajući se na korištenje priče kao izvora za bavljenje filozofijom, Lipman tvrdi da većina djece uči filozofski razmišljati kroz proces međuljudske rasprave i razmišljanjem o pročitanom. Djeca koja jednostavno čitaju tekst, ali nemaju priliku razgovarati o svom tumačenju teksta s ostalim učenicima bit će lišena bogatstva značenja koje knjiga može predložiti, ali samo rasprava iznijeti.[104]

8. Uporaba definicija u pričama

U pričama će se ponekad upotrebljavati i definicije, a u njihovu stvaranju treba se držati određenih pravila. Priručnik za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima donosi neke od njih:

[100] Usp., Nemorin Selena, *The poem as beginning of community of inquiry,* Mount Saint Vincent University, Halifax 2008., str. 35.
[101] Usp. Lipman Matthew, *Thinking in education, Second edition*, Cambridge University Press, New York 2003., str. 156.
[102] Nemorin Selena, *The poem as beginning of community of inquiry*, Mount Saint Vincent University, Halifax 2008., str. 45.
[103] Usp., Ibid., str. 45., 46.
[104] Usp. Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick, *Philosophy in the classroom, Second edition*, Temple University Press, Philadelphia 1980., str. 65.

1) „treba se fokusirati na bitne karakteristike tako da definicija bude relevantna (npr. stol je komad namještaja koji ima radnu površinu i noge).

2) treba se izbjegavati cirkularnost kao i neinformiranost unutar rečenice (npr. društvo je pravedno ako su ljudi pravedni, ljudi su pravedni ako je društvo pravedno).
3) definicija treba obuhvaćati pravilan opseg pojmova tj. treba biti koordinirano.

4) trebaju se izbjegavati nejasni i metaforički izrazi – definicija treba biti jasna, nedvosmislena i precizna.

5) definicija ne bi trebala biti negativna iako je možda i lakše definirati stvar po onome što ona nije, puno ju je bolje definirati po onome što jest.“[105]

9. Teorija sheme

Utjecajna psihološka teorija koja podržava ideju da nam priče pomažu organizirati nove percepcije i na taj način stvaraju znanje je „teorija sheme“. To je teorija koja govori o tome kako priče služe kao mentalni okviri tj. sheme, na osnovu kojih organiziramo i pamtimo iskustva.

Kada se promatra mentalni život djece najčešće polazište je da je njihovo znanje malo, iskustvo usko te da im nedostaju poželjne kvalitete (rast, razvoj, akumuliranje znanja, vještina i iskustva) kako bi se poboljšao obrazovni proces, ali i sustav.[106] Priča može pružiti emocionalne elemente tj. ne samo da može prenijeti znanje kulture već to može učiniti na način koji potiče emocionalnu predanost tome. Pamćenje se može uvelike povećati ukoliko se stjecanje znanja može postići metaforički, u smislu živopisnih i dramatičnih događaja, sa čudnim bićima koja izvode neobična djela. Ritam, rima, formula, metafora i priča tehnike su od velike društvene važnosti za očuvanje sjećanja, ali i društvenih odnosa ili aktivnosti.[107] Lugossy navodi da je svo ljudsko znanje temeljeno na pričama izgrađenim oko prošlih iskustava te da će se nova iskustva interpretirati u terminima starih priča. To implicira da što više priča čujemo postajemo sposobniji interpretirati nove informacije. Stoga, kada govorimo o ulozi priče u djetetovom kognitivnom razvoju moramo imati na umu da iskustva s pričama neće samo povećati znanje

[105] Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje,* Erasumus + 2015., str. 19.
[106] Usp., Egan Kieran, „Supplement to Teaching as story telling“, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l éducation,* 1988., str. 2.
[107] Usp., Ibid., str. 13.

djece u različitim područjima. već će potaknuti dječju maštu i konceptualni razvoj.[108] Kao primjer, Luggosy navodi rusku narodnu priču „Dvanaest mjeseci“[109] kroz koju će djeca shvatiti da prolazak cijele godine donosi promjene u vremenu i vegetaciji. Ta ideja može se proširiti ukoliko povežemo promjene u vremenu ne samo sa mjesecima u godini već i sa geografskim položajima, te će tako djeca otkriti da način na koji doživljavamo godišnja doba može ovisiti o tome koliko smo sjeverno ili južno od ekvatora, ali i da se godišnja doba različito doživljavaju na različitim zemljinim hemisferama. Mogu se pojaviti i poput: „Koliko daleko morate ići na sjever da bi imali četiri godišnja doba?“ ili „Koliko južno morate otići da vidite palme?“ Ovaj primjer pokazuje da priče, samo zato što koriste dječju maštu, mogu proširiti njihovo znanje, ali i mišljenje.[110] Ako smo kao učitelji zainteresirani za poticanje učenika na razmišljanje moramo im pružiti mogućnosti da zamisle i artikuliraju probleme, ali i pružiti im stručnu podršku u izgradnji budućih scenarija, navodi Lugossy. Djeca najbolje uče u okruženju bez stresa, gdje je unutarnja motivacija visoka, a anksioznost niska. Razmjena priča pomaže u stvaranju takvog okružja, dijelom nadovezujući se na navike koje su djeci poznate iz svakodnevnog, obiteljskog života kao što su odabir slikovnice koju će čitati, komentiranje slika i razgovor o pročitanom nakon svega. Osim tih formalnih aspekata, sadržaj priče fokusira dječju pažnju i na taj način stvara atmosferu pogodnu za učenje.[111] Psiholog Bruno Bettelheim tvrdi da priče, osobito bajke, „pomažu djeci u potrazi za smislom zato što se djeca identificiraju sa junacima i situacijama u pričama. Oni se na simbolički način suočavaju sa tjeskobama vezanim uz razdvojenost i usamljenost – likovi se susreću sa vješticama i zmajevima, mogu ostati bez roditelja ili se izgubiti u mračnoj šumi.“[112] No i ti likovi su predstavljeni simbolički – bore se sa zmajevima, nadmudruju vješticu, postaju kraljevi i kraljice tj. postaju gospodari vlastitog postojanja. Lugossy navodi da na taj način Bettelheim tvrdi da dobre priče pomažu djeci nositi se sa vlastitim strahom od nepoznatoga te im pomažu da shvate svoje neizražene emocije predstavljajući izazove koje će život kasnije postaviti i pružiti im rješenja u simboličkom obliku. Naposlijetku, bavljenje dobrim pričama promiče bolje razumijevanje sebe. Bettelheim također naglašava da će boljim razumijevanjem samog sebe dijete naučiti razumjeti druge i odnositi se prema njima na obostrano zadovoljstvo. Djeca najbolje uče kroz

[108] Usp., Ahlquist Sharon, Lugossy Réka, *Stories and storyline*, Candlin & Mynard ePublishing at Smashwords, Hong Kong 2015., str. 34
[109] Priča „Dvanaest mjeseci“ dostupna na: http://juliagoussevabooks.com/twelve-months-russian-fairy-tale/
[110] Usp., Ahlquist Sharon, Lugossy Réka, *Stories and storyline*, Candlin & Mynard ePublishing at Smashwords, Hong Kong 2015., str. 35.
[111] Usp., Ibid., str. 37.
[112] Ahlquist Sharon, Lugossy Réka, *Stories and storyline*, Candlin & Mynard ePublishing at Smashwords, Hong Kong 2015., str. 39.

unutarnje motivirajuće zadatke gdje im input daje smisao i gdje mogu primijeniti svoju spoznaju, emocije i kreativnost, navodi Lugossy. Dobro odabrane i na odgovarajući način korištene priče mogu poslužiti kao izvrsno sredstvo za razvoj komunikativnih jezičnih sposobnosti kod djece. Još jedna velika prednost korištenja priča u učionici je djetetov afektivni razvoj.[113] „Priče hrane i oblikuju emocionalne živote djece i ključne su u razvoju njihove osobnosti. One stvaraju poznatu atmosferu u kojoj bi se učenici mogli međusobno povezati te se osjećaju ugodno razgovarajući i izražavajući svoje ideje.“ [114]

10. Dječja mašta

Većina istraživanja o učenju male djece usredotočuje se na niz logičkih vještina koje se izražavaju u određenim zadacima. Vrlo je teško steći točan uvid u dječju maštu i zato nema puno istraživanja koje uključuju maštovite sposobnosti. Metode istraživanja koje su trenutno dominantne u obrazovanju imaju poteškoća sa nečim toliko kompleksnim kao što je mašta, ali bilo bi šteta isključiti ju iz empirističkog istraživanja o podučavanju i učenju. Ako njegujemo dječju maštu više nego logičko-matematičke vještine možemo uočiti neke značajke koje se inače zanemaruju.[115] Mašta će biti korisna ako se dobro usmjeri jer se temelji za znanstvena otkrića ili umjetnost pronalaze u djelovanju mašte. Djeca će snažno poimati i percipirati priču, a upravo ona može utjecati na dijete prije upotrebe drugih sredstava i metoda.[116] Površnom analizom maštovitih elemenata u priči možemo vidjeti da su izgrađene na konfliktu između sigurnosti i opasnosti, hrabrosti i kukavičluka, pameti i gluposti, nade i očaja, dobrog i zlog. Priče se sastoje od likova i događaja koji daju „tijelo“ sukobu između ovih temeljnih sila. [117] Značajka priča je da su izgrađene na jednostavnim, ali moćnim apstraktnim konceptima poput dobro-loše, sigurnost-strah, hrabrost-kukavičluk itd. Bez tog razumijevanja priče ne bi imale smisla. Sadržaj takvih priča često je udaljen od onoga što je dijete doživjelo, ali je pristupačan, smislen i artikuliran osnovnim apstraktnim pojmovima kojima djeca imaju izravan pristup. Ovaj pristup uvelike se zanemaruje zbog prevladavajućeg uvjerenja da djeca mogu shvatiti

[113] Usp., Ibid., str. 39.
[114] Ahlquist Sharon, Lugossy Réka, *Stories and storyline*, Candlin & Mynard ePublishing at Smashwords, Hong Kong 2015., str. 276.
[115] Usp., Egan K (1994) „Young children's imagination and learning“, (1994)., str. 2., Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234624511_Young_Children's_Imagination_and_Learning_Engaging_Children's_Emotional_Response (posjećeno: 02.12.2020.)
[116] Usp., Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb 1984., str.22.
[117] Usp., Egan K (1994) „Young children's imagination and learning“, (1994)., str. 3., Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234624511_Young_Children's_Imagination_and_Learning_Engaging_Children's_Emotional_Response (posjećeno: 02.12.2020.)

samo konkretno i poznato.[118] Naravno, djeca ne moraju znati definirati ili artikulirati te pojmove kako bi imali predodžbu o njihovu značenju. Te sile su polovi pomoću kojih dajemo značenja iskustvu. Upoznati smo s tvrdnjom, kako tvrdi Egan, da su djeca „konkretni" mislioci što je možda i istina ako se usredotočimo samo na njihove logičke vještine, ali promatra li se najjednostavniji maštoviti angažman primijetit će se da dječja spoznaja uključuje i apstraktno mišljenje. Čini se da su najmoćniji organizacijski koncepti koje koriste upravo najapstraktniji koji smo ikada naučili. Tipično malo dijete očito primjenjuje duboke apstraktne koncepte kako bi konkretan sadržaj napravilo smislenim.[119] Egan tvrdi da je " narativan kontekst od velike pomoći kada se djeca bave apstraktnim pojmovima. Locirajući priču unutar djetetovih osobnih iskustava on sugerira da je uključivanje u djetetovo učenje o životu i umiranju, dobru i zlu, laži i istini, način pripreme uma za samorefleksiju."[120] Važno je prepoznati središnje mjesto metafore u pričama jer se puno istraživanja dječjeg mišljenja bavi samo logičkim zadacima koji se lakše shvaćaju unutar dominantne istraživačke metode. To su zadaci s kojima se djeca i ne snalaze dobro, ali rano pokazuju izuzetnu lakoću, sposobnost i fleksibilnost u rješavanju složenije logike ili metafore. Metafora je povezana s aktivnom, maštovitom jezgrom ljudskog intelektualnog života i sadržava logiku koja izmiče analitičkom shvaćanju. Ona ne odražava svijet, ali ima ključnu ulogu u stvaranju novih koncepcija.[121] Ne smije se podcijeniti ni važnost šale, kako u pričama, tako i u intelektualnom životu djece. Egan tvrdi da se kroz šalu ili određeni oblik šale može promatrati niz aktivnih dječjih intelektualnih sposobnosti te da su one temelj za razvoj logike i racionalnosti.[122]

11. Princip širenja znanja od „poznatog prema nepoznatom"

Uobičajeno se tvrdi da se dječje znanje širi od „poznatog prema nepoznatom". Učitelji se stoga potiču da povezuju ono što im je već poznato s onim što tek trebaju naučiti. Taj princip se uzima zdravo za gotovo u tolikoj mjeri da pruža veliku neprovjerenu bazu za društveno istraživanje kurikuluma, koje se „širi" sa sebe na obitelj, na susjedstvo, na širu zajednicu, naciju i tako dalje. Opažanje da dijete ima pristup sadržaju koji je izgrađen na osnovi „spoznaja" o

[118] Usp., Egan Kieran, „Supplement to Teaching as story telling", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l éducation,* 1988., str. 26.
[119] Usp., Egan K (1994) „Young children's imagination and learning", (1994)., str. 3., Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234624511_Young_Children's_Imagination_and_Learning_Engaging_Children's_Emotional_Response (posjećeno: 02.12.2020.)
[120] Nemorin Selena, *The poem as beginning of community of inquiry*, Mount Saint Vincent University, Halifax 2008., str. 16.
[121] Usp., Egan Kieran, „Supplement to Teaching as story telling", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l éducation,* 1988., str. 22.
[122] Usp., Ibid., str. 22.

sigurnosti/opasnosti, nadi/očaj, dobru/zlu implicira da njihov jedini put do proširenja znanja ne mora nužno biti po asocijacijama sadržaja. Dakle, ovo ne implicira zanemarivanje drugog razmatranja izuzev binarnih apstrakcija. Ono što je naglašeno ovdje, suprotno dominirajućoj interpretaciji izražavanja s kojim radimo u smjeru „poznatog prema nepoznatom“, također suprotno principu temelja „rastućeg horizonta“ na kojima je kurikulum društvenih znanosti sagrađen, jest da djeca mogu imati izravan pristup svim tipovima "konkretnih" sadržaja, pod uvjetom da se sadržaj može graditi na vrstama snažnih, apstraktnih koncepata koje djeca primjenjuju spremno u smislu svijeta i iskustva. Ukoliko želimo sačuvati princip rada „od poznatog prema nepoznatom“, moramo imati na umu kako ovi snažni i apstraktni koncepti su dio onoga što djeca znaju.[123] Očito je kako djecu nećemo učiti o svijetu sastavljenom od binarnih suprotnosti. Radije ciljamo na razumijevanje pomoću alata i tehnika koji su već djeci na raspolaganju ne bi li priče imale smisla. Također, uočavamo sveprisutnu primjenu apstraktnih, binarnih suprotnosti u dječjem jeziku i razumijevanju smisla. Ekspanzija znanja proizašla iz takvih binarnih koncepata doima se učestala, posredovanjem između binarnog para. U podučavanju ciljamo na uporabu binarnih koncepata ne bismo li pružili pristup našoj temi i možebitno pronašli način produženja razumijevanja usmjeravajući prema konceptu posredovanja. Za primjer uzmimo temperaturni kontinuum. Tipično prvo učimo koncepte „vrućeg“ i „hladnog“. „Vruće“ implicira toplinu veću od temperature moga tijela dok „hladno“ označava temperaturu hladniju od one mog tijela. Posredovanjem ili sjedinjavanjem tih koncepata generiramo i učimo prikladnu primjenu koncepta „toploga“. U podučavanju nije nužno zadržati se na izvornim binarnim konceptima, radije, kada je prikladno zahtijevati njihovo sjedinjenje. Ovaj proces može se značajno proširiti. Na primjer u konceptualnom obuhvaćanju temperaturnog kontinuuma, što nam omogućava posredovanje između pojmova „toplo“ i „hladno“ ne bismo li shvatili koncept „prohladnog“ ili „mlakog“. Promotrimo dihotomiju pojmova život-smrt ili priroda-kultura. Ovi koncepti nemaju realno posredovanje, oni su odvojeni. Međutim, kao djeca, ovo binarno razlikovanje i proceduru posredovanja pronašli smo veoma korisnom za ekspanziju konceptualnog razumijevanja cjeline fenomenalne pojavnosti npr. temperatura, veličina, brzina, biljke, životinje itd. Uspješno posredovanje među pojmovima život i smrt stvara pojam poput „duha“ (istovremeno živ i mrtav), jednako kao što je „toplo“ sinteza vrućeg i hladnog. Na primjeru priče događa se posredovanje „prirode“ i „kulture“ stvarajući likove poput Zekoslava mrkve koji ujedno predstavlja obje strane tj. zec

[123] Usp., Egan K (1994) „Young children's imagination and learning“, (1994)., str. 5., Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234624511_Young_Children's_Imagination_and_Learning_Engaging_Children's_Emotional_Response (posjećeno: 02.12.2020.)

koji govori. Stoga kompozicija dječje priče su pokušaji posredovanja opručnih konceptualnih kategorija.[124] Kako bi povećali dječje znanje i razumijevanje možemo se koristiti tehnikom povezivanja sadržaja ili stvarati posredovanja između binarnih koncepata koji mogu biti izgrađeni kako na metaforičkim vezama tako i na logičkim. Naizgled ne možemo sporiti dvije opservacije o konceptualnoj podlozi priča. Prva je njena apstraktnost dok je druga afektivnost(emotivnost). Odnosno obje imaju snažnu emocionalnu komponentu. Ove paradigme dječjeg imaginativnog angažmana sugeriraju činjenicu kako se značajan dio dječjeg inicijalnog obuhvaćanja iskustva svijeta shvaća pomoću sredstava afektivnih koncepata. U ranom djetinjstvu čini se kako razvijamo emotivno vođene kategorije kako bi stvari imale smisla. Poteškoće dominantnih metoda istraživanja mašte zrcale se u njihovoj poteškoći suočavanja sa emocijama. Priča predstavlja tehniku organiziranja materijala na način koji angažira našu afektivnu reakciju. Svjesni smo da smo došli do kraja priče kada znamo kako se osjećati u odnosu na njen sadržaj. ovo nam govori da naše lekcije oblikujemo na način sličan priči.[125] Navedeno ne sugerira potrebu za uvođenjem fiktivnih priča u naša predavanja, nego radije da prenamijenimo „sadržaj matematike, znanosti ili društvenih predmeta na način da njihov akademski sadržaj obuhvati nade, strahove i ostale emocije koje su bile uključene u njihovom pronalaženju, razvoju i uporabi.“[126]

12. Moralni aspekt u pričama

Kroz priče možemo doći do sudjelovanja i sagledavanja stvarnosti života, one imaju ogroman potencijal koji nam pomaže da shvatimo naš svijet i iskustva u njemu. Ricoeur predlaže etičke dimenzije priče koje predstavljaju likove na način da vrijednosti njihovih postupaka čine dio značenja događaja. Kada se likovi suočavaju s moralnom dilemom, suočava se i čitatelj. Ta pojačana moralna percepcija važan je korak u procesu moralnog prosuđivanja jer kada su ljudi izloženi takvim različitim scenarijima stječu povećano znanje koje bolje informira procese moralnog prosuđivanja.[127] Čitajući priče u mogućnosti smo proširiti našu moralnu percepciju izlažući se raznim situacijama koje možda ne bismo iskusili u stvarnom svijetu. Prototipovi, metafore i pripovijesti su „izvori znanja“ na koje se možemo oslanjati pri donošenju moralnih odluka. Priče se mogu obratiti čitateljevoj moralnoj mašti kako bi ilustrirale nova iskustva,

[124] Usp., Ibid., str. 6.
[125] Usp., Ibid., str. 7.
[126] Egan K (1994) „Young children's imagination and learning“, (1994)., str. 3., Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234624511_Young_Children's_Imagination_and_Learning_Engaging_Children's_Emotional_Response (posjećeno: 02.12.2020.)
[127] Usp., Nemorin Selena, *The poem as beginning of community of inquiry*, Mount Saint Vincent University, Halifax 2008., str. 17.-19.

razmotrile alternativne mogućnosti moralnog djelovanja te utjecati na način donošenja moralnog suda. Zauzvrat ćemo dobiti razumijevanje o tome kako dolazimo do formiranja naših vrijednosti. No, praksa dobrog prosuđivanja ne razvija se samo razmišljanjem o određenim tekstovima ili idejama već se mora poticati kroz grupni dijalog.[128]

13. Priroda i životinje u pričama

Neiscrpan izvor motiva možemo pronaći u prirodi koja svojim tajnama doziva na otkrivanje inspirativnog, neotkrivenog i velikog svijeta. Zbog sve većeg otuđivanja od prirode, pokušavamo ju upoznati kroz priču te će svoje mjesto u njoj često će pronaći opisi prirode, ali i životinja. Dijete uživa u doživljaju prirode, ono želi sudjelovati u životu cjeline, zanimaju ga priče o kukcima koji lete, psima koji trče ili konjima koji skaču te se kao heroji u pričama često pojavljuju divlje ili domaće životinje. Prikazivanju i opisivanju prirodnog svijeta autori pristupaju na različite načine, od izmišljene priče u kojoj životinje nemaju ispravne osobine ili se ne nalaze u svom prirodnom okruženju do znanstvenog pristupa koji će ispravno prikazati i proučiti njihov način života. Crnković govori o četiri pristupa. Antropomorfni, kojem nije svrha prikazati istinske osobine životinja već ima drugi cilj. Iz ovog pristupa proizlazi najnepouzdanija slika životinjskog svijeta jer ukoliko uopće i ima vrijednost, ona ne dolazi iz prirode. Drugi pristup životinjama daje neke ljudske osobine poput govora, ali samo kako bi praktičnije, brže i efikasnije izvijestile o onome što životinja osjeća. Realistički pristup opisuje životinje na temelju proučavanja i promatranja, a posljednji, četvrti pristup, spaja umjetnički i znanstveni opis i znanstvene podatke uvrštava u doživljaje prirode. Svi pristupi, izuzev antropomorfnog pridonose boljem doživljaju i upoznavanju prirode, tj. cilju kojem svi trebaju težiti, a to je doživljaj svijeta u kojem čovjek egzistira. No, antropomorfni pristup možda najviše i privlači djecu i zbog toga će u priči neprestano biti životinja u odjeći, koje žive, govore i ponašaju se poput ljudi. [129]

14. Djetetove razvojne faze od rane do rano mladenačke dobi

Ukoliko se djeci čitaju knjige učvršćuje se komunikacija među njima i skrbnicima, ali se također podupire njihovo samopouzdanje te se ojačava njihova jezična sposobnost i pismenost. U medijskim sadržajima i pričama ključno je pitanje inkluzije jer mediji nameću onoga tko je

[128] Usp., Ibid., str., 26., 27.
[129] Usp., Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb 1984., str. 174., 175.

vrijedan ili ono što je važno u društvu.[130] Kako djeca odrastaju razvijaju se i njihove afektivne, tjelesne, društvene i kognitivne vještine i zato je bitno paziti na njihovu dob i razvojnu fazu. Kako dijete odrasta mijenjaju se i njegove sposobnosti, vještine i potrebe. Razdoblja se promatraju kao integrativna i hijerarhijska, a napretkom će se ostvariti reorganizacija raznih vještina. Također, na njih možemo gledati kao univerzalna iako djeca odrastaju u potpuno različitim sredinama, kulturama i jezičnim okruženjima, čini se kako prelaze iz razdoblja u razdoblje gotovo istim redoslijedom. Prijelaz iz jednog u drugi je individualan i promjenjiv. Djetetov razvoj povezan je s načinom na koji ono može imati koristi od priča te se dužina zadržavanja pozornosti povećava s djetetovom dobi. Dvogodišnjaci će moći slušati priču samo nekoliko minuta, morat će se koristiti veoma jednostavan jezik i konkretne slike, predškolci će biti pozorniji, a starija djeca će duže ostati koncentrirana te će moći razumjeti složenije jezične i vizualne izraze.[131]

14.1. Rana dob (od rođenja do šeste godine)

Djeca, osobito u najranijoj dobi, općenito pokazuju velik interes za sebe, imaju tendenciju gledati na svijet iz vlastite perspektive te mogu imati poteškoća gledati s druge točke gledišta. Kako odrastaju, svoj fokus više usmjeravaju na van tj. mogu gledati na širu zajednicu. S tim na umu, priče igraju veliku ulogu prilikom predstavljanja svijeta djeci, izvan njihove trenutne realnosti. Priče mogu otvoriti veze među djetetovih i iskustava drugih. Neki autori objašnjavaju da djeca prilikom slušanja i čitanja o načinu ponašanja lika iz priče i razlozima za to ponašanje, sposobni su usporediti ta djelovanja s vlastitim, ili se mogu postaviti na mjesto protagonista unutar priče, navodi Nemorin.[132] U prve dvije godine u kući dijete uči hodati, pričati, igrati se i razvijati odnose s roditeljima, braćom i sestrama te sa svijetom uopće. Ono je osoba s velikim brojem zdravih afiniteta (odnosa, privlačnosti) te ga sve oko njega zabrinjava i zanima. Dijete stječe znanje iz opažanja i uspostavlja odnose s promatranom osobom ili stvari. Kao što tijelo treba hranu, tako i dijete treba „hranu“ koju pronalazi u knjigama i pričama. Sve što djetetu treba je bogat i raznolik kurikulum, navodi Beckman.[133] Dijete je po prirodi znatiželjno, pažljivo i ima moć asimilacije koja obuhvaća sposobnost samoobrazovanja. Posao učitelja je da djetetu da „stvari za um“, a te stvari pronalaze se u knjigama. Prvo, u ranim godinama

[130] Usp., Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje,* UNICEF, 2013., str. 10 -12
[131] Usp., Ibid., str. 15.
[132] Usp., Nemorin Selena, *The poem as beginning of community of inquiry*, Mount Saint Vincent University, Halifax 2008., str. 14.
[133] Usp., Cooper Elaine, *When children love to learn: A practical application of Charlotte Mason's Philosophy for Today*, Crossway Books, Illinois 2004., str. 68.

redovitim čitanjem naglas, a poslije kada djeca steknu sposobnost, čitaju sama. Beckman navodi da je um djeteta instrument njegova obrazovanja, ali njegovo obrazovanje nije ono što tvori njegov um. Dječja nagađanje, znatiželja i pitanja o svemu najbolji su pokazatelji „gladi" za znanjem.[134] Djeca svih dobi moraju biti „uronjena" u svijet književnosti. Za mlađu djecu učitelj postaje sredstvo za ulazak u svijet živih knjiga. Oni slušaju ritam jezika, postaju prijatelji s likovima i na događaje gledaju umom. No to iskustvo slušanja književnosti ne bi se trebalo događati samo u prvih nekoliko godina škole već bi svaki razred trebao imati svoj popis knjiga za čitanje naglas radi uživanja, kako navodi Beckman.[135] Djeca do 6 godina vole slušati bajke, ali ne vole razglabati o njima osobito ako su dramatične i zato je važno ispričati i predstavljati im one priče u kojima će „dobro" pobijediti „zlo". Djeca vole neprestano čitati i slušati istu priču, ali ukoliko nakon nje nastane rasprava više im neće biti zanimljiva kao prije. No ono o čemu se može i treba raspravljati su etička pitanja koja se nalaze u jednostavnim pozitivnim pričama.[136] Za njih su priče i basne sredstvo za istraživanje nekih novih svjetova, svijeta fantazije, nepoznatog gdje je sve moguće. Kroz njih se susrećU sa situacijama s kojima se u stvarnom životu ne bi susreli. Važno je njegovati ljubav prema pričama i književnosti već od djetinjstva jer djeca koja vole književnost nastavljaju je voljeti i u kasnijim razdobljima života. No postoji i bitan pedagoški aspekt stavljanja naglaska na književnost – čitanje i slušanje priča razvijaju važne jezične vještine, empatiju i moralno rasuđivanje/prosuđivanje.[137] U cjelovitom razvoju djeteta veliku ulogu imaju pjesme, priče, knjige i drugi kreativni oblici primjereni djetetovoj razvojnoj fazi. Velik je utjecaj interakcije s odraslima kroz korištenje odgovarajućih knjiga i dijaloga. Kritičnije razdoblje u razvoju čovjeka su njegove najranije godine života te treba biti predan u ovoj fazi koja će uspostaviti temelje za kasnija znanja.[138]

14.1.1. Glavne razvojne osobine rane dobi

Kognitivne: djeca u ovom razdoblju imaju prva iskustva u svemu: oblicima, bojama, ljudima, životinjama, zvukovima. Događa se razvoj jezika, svijesti i osjetljivosti na razlike u spolu, rasi, teškoćama u razvoju. U ovom periodu djeca teško razlikuju maštu od stvarnosti kao i

[134] Usp., Ibid., str. 70., 71.
[135] Usp., Ibid., str. 199.
[136] Usp., Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 41.
[137] Usp. Giordmaina Joseph, *Doing philosophy in the classroom – a handbook for teachers*, MENON, 2014. str. 40.
[138] Usp., Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje,* UNICEF, 2013., str. 17.

razumijevanje uzročnosti, koncentriraju se na konkretne aspekte stvarnosti (sve što mogu vidjeti, čuti i dotaknuti).

Tjelesne: događa se razvoj motoričkih sposobnosti, djeca uče kroz djelovanje i igranje, ponavljanje i navike te uče izražavati i kontrolirati svoje osjećaje.

Afektivne: djeca doživljavaju nove, često i zastrašujuće emocije. Događa se razvoj od potpune ovisnosti o drugima do odvajanja i samostalnosti te se razvija sve veća svijest o vlastitim i tuđim emocijama, sve više shvaćaju da drugi misle i osjećaju drugačije od njih. Iskazuju znakove empatije, prosocijalnog ponašanja i spremnosti pomoći drugima.

Komunikacijske: znaju da su voljeni i na sigurnom. Stječu pozitivne osjećaje o sebi i drugima, ali znaju da je raspon osjećaja i strahova koje doživljavaju normalan. Osjećaju se dobro zbog novih iskustava, stječu otpornost na način što će se znati sami oporaviti i potražiti pomoć.[139]

14.1.2. Smjernice za medije

Treba koristiti jednostavan jezik pun razumijevanja, ponuditi primjere istraživačkog duha i želje za učenjem te ponuditi primjere sigurnog istraživanja, radoznalosti i sigurnosti u novostečenim vještinama. Moramo se prilagoditi djetetovu povećanom zadržavanju pozornosti, održavati razigranost i prikazivati kako se može učiti kroz igru. Trebalo bi koristiti mnogo ponavljanja, svakodnevnih iskustava – priče o drugoj djeci, obiteljima, životinjama i uobičajenim, svakodnevnim događajima i navikama. Moramo također, uključiti interakcije s pitanjima i odgovorima, poticati razgovor, uključiti primjere samopouzdane i otporne djece koja su poštena i koja se znaju zauzeti za sebe i za druge te prikazati djecu kako čine jednostavne izbore i izražavaju svoja kreativna mišljenja.[140]

Unutar prve dvije godine djetetu se jedino mogu ponuditi slikovnice i to bez puno teksta ili veoma kratke priče od samo nekoliko riječi. Tek u razdoblju od treće do četvrte godine dijete će zahtijevati slikovnice s tekstom, ali i jednostavne, rimovane, kratke priče. U razdoblju od četvrte do sedme godine djeca će biti očarana bajkama koje će i kasnije čitati, ali sada ona vjeruju u događaje u njima i tjeraju roditelje da im neprestano čitaju.[141]

14.2. Srednja dob (od sedme do desete godine)

[139] Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje,* UNICEF, 2013., str. 18.
[140] Ibid., str. 19.
[141] Usp., Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb 1984., str. 11.

U dobi latentnog razdoblja, od sedme do desete godine, bitno je da se djeci prepričavaju pozitivne priče bez „zlih slika“. Djeca u toj dobi vole rasprave, ali ako se nađu u teškoj situaciji neće biti u mogućnosti donijeti moralne i etičke odluke.[142] U drugom dijelu ovog razdoblja djeca će mijenjati bajke, dodavati im nešto novo, nešto svoje. Od sedme do osme godine djeca sama biraju koje će priče čitati, a javlja se i zanimanje za dječju poeziju. Od osme do desete godine fokus stavljaju na realistične pripovijetke i javlja se snažan interes za životinje. U središte njihova interesa dolaze priče u kojima su djeca i životinje glavni junaci.[143] Nakon devete godine dijete postaje bolji čitatelj te traži neovisnost u čitanju, draže mu je čitati sam nego da mu netko drugi čita. Modulacija, promjena, fraziranje, dubina i složenost obilježavaju prijelaz na neovisno čitateljstvo. Učenici sada već imaju veću sposobnost za sekvenciranje i detaljno pripovijedanje uvlačeći autorov rječnik i stil u prepričavanje.[144] U ovom razdoblju djeca postaju samostalna i neovisnije te mogu i žele istraživati svijet oko sebe. Jezik im je profinjeniji, dobivaju nove informacije te stječu i razvijaju nove vještine. Više se ne vode egocentričnim pogledom na život i mogu razumijeti druge. Stvaraju i razvijaju nova prijateljstva i društvene vještine te preuzimaju sve veću odgovornost za svoje postupke i ponašanje. Treba biti oprezan jer ono što djeca čuju, vide ili osjete kako u školi tako i kod kuće, utječe na njihove stavove i ponašanje.[145] Nakon što je učenik stekao alate za čitanje te razvio tečnost, izražavanje i inteligenciju, oko devete do jedanaeste godine, književnost i povijest se počinju približavati. Počinju se pojavljivati imena kao što su Homer, Shakespeare, Dostojevski ili Kafka te se pojavljuje mnogo veća svrha čitanja od jednostavnog uživanja. [146]

14.2.1. Glavne razvojne osobine srednje dobi

Kognitivne: djeca lakše razlikuju maštu i stvarnost te razumiju unutarnju motivaciju likova i uzročnost. Koriste složeniji jezik, razvijaju vještine rješavanja problema i kritičkog mišljenja te razvijaju sposobnost razumijevanja priča.

Tjelesne: postepeno stječu veću samostalnost u svakodnevnoj brizi o sebi, uče pratiti pravila i interakciju te preuzimaju veću odgovornost za svoje postupke.

---

[142] Usp., Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 41.
[143] Usp., Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb, 1984., str. 11.
[144] Usp., Cooper Elaine, *When children love to learn: A practical application of Charlotte Mason's Philosophy for Today*, Crossway Books, Illinois 2004., str. 202.
[145] Usp., Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje*, UNICEF, 2013., str. 20.
[146] Usp., Cooper Elaine, *When children love to learn: A practical application of Charlotte Mason's Philosophy for Today*, Crossway Books, Illinois 2004., str. 204.

Afektivne: prijateljstvo postupno zauzima središnju ulogu u njihovim životima, ali su im još uvijek potrebni odrasli koji ih podupiru. Uče o razlici dobra i zla te o moralnim odlukama. Postaju isključivi i primjenjuju stereotipna shvaćanja okoline.

Komunikacijske: njeguju pozitivne osjećaje koje imaju o sebi i drugima, istražuju i isprobavaju vlastite ideje, vještine i talente. Uče kako iskoristiti svoje potencijale na pozitivne načine i znaju da se njihovi osjećaji i strahovi razumiju i uvažavaju.[147]

14.2.2. Smjernice za medije

Trebamo predstaviti duže i napetije priče te ponuditi priče koje u središtu imaju dječje likove. Korištenje humora za oči i uši te kognitivne „zavrzlame" (npr. logičke mozgalice, zagonetke, brzalice). Trebalo bi uključiti interaktivno rješavanje problema i kritički način razmišljanja, ponuditi snažne, pozitivne uzore odraslih i djece, s visokim etičkim mjerilima. Postepeno uvoditi osjetljive teme koje prikazuju kako se druga djeca na kreativne i zdrave načine nose s društvenom pravdom ili teškim pitanjima poput smrti, bijesa, zlostavljanja, teškoća u razvoju itd.. Pokazati kako djeca mogu nešto promijeniti u svojim i tuđim životima, čak i u teškim situacijama (realistične junakinje i junaci) te ponuditi priče o prijateljstvu, odanosti i kako učiniti pravu stvar.[148]

14.3. Rana mladenačka dob (od jedanaeste do četrnaeste godine)

Od jedanaeste do trinaeste godine prevladava težnja za novim doživljajima i senzacijama, traži se uzbudljiva literatura, avanturistički romani i pripovijetke. Tinejdžeri su puni različitih sukoba unutar sebe i zato im teško padaju komplicirane životne situacije, ali su vrlo često empatični.[149] Često su podijeljeni između racionalne i iracionalne misli, ali složeno razmišljanje još nije uspostavljeno. Kreću u potragu za uzbuđenjima. Potraga za identitetom bit će izvor njihova istraživanja, a u definiranju identiteta više će se oslanjati na prijatelje dok će obitelj pasti u drugi plan.[150] Dječaci vole realistične romane o smjelim i samostalnim dječacima dok djevojčice vole sanjarenje, ljubavne teme, zajedničke zgode dječaka i djevojčica ili temu obitelji.[151]

---

[147]Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje*, UNICEF, 2013., str. 21.
[148] Ibid., str. 21.
[149] Usp., Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015., str. 41.
[150] Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje*, UNICEF, 2013., str. 22.
[151] Usp., Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb 1984., str. 11.

14.3.1. Glavne razvojne osobine mladenačke dobi

Kognitivne: u ovom razdoblju djeca imaju sposobnost apstraktnog i logičkog razmišljanja kakvo imaju odrasli te sve više brinu o budućnosti i istražuju različite mogućnosti. Razina pismenosti ne mora se slagati s kronološkom dobi.

Tjelesne: dolazi do sve veće neovisnosti i odvajanja od autoriteta odraslih, počinje eksperimentiranje s novim vrstama ponašanja, uključujući i one rizične te eksperimentiranje s identitetima povezanim s rodom, rasom, vjerom.

Afektivne: često su pod utjecajem vršnjačke kulture, imaju jaka uvjerenja i načela u moralnim nedoumicama te se bune protiv autoriteta

Komunikacijske: polagano uvođenje u odrasli život. Počinje informiranje o rizičnim vrstama ponašanja kao i prepoznavanje snažnih pozitivnih uzora s visokim moralnim standardima. Njihova mišljenja i ideje se prepoznaju te su u mogućnosti učiti iz svojih pogrešaka.[152]

14.3.2. Smjernice za medije

Treba predstaviti pozitivna ponašanja vršnjaka i drugih mladih koji su otporni i pozitivni, ali i predstaviti suprotna stajališta, mišljenja i perspektive. Uz predstavljanje sve veće neovisnosti treba nastaviti prikazivati pozitivne odnose između roditelja i djece te podršku odraslih. Bitno je prikazivati likove s visokim samopoštovanjem, pogotovo djevojčicama, djece iz skupina u nepovoljnom položaju te djecu s invaliditetom. Treba razgovarati o problemima određene dobne skupine (zlouporaba droga, nezaštićeni seksualni odnosi, nasilje, romantične veze, maltretiranje i diskriminacija, prijateljstva). Važno je i ponuditi jednostavnije, ali jednako zanimljive sadržaje za djecu s nižom razinom pismenosti, ponuditi zahtjevne priče s kreativnim idejama, problemima i rješenjima te koristiti puno humora i kreativnosti.[153]

15. Primjer upotrebe priča u nastavi filozofije s djecom

15.1. ČAROBNA KRUNA[154] – Primjer priče kao uvod u raspravu

Priča „Čarobna kruna“ poslužit će nam kao uvod u raspravu o pravilima te uspostavi i provedbi tih pravila. Učenike stavljamo u poziciju vladara, odnosno donositelja odluka te ih navodimo

[152] Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje,* UNICEF, 2013., str. 23.
[153] Ibid., str. 23.
[154] Priča i pitanja za obradu u vlastitom prijevodu preuzeto sa: https://www.philosophy-foundation.org/enquiries/view/the-magic-crown

na razmišljanje o tome kako bi ta pravila trebala izgledati, tko ih treba donositi, a tko poštivati. Nastavni sat se dalje odvija u smjeru dijaloga o zakonima i pravilima koja bi svima mogla odgovarati i koja trebaju vrijediti za sve.

Priprema:

Djecu postavljamo u krug i čitamo priču. Djeca moraju pred sobom imati papir i olovku kako bi izvršili zadatak na kraju teksta. Također bi od rekvizita mogli osigurati „krunu“ koja bi poslužila u kasnijoj razradi.

Materijali:

- Tekst „Čarobna kruna“
- Papir i olovka
- Rekvizit kruna

Filozofski koncepti:

- Izbor
- Vladavina
- Pravila

Metoda:

Potrebno je na glas pročitati priču o čarobnoj kruni i omogućiti djeci da razmisle u svojim odgovorima na postavljena pitanja te slijediti daljnji plan sata.

Priča	Upute za raspravu
Postoji kruna sa čarobnim moćima U zemlji ponešto, drugačijoj od ove Na prvi pogled, to je obična kruna, Al svaka glava koja nosi – vladarom svijeta se zove!	Mislite li da kruna čini vladara? Je li vladar svatko tko nosi krunu?
Zastaneš, zamisliš se i dobro promisliš, Kad jednog dana nađeš ovu krunu na putu. Hoćeš li ti nositi taj teret na glavi, Ili ćeš nastaviti svoju započetu rutu.	Kada biste vidjeli krunu biste li je stavili na sebe? Bi li kao vladar mogao raditi što hoćeš? Bi li bilo zabavno ili teško biti vladar?
Zamislimo sada, da ti se kruna smjestila na glavi, Prvi zadatak kralja ili kraljice mora biti,	

Da se donese zakon pravi, Koji cijeli svijet mora poštovati. Koja pravila misliš, da trebaju vrijediti za svih? Napiši da ih se znamo ispravno pridržavati.	Koja bi pravila vi uveli? Koja bi pravila bila dobra pravila i zašto? Postoje li neka pravila koja moraju postojati? Postoje li pravila kojih se vladar mora pridržavati? Je li ispravno ovako birati vladara? Ako ne, što onda predlažete? Možda vladara ne bi trebalo biti. Možda bismo svi trebali vladati.

15.2. USPAVANA LJEPOTICA[155] – Primjer priče kao teme o kojoj se raspravlja

Joseph Giordmaina

„Uspavana ljepotica“ kratka je priča koja može poslužiti kao materijal u nastavi. Može se koristiti kao okosnica na nastavnom satu, oko koje dalje možemo razviti dijalog i raspravu. Priču koristimo, u ovom slučaju, kao primjer teme o kojoj se raspravlja, odnosno, pomoću nje gradimo strukturu sata. Kroz materijal obrađujemo pojmove ljepote, ljubavi, ali najviše promjene koja može biti glavna tema. Priču možemo upotrijebiti u srednjem dijelu nastavnog sata kako bi potakli interes za temu.

Priprema:

Od djece se zahtjeva da traže različite priče, te odaberu svoju omiljenu i ponesu je sa sobom u razred. Također bi trebali pred sobom imati bajku „Uspavana ljepotica”.

Materijali:

- Bajka „Uspavana ljepotica“
- Priča o princezi Gengi
- Slike i/ili lutke

Filozofski koncepti:

- Ljepota
- Ljubav
- Promjena
- Vrijednosti

[155] Priča i pitanja za obradu u vlastitom prijevodu preuzeto sa: Giordmaina Joseph, *Doing philosophy in the classroom – a handbook for teachers*, MENON, 2014. str. 38.

Metoda:

Potrebno je na glas pročitati priču o princezi Gengi, prateći naraciju slikama kao nastavnim materijalom. Djecu trebamo zamoliti da prepričaju priču, te slijediti daljnji plan sata.

Prateća aktivnost:

Djecu zamoliti da ponovo napišu priču po vlastitom izboru kako bi joj dali drugačiji završetak, ili možda više od jednog završetka.

Priča	Upute za raspravu
Jednom davno, živjela je princeza najljepša na svijetu. Bila je lijepa umom, lijepa tijelom i prekrasnim duhom.	Što princezu čini najljepšom na svijetu? Što znači da je netko lijep umom, duhom i tijelom?
Kao i svi mi, imala je ime. Lijepo ime: Genga Na malom otočiću, u malenom sićušnom selu, svi su je zvali: Princeza Genga.	Zašto sve mora imati ime? Koliko maleno i sićušno mjesto mora biti da bi se tako zvalo?
Dopustite mi da vam ispričam priču o princezi Gengi. Princeza Genga uvijek je bila sretna. Svima se smiješila, sa svima se smijala. U svom malenom sićušnom selu, na malom otočiću, svih je uveseljavala i činila sretnima. Svi stanovnici malenog sićušnog sela voljeli su princezu.	Što za vas znači „biti sretan“? Može li netko uvijek biti sretan? Može li netko biti nasmijan a da nije sretan i zašto bi bio takao? Može li osoba uveseljavati druge ako sama nije sretna?
Princeza Genga bila je zaljubljena. Voljela je sve što je bilo lijepo. Voljela je sunce. Voljela je mjesec. Razgovarala je sa zvijezdama. Razgovarala je s mjesecom. I svi su voljeli princezu Gengu.	Možemo li voljeti nešto što nije lijepo? Navedite neke primjere stvari koje volite. Možemo li razgovarati sa mjesecom i zvijezdama? Što znači biti zaljubljen?
No jedno lijepo jutro, prije mnogo mnogo vremena, nešto se dogodilo.	Što za vas znači promjena?

U malenom sićušnom selu usred malog otočića prošao je Gospodin Promjena. Gospodin Promjena nije bio zao. No, Gospodin Promjena donio je nešto sa sobom u maleno sićušno selo. Donio je „promjenu“. Odjednom se sve počelo mijenjati. Stvari su se jednostavno promijenile. Neke stvari su se promijenile na bolje. Neke stvari su se promijenile na gore. No do promjene je došlo. Promjene su bile posvuda. I princeza se bojala. Bojala se promjena. Zašto? Nije znala. Ali bojala se. Princeza nije znala što bi uradila. Razgovarala je sa zvijezdama, Razgovarala je s Mjesecom. Ipak, nije znala što učiniti. Pa je samo otišla spavati. Tražila je najtiše mjesto od svih mjesta u malenom sićušnom selu na Malom otočiću. I otišla je spavati. Spavala je i spavala. A ljudi u selu nisu je mogli pronaći. Svi su bili tako tužni. „Gdje je princeza Genga? Gdje je nestala? " svi u malenom sićušnom selu su se pitali. A ljudi su bili nesretni. Princezin osmijeh nije bilo nigdje. Osmijeh ljudi nigdje se nije vidio. Ali najtužniji od svih bio je princ. Jer, davno, i žao mi je što sam vam ovo zaboravio reći, bio je i jedan princ koji je živio u drugom malenom selu na ovom malom otočiću.	Je li promjena loša stvar? Navedite neke primjere promjene na bolje i promjene na gore. Zašto se ljudi boje promjene? Zašto je princeza išla spavati? Je li spavanje pomoglo princezi riješiti problem? Zašto su ljudi bili tužni?

Nitko nije znao ime ovog princa. Ali svaki je dan običavao putovati u maleno selo princeze Genge. Ljudi koji su poznavali princa kažu da je imao najljepši vrt oko palače. I svako jutro, uz svaki izlazak sunca šetao je vrtom. Razgovarajući sam sa sobom. Njegovi prijatelji su ga znali čuti kako govori: “Najljepši cvijet za najljepšu princezu”. Kad bi pronašao najljepši cvijet, pažljivo ga je rezao Naslonio ga na srce. I odjahao na konju do malenog sićušnog sela na malenom otočiću, Tražeći princezu. Kad bi pronašao princezu, govorio joj je: “Najljepše za najljepše”. I princeza bi naslonila cvijet na srce, Poklonila princu osmijeh i otišla. Kao što možete i zamisliti, jednog dana princ nije mogao pronaći princezu. “Gdje je najljepša princeza? Gdje je ona: ona koja je lijepa tijelom, duhom i umom? ” pitao je uokolo. I tražio je i tražio je. Ali princezu nije bilo moguće pronaći. Sve dok, umoran, nije odšetao do najtišeg mjesta u malenom sićušnom selu usred malenog otočića. I tu je ugledao princezu. I šapnuo je sebi u strahu da je ne probudi: „Kakva uspavana ljepotica!” Sjeo je i čekao da se princeza probudi.	Zašto bi netko razgovarao sam sa sobom? Što je za vas najljepša stvar? Navedite nekoliko primjera. Zašto smo pažljivi sa stvarima koje su nam lijepe? Kako odlučimo što nam je lijepo, a što nije? Jeste li ikad izgubili nešto lijepo? Što se dogodilo? Zašto je princ pričao s princezom ako je ona spavala? Jeste li vi ikad pričali s nekim tko vas ne može čuti? Kako bi to izgledalo?

Čekao je i čekao. Svaki dan odnio joj je cvijet I svaki dan joj šaptao: „Kakva uspavana ljepotica!" I čekao je i čekao da se princeza probudi i pitao se. Pitao se hoće li se princeza ikada probuditi. Pitao se hoće li kad se probudi, poći prema njemu ili se udaljiti od njega. Jer, kao što ste do sada mogli pretpostaviti, princ je volio princezu. I svaki dan i noć čekao je. I svaki dan i noć pitao se. I svaki dan i svaku noć molio se da se princeza probudi I svaki dan darovao joj je cvijet. I svaki je dan šaputao „Kakva uspavana ljepotica". Nažalost, ne znamo kako priča završava. Ne znamo je li se princeza ikada probudila. Ne znamo ni što se dogodilo s princem. Ne znamo je li prihvatila njegov cvijet. Ne znamo je li samo otišla od njega. Sve što možemo učiniti je samo nadati se; Nadati, da se kao u svim drugim pričama Princ i princeza živjeli sretno do kraja života.	Jeste li vi ikad nešto dugo čekali? Zašto nešto čekamo? Zašto se bojao hoće li se princeza udaljiti od njega kad se probudi? Kakav je osjećaj ne znati što će se dalje dogoditi? Zašto je princ svaki dan radio istu stvar? Zašto se ljudi mole? Zašto je bitno nadati se? Čemu se vi nadate? Trebaju li priče uvijek imati sretan kraj? Kakav kraj ima ova priča?

16. Zaključak

Uloga priče u filozofiji za djecu zauzima bitan položaju u njegovanju kritičkog mišljenja i samom postizanju željenog cilja, a to je između ostalog obrazovanje djece za samostalno razmišljanje i njihovo samoostvarenje. Kroz različite metode nastoji se kreirati cjelovit i obuhvatan predmet koji će možebitno postati dio kurikuluma i na taj način prožeti svoje principe kroz ostalu materiju ne bi li se što uspješnije usvojilo gradivo i u konačnici praktično primijenilo znanje u svakodnevni život. Priča kao jedno od pomagala u nastavi filozofije za djecu, može na različite načine poslužiti u ostvarenju dijaloga kojim se nastoje obraditi filozofski problemi prilagođeni ciljanim uzrastima. Čitanjem, interpretacijom i razgovorom o odabranoj priči ili noveli, moderator vodi raspravu s određenim slijedom i fluidnošću koja pomaže kako učeniku, tako i nastavniku, pratiti slijed i ostvariti nastavne ciljeve koji su predviđeni. Priča kao središnja tema ili samo uvod u raspravu može biti oruđe kojim dolazimo do različitih spoznaja o svijetu, drugima i u konačnici sebi. Prednosti uporabe takvog materijala su neograničene varijabilnosti likova, sadržaja, zbivanja i okoline koju smo u stanju dočarati preko pomno kreiranih likova sa svojim karakternim osobinama i razvojnim situacijama. Djeca su upoznata s fiktivnim likovima i situacijama te su u stanju poistovjetiti se s njima, osjećati nešto prema njima ovisno o njihovim karakteristikama i naposljetku prosuditi njihove odluke u skladu sa vlastitim idejama o vrijednosti i moralnom djelovanju. Na taj način, koristeći metodu priče, djeca kritički prosuđuju fiktivne situacije i u stanju su primijeniti svoje stvarne stavove na izmišljene likove, što posljedično rezultira primjenom kritičkog mišljenja u svakodnevnim životnim okolnostima. Ne samo da čitanje ukazuje na poboljšanje kognitivnih sposobnosti djeteta, razvoj mašte, kritičkog mišljenja i samorefleksije, ono također, kroz ispravne materijale, može služiti kao alat za usađivanje ispravnih vrijednosti kroz samostalno dolaženje do zaključaka o situacijama koje nisu nužno dio djetetova života. One otvaraju perspektive i šire horizonte razumijevanja na svijet izvan njih samih i kojim oni nisu dijelom. Razmišljanjem o prošlosti, budućnosti, drugima, dijete bolje razumije svoju ulogu i zadatak u društvu koji započinje njegovim samoostvarenjem i samorazumijevanjem, te rezultira njegovim aktivnim sudjelovanjem u zajednici u kojoj je i sam sudionik i tako se shvaća.

17. Literatura

Knjige i znanstveni članci

- Ahlquist Sharon, Lugossy Réka, *Stories and storyline*, Candlin & Mynard ePublishing at Smashwords, Hong Kong 2015.
- Bleazby Jennifer B., *Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children*, Education and Culture Volume 28 (2) 2012.
- Brenifier Oscar, *The practice of Philosophy with Children*, 2007.
- Buchberger Iva, Bolčević Valentina, Kovač Vesna, *Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi.*, Metodički ogledi 2017.
- Cooper Elaine, *When children love to learn: A practical application of Charlotte Mason's Philosophy for Today*, Crossway Books, Illinois 2004.
- Crnković Milan, *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*, Školska knjiga, Zagreb 1984.
- Ćurko Bruno i dr., *Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima – priručnik za učitelje i odgajatelje*, Erasumus + 2015.
- Ćurko Bruno, *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017.
- Ćurko Bruno, Kragić Ivana, *Uporaba pričā u radionicama filozofije za djecu*, Acta Iadertina 2008.
- Ćurko Bruno, *Uvodnik: Filozofija s djecom,* Metodički ogledi 2012.
- Davey Chester Sarah, *The socratic classroom, Reflective thinking through collaborative inquiry*, Sense publisher, Rotterdam 2012.
- Dewey John, *How we think*, D. C. Heath & CO. Publishers, 1910.
- Duran Mirjana, *Stvaralaštvo u spontanoj kulturi djece i mladih. Suvremena psihologija* 2009
- Egan Kieran, *Development in education*, Journal of Philosophy of Education, Vol. 18, No.2, 1984.
- Egan Kieran, *Supplement to Teaching as story telling*, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l éducation, 1988.
- Egan Kieran, *Young children's imagination and learning*, 1994.

- Giordmaina Joseph, *Doing philosophy in the classroom – a handbook for teachers*, MENON, 2014.
- Golubović Aleksandra, *Filozofija odgoja,* Riječki teološki časopis, 2010.
- Goucha Moufida, *Philosophy: A school of freedom*, UNESCO publishing, 2007.
- Jeremić Miloš, *Filozofija s djecom i motiviranje djece na učenje*, Metodički ogledi 2012.
- Katinić Marina, *Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika*, Filozofska istraživanja (2012)
- Kolucki Barbara, Lemish Dafna, *Kako komunicirati s djecom: Načela i prakse za podršku, nadahnuće, poticaj, obrazovanje i iscjeljenje,* UNICEF, 2013.
- Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick, *Philosophy in the classroom, Second edition*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
- Lipman Matthew, *Thinking in education, Second edition,* Cambridge University Press, New York 2003.
- Mikulaco Daniel, *Zagubljeno u tranzicijama (dvije novele i dva putopisa),* FLUMINENSIA 2011.
- Milat Josip, *Tehnička kultura bitna je odrednica sustava obrazovanja*, Društvena istraživanja 1996.
- Miliša Z, Ćurko Bruno, *Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija*, MediAnali 2010.
- Murris Karin, *The Philosophy for Children Curriculum, Narrativity and Higher – Order Thinking*, 2012.
- Nemorin Selena, *The poem as beginning of community of inquiry*, Mount Saint Vincent University, Halifax 2008.
- Plaza Leutar Mara, *Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija*, Napredak 2020.
- Rajić Višnja, *Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije*, Napredak 2012.
- Skupnjak Draženka, *Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja.* Život i škola 2012.
- Šimenc Marjan, *Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu*, Metodički ogledi (2012)

Internetski izvori

- *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.
- Institut de pratiques philosophiques http://www.pratiques-philosophiques.fr/en/the-art-of-questioning/
- L' apprentissage du philosopher http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/
- Les ateliers de reflexion sur la condition humaine http://agsas.fr/les-ateliers-de-reflexion-sur-la-condition-humaine
- Montclaire State University. Institute for Advancement of Philosophy for Children https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/what-is-the-iapc-curriculum/
- „Otkrića Harry Stottlemeiera“ https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103298.pdf
- The twelve months: a russian fairy tale http://juliagoussevabooks.com/twelve-months-russian-fairy-tale/
- The P4C Co – operative. Philosophy for children. Philosophy in the curriculum. https://p4c.com/about-p4c/history-of-p4c/
- The philosophy foundation https://www.philosophy-foundation.org/enquiries/view/the-magic-crown

Leksikoni i rječnici

- Filozofski leksikon, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2012., str. 836.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja BARBARA ARAMBAŠIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice FILOZOFIJE I POVIJESTI UMJETNOSTI, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 20.09.2021.

Potpis B.A.

Obrazac P.O.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja BARBARA ARAMBAŠIĆ, kao autor/ica diplomskog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom

UPOTREBA PRIČA U FILOZOFIJI S DJECOM

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje diplomskog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 20.09.2021.

Potpis B.A.

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	BARBARA ARAMBAŠIĆ
NASLOV RADA	UPOTREBA PRIČA U FILOZOFIJI S DJECOM
VRSTA RADA	DIPLOMSKI RAD
ZNANSTVENO PODRUČJE	HUMANISTIČKE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	FILOZOFIJA
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	doc. dr. sc. BRUNO ĆURKO
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Bruno Ćurko 2. izv. prof. dr. sc. Marta Bičić Kuljiš 3. izv. prof. dr. sc. Tonći Kokić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 20. 09. 2021. — mjesto, datum

B.A. — potpis studenta/ice