

ДЈУИ И ЛИПМАН – ШКОЛА И ФИЛОЗОФИЈА ЗА ДЕЦУ КАО МОДЕЛ ИСТРАЖИВАЧКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Сажетак: У овом раду указује се на јасне везе између Дјуијевих образовних идеја и Липмановог програма „Филозофија за децу“. Кључна тачка у одређењу везе је концепт „истраживачке заједнице“. Он је, са једне стране, битан за разумевање Дјуијевих образовних идеја, а самим тим и школе која је седиште образовне праксе. Наиме, као и остали представници прагматизма, Дјуи се бавио питањима научног истраживања и заједнице, али је имплицитно овом термину, стављајући га у контекст образовања, дао шире значење. Овим потезом Дјуи омогућава редефинисање свих елемената традиционалног образовног система, а самим тим циљеве и задатак школе. Са друге стране, „истраживачка заједница“ је централни концепт програма „Филозофија за децу“. У раду се показује да Липман у конципирању програма „Филозофија за децу“ употребљава Дјуијев модел „истраживачке заједнице“. Овај Дјуијев утицај најјасније се види у Липмановом захтеву за „трансформацијом разреда у истраживачку заједницу“. Међутим, кроз приказ саме структуре истраживања која се дешава у овако трансформисаном разреду, сагледава се једна ширира слика. Показује се да све оно што се дешава у Липмановом разреду доводи до промена свих елемената образовне праксе, што из темеља мења циљеве и задатак школе. У раду се доказује да Дјуи и Липман припадају истој „традицији рефлексивног образовања“. Надовезујући се на Дјуијеве образовне идеје Липман чини корак даље и, обогашујући идеју „рефлексивног образовања“, практично покушава да трансформише традиционални образовни систем.

Кључне речи: Филозофија за децу, истраживачка заједница, школа, Дјуи, Липман.

Увод

Програм „Филозофија за децу“ настао је шездесетих година прошлог века и обухвата наставни план и програм специјално дизајниран за децу узраста од 3 до 16 година. Садржај програма чине „филозофски романи за децу од којих сваки садржи мисаоне вежбе и планове за дискусију који подстичу и јачају вештине мишљења и расуђивања“ (Kennedy 2012: 37). Специфичност овог програма огледа се у чињеници да он, након дуге традиције искључивог

¹ sonjamilosevic222@gmail.com

односа, повезује филозофију и децу. Идеја да филозофија, не само да може, већ и мора бити уведена као предмет у основне школе била је екстремна за тадашњу филозофску и образовну јавност, с обзиром на општеприхваћен став да филозофија заслужује своје место на завршној години средње школе. Познато је да се оправдање за овакав став проналази у схватању да ученици у овом периоду стичу зрелост која је нужни услов за бављење филозофијом. Зрелост се пак, са друге стране, повезује са развојем апстрактног мишљења које се, према овом схватању, управо појављује у овом периоду. Липман овим програмом доказује тезу „да је способност за апстрактно мишљење присутна и код мале деце“ (Јулина 1996: 9) и да проблем лежи у традиционалном схватању образовања које, постављајући као свој циљ усвајање готових информација, негира овакву дечију природу. У том смислу, Липманов програм „Филозофија за децу“ заснива се на радикалним променама у традиционалном схватању детињства и образовања, али и саме филозофије. Ако желимо да, каже Липман, деца буду мотивисана да се баве филозофијом, треба редефинисати и њен наставни план и програм, а на том темељу и методе наставе тако да буду приступачне деци. У складу са тим, важно је нагласити да је Липман, дизајнирањем програма „Филозофија за децу“, понудио иновативну методу наставе, али и заокружен образовни модел. То је „рефлексивни модел образовања“ (*reflective model of education*) (Lipman 2003: 21) чији се циљ огледа у активирању, вежбању и јачању рефлексивне димензије критичког и креативног мишљења. Описујући период настанка програма, Липман у бројним чланцима и интервјуима, помиње да „Филозофија за децу“ није настала као „гром из ведра неба“ (Lipman 2007: 15), већ је постепено сазревала као мешавина различитих састојака. Међу њима, стиче се утисак, посебно место припада Дјуијевим (John Dewey) идејама. Објашњавајући њихов значај за настанак програма „Филозофија за децу“, Липман каже: „не постоји аспект Дјуијеве педагогије који се изричито одбацује или се не огледа у програму Филозофија за децу у основној школи. Филозофија за децу је неапологетски изражена на Дјуијевим темељима“ (Исто: 20). Да бисмо показали оно што и сам Липман тврди, а то је да Дјуијеве образовне идеје чине темељ програма, покушаћемо да расветлимо важне аспекте његове концепције образовања, али не само то, већ и начин на који их Липман употребљава и надограђује, чинећи свој програм јединственим и иновативним.

1. Дјуи и Липман – идеја рефлексивног образовања

Почетком 20. века Дјуи покушава да трансформише традиционални образовни систем тиме што примењује модел научног истраживања као модел образовања. За Дјуија је овај потез потпуно природан, јер тврди да принцип истраживања прожима све области друштвеног живота, а самим тим и образовање. Оправдање за овакву тврдњу Дјуи проналази у самом процесу истраживања, или, другим речима, у „приказу структуре заједничког обрасца

истраживања“ (Дјуи 1962: 161). Истраживање је, каже Дјуи, „контролисана и усмеравања трансформација неодређене ситуације у ситуацију која је тако одређена у својим унутрашњим одликама и релацијама да претвара елементе првобитне ситуације у јединствену целину“ (Исто: 150). Видимо да сама дефиниција истраживања наговештава одређене фазе, тј., структуру кроз коју пролази истраживање. Овим фазама претходи „неодређена ситуација“ (Исто: 151), која је, сматра Дјуи, нужен услов за почетак истраживања. Дакле, истраживање почиње оног тренутка када се „неодређена ситуација“ схвати, процени као проблематична. Следећу фазу истраживања Дјуи именује као „постављање проблема“ (Исто: 153). При томе Дјуи мисли на јасно формулисање и анализу проблема. Наредна фаза назива се „одређивање решења проблема“ (Исто: 152) и тесно је повезана са претходном фазом. Наиме, формулација проблема нема никаквог смисла уколико не упућује на његово решење. Решења се јављају као сугестије, затим као подстицаји на одређену активност, а њихово даље „испитивање поприма облик расуђивања“ (Исто: 153). Тако се назива и наредна фаза истраживања која је интензивнија и фокусиранија од претходне и има за циљ даљу разраду логичких последица изложених идеја. Тиме се долази до последње фазе истраживања која се назива „операциони карактер значења – чињеница“ (Исто: 154). У овој фази се проверавају, поред логичких, и практичне последице сугерисаних идеја. Идеје које су тестиране и које су се показале као успешне у решавању „проблематичне ситуације“ Дјуи назива знањем или „оправданим тврђењем“ (Исто: 66). На тај начин Дјуи жели да начини дистанцу према схватању знања као нечег што „има своје значење за себе, одвојено од сваке везе и односа са истраживањем“ (Исто: 66). Према Дјуијевом мишљењу, знање, тј., „оправдано тврђење“, условљено је процесом истраживања и не може се дефинисати без њега. Будимо јаснији, Дјуи сматра да је резултат истраживања формулисан у неком сингуларном суду и, као што је већ поменуто има облик знања. Међутим, важно је напоменути да ставови као идеје или хипотезе не представљају знање. Став има облик знања тек када се потврди његова истинитост у решавању „проблематичне ситуације“. Међутим, ово знање Дјуи не сматра коначним, већ привременим и служи у даљем процесу истраживања, или, другим речима, наше окружење се мења и баца нас у нове „проблематичне ситуације“ које захтевају даља решења.

Из овог угла постаје јаснији Дјуијев став о традиционалном образовном систему почетком 20. века. Огромна грешка традиционалног образовања, сматра Дјуи, састоји се управо у инсистирању на разлици између процеса истраживања и знања као завршеног процеса истраживања. Оваквим приступом, образовање постаје вештачка творевина, потпуно удаљена од живота. Насупрот томе, Дјуи тврди да је „образовање сам живот, а не припрема за будући живот“ (Dewey 1897: 7). У овој, али и другим дефиницијама образовања крије се идеја образовања као истраживања. Видимо да је кључна тачка ове дефиниције појам живота. Он постаје јасан уколико имамо у виду оно што Дјуи тврди о истраживању, а то је да се живот сваког људског бића остварује у заједници и да има истраживачки аспект. Ово наглашавање заједнице као нужног услова процеса истраживања

Дјуијевом схватању образовања неизбежно даје друштвени аспект. Дакле, када Дјуи тврди да је образовање као истраживање „друштвени процес“ (Исто: 8), има у виду управо појам живота који је у контексту образовања другачије формулисан. Место које би требало да представља овај „поједностављени облик живота“ (Исто: 8) представља школа. Управо зато што игнорише овај „фундаментални принцип – школу као облик живота“ (Исто: 9), традиционално образовање је неодрживо.

Традиционално образовање у школи види „место где треба примити одређену количину информација, где треба научити одређене лекције и формирати одређене навике“ (Исто: 9). Ово Дјуију смета јер све што је стечено у школи постаје припрема за „будући живот“, а не део „животног искуства детета“ (Исто: 9). Нема сумње да Дјуи овоме супротставља свој модел образовања као истраживања из којег произилази и одређење школе као „заједнице у малом“ (Дјуи 1937: 11). У школи као малој заједници важну улогу мора имати ученик, коме ће бити дата слобода да следи своја интересовања. У складу са тим, наставни садржај би требало организовати тако да свака наставна јединица у оквиру одређеног предмета мора почети проблемски, што захтева и промену улоге наставника. Његова главна улога постаје „константно и пажљиво посматрање интереса“ (Dewey 1897: 15). Дјуи тврди да систематским посматрањем интереса детета, наставник може да уђе у свет детета и открије шта дете види као проблем. Дакле, наставник има задатак да, откривајући интересе ученика, креира проблематичне ситуације у којима ће ученик учити из искуства. Овим школа постаје место где ће ученици учити решавајући конкретне проблеме и задатке из живота.

Дакле, Дјуијева школа као „заједница у малом“, по узору на научну заједницу, захтева другачији однос ученика и наставника, а на тој основи и другачије разумевање знања и метода наставе. Укратко, применом метода научног истраживања Дјуи жели да редифинише циљеве и задатак школе. На тај начин, један од основних задатака школе постаје развијање способности мишљења. У вези са тим, Дјуи тврди да „нико теоријски не сумња да је важно да се у школи негују добре навике мишљења. Али независно од чињенице што се ово не поштује толико у пракси, теорија не уочава у довољној мери да је једино што школа може да уради за ученике када је реч о њиховом духу... да развије њихову способност да мисле“ (Дјуи 1966: 47). Под појмом мишљења у образовном смислу Дјуи заправо подразумева „рефлексивно мишљење“ (Дьюи 1997: 4). Дјуи у делу „Како мислимо“ даје мноштво дефиниција „рефлексивног мишљења“. Оне су израз, како бројни аутори објашњавају, његове потребе да са различитих страна објасни природу „рефлексивног мишљења“ која се огледа управо у процесу истраживања. Тако, можемо наићи на став да „рефлексивно мишљење означава суздржавање од суђења током даљег истраживања“ (Исто: 12), у којем је више него јасно је да је функција суздржавања управо у предузимању свих корака у процесу истраживања. Ове кораке у делу „Како мислимо“ Дјуи назива елементима мишљења и идентификује их са горе поменутиим фазама процеса истраживања.

Дакле, изједначавајући га са процесом истраживања, Дјуи на другом месту дефинише „рефлексивно мишљење“ као пажљиво истраживање са циљем да се утврде ваљани „разлози на којима почива одређено веровање“ (Исто: 11). Овај потез Дјуију омогућава помирљив однос између мишљења и знања. Наиме, „рефлексивно мишљење“ не води одбацивању знања, већ га нужно подразумева. Заправо, знање је, тврди Дјуи, нужан услов сваког „рефлексивног мишљења“, јер служи као материјал за даља истраживања и „промишљања о проблемима и догађајима“ (Дјуи 1966: 109). Мишљење се, каже Дјуи, не може појавити у вакуму, већ само на основу информација. Шта ово значи у контексту Дјуијевог схватања задатка школе? Захтевом за развијањем способности „рефлексивног мишљења“, Дјуи побија идеју о школи као месту у којој би ученици требало само да памте одређене готове резултате науке. Они, сами по себи немају вредност, јер су гомила информација које ученик доживљава као безначајне. Насупрот томе, знање има вредност једино кад га ученик „активно конструише и у контексту сопственог искуства“ (Исто: 206). Са друге стране, Липман дизајнира наставни план и програм, у складу са захтевом за образовањем у којем ће главну улогу имати филозофија. Он се, као што смо већ истакли, састоји од „скупа материјала који су специјално смишљени за сваки разред. Сваки овај скуп састоји се од дечијег романа и упутства за наставнике“ (Lipman 1977: 28). Тако наставни план и програм „Филозофије за децу“ чине следећи романи: „Болница за Лутке“, „Елфи“, „Кио и Гас“, „Пикси“, „Нус“, „Открића Харија Стотелмајера“, „Лиса“, „Суки“, „Марк“. Сваки од ових романа намењен је одређеном узрасту, али није њиме нужно ограничен. Напротив, сваки наредни роман је наставак претходног и на софистициранији начин обрађује теме започете у претходним романима. Осим овога, важно је нагласити да су главни ликови ових романа деца, која учествујући у дијалогском истраживању проблематичних аспеката свакодневних ситуација откривају филозофска питања и проблеме, али, и што је посебно важно, не користе филозофске термине и дистинкције. Заправо, читајући ове романе, деца и не схватају да се баве филозофијом.

1.1. Трансформација школског разреда у истраживачку заједницу

Липман истиче да је за успешну примену програма потребна и одговарајућа средина која ће подстицати дијалог између ученика и тиме развијати вештине мишљења. Да бисмо добили овакву средину потребно је, сматра Липман, да се традиционални „школски разред трансформише у истраживачку заједницу“ (Lipman 2003: 16). Под оваквим школским разредом Липман подразумева заједницу „у којој ученици слушају једни друге са поштовањем; градећи међусобно идеје изазивају једни друге да обезбеде разлоге за другачија мишљења; помажу једни другима у доношењу закључака из онога што је речено и настоје да идентификују другачије претпоставке“ (Исто: 17). Јасно је да овако описана средина не личи на традиционални разред. Једини тренутак када у традиционалном разреду настаје дијалог је тај када

наставник захтева од ученика да реши неки проблем, или, захтева да ученик понови оно што је наставник претходно предавао. До тада се све своди на пасиван став и памћење различитих података. Наиме, полази се од става да вештине мишљења стимулишу дијалог, а не да је дијалог тај који стимулише мишљење. Сматрајући да је дијалог јако важан и нужен за развој вештина мишљења, Липман инсистира, у складу са својим наставним материјалима, на трансформацији традиционалног школског разреда.

Како бројни аутори истичу, Липманов захтев за „трансформацијом разреда у истраживачку заједницу“ је кључно место у којем се може најјасније препознати Дјуијев утицај. Овде се, додуше, можемо сложити са оваквим оценама, али не губећи из вида ширу слику. Наиме, видети ширу слику, значи видети у разреду као „истраживачкој заједници“ и захтев за идејом „рефлексивног образовања“ (Sam 2006: 171). Да бисмо заиста и потврдили ову тезу, морамо приказати начин на који Липман, преузимајући Дјуијеву структуру истраживања, трансформише разред у „истраживачку заједницу“.

Дјуи истиче да сваком истраживању претходи „неодређена ситуација“. Под овим подразумева ситуацију која је тегобна, нестална, конфузна, пуна супротних тежњи, мрачна итд. Али, без обзира на овакве одлике саме ситуације, истраживање заиста почиње оног тренутка када се оне оцене као проблематичне, или, другим речима, када постану проблематичне за нас у „погледу наших уверења и жеља“ (Дјуи 1962: 153). Дакле, наша оцена „неодређене ситуације“ као проблематичне је код Дјуија прва фаза истраживања. С обзиром да Дјуи „рефлексивно мишљење“ изједначава са процесом истраживања, јасно је да је „окидач“ (Дьюи 1997: 9) процеса „рефлексивног мишљења“ управо двосмислена ситуација која представља дилему и нуди алтернативе. Наиме, када процесу истраживања прилази из угла „рефлексивног мишљења“, Дјуи проблематичну ситуацију објашњава као тешкоћу која нас „избацује из равнотеже“ (Исто: 11) и изазива мисао о њеном решењу. Потреба за решењем збуњености је, каже Дјуи, „стални и водећи фактор за читав процес рефлексije. Тамо где нема питања, проблема и тешкоће коју треба превазићи, мишљење даје сугестије случајно“ (Исто: 9).

Ако ове ставове пренесемо у контекст образовања, онда ову прву фазу истраживања можемо препознати и, између осталог, у Дјуијевом захтеву да наставни час мора почети са „нечим што стимулише дечији интерес, а затим их наводи на рефлексiju о свом искуству“ (Oliverio 2012: 55). Међутим, да би се заиста покренуо дечији интерес, каже Дјуи, потребно је да сви они који учествују у образовном процесу, а посебно наставници, открију шта дете види као проблем. Открити ово значи омогућити деци да, у оквиру наставног часа, отпочну процес самосталног истраживања. У делу „Како мислимо“, које је написано специјално за наставнике, Дјуи истиче да наставни садржај треба повезати са искуством детета, али и да је ова веза могућа тек када свака лекција буде конструисана као истраживачка претрага.

Ако се на овом месту вратимо Липману, процес истраживања у разреду као „истраживачкој заједници“ се покреће читањем одређеног одељка

филозофског романа. Ученици и учитељ седе у круг и читају наглас, један по један, одређени одељак филозофског романа. Као што смо видели, у овим романима главни ликови су деца која започињу истраживање када се сусретну са збуњујућим, проблематичним ситуацијама у свакодневном животу. Такође, нагласили смо да се у позадини ових ситуација крију „филозофска питања која их збуњују и доводе до стања интелектуалне забринутости“ (Lipman 1977: 22). Блиска веза са Дјуијем је више него очигледна. Романи су дизајнирани на такав начин да стварају неку врсту неодређене ситуације коју Дјуи идентификује као полазну тачку сваког процеса истраживања. Дакле, романи су „специјално дизајнирани за сваки разред“ (Lipman 2007: 23) и Липман их организује на такав начин да деца, читајући их, стварају „искуство које ће означити почетак учења“ (Lipman 1977: 7). Чинећи ово Липман заправо реализује горе поменуте Дјуијеве захтеве. Пре свега, Липман остварује Дјуијев захтев да наставни садржај мора бити повезан са искуством детета, тј., да свака лекција буде у складу са истраживачком природом детета. У Липмановом програму, веза са дечијим интересовањима се реализује управо кроз романима који су реалистични, тј., врте се око проблематичних школских догађаја и породичног живота деце.

Будући да су деца заинтересована за питања и проблеме који су релевантни за њихов живот, али нерадо говоре о томе, Липман је желео да се филозофским романима приближи дечијем свету, истовремено штитећи њихово право на приватност. Ово је смео потез и имплицитно садржи став о дечијој природи која за Липмана, баш као и за Дјуија има истраживачки карактер.

Након прочитаног одељка романа у разреду као „истраживачкој заједници“ деца имају задатак да „формулишу своју збуњеност у форми питања“ (Јулина 1996: 197), а наставник да подстакне децу да препознају проблеме и организују питања у дневни ред за дискусију. Ово је, као што смо видели и код Дјуија други корак у процесу истраживања, тј., „рефлексивног мишљења“. Даље, у Липмановом захтеву да дискусија треба да крене од онога што деца виде као проблем види се још једном Дјуијев поступак у смислу да правац и процедура у коме се разред креће капитализује интересе ученика.

Након уочавања и формулисања проблема дискусија се креће ка „изградњи хипотеза о могућим решењима проблема“ (Јулина 1996: 169) и њиховом формулисању у форми ставова. Изnoseћи ове ставове, ученици откривају своје субјективно искуство, прихваћено без расуђивања, или, Дјуијевим речником, „без икаквог покушаја да се утврде основе на којима се уздиже“ (Дьюи 1997: 11). Међутим, у току дијалога ученици слушајући једни друге, почињу да преиспитују своје позиције, тј., откривају да је мишљење које им је прво „пало на памет“ (Исто: 5) заправо недисциплиновано, случајно, недоследно и да морају преиспитати критеријуме на којима оно почива. Укратко, учествујући у дијалогу ученици савладавају вештине „доброг расуђивања“ (Sharp 1991: 33), које се управо темеље на Дјуијевим претпоставкама, односно, на ономе што Дјуи назива „разрадом логичких последица изложених става као хипотеза“. Важно је, најзад, да ученици схвате да постоје одређене грешке у мишљењу и да морају заузети другачији став од онога који су имали на почетку. Што се

овога тиче, Липман често наглашава да се циљ програма „Филозофија за децу“ састоји у јачању дечије способности да дођу до „доброг става“ (*good judgment*) (Lipman 2003: 19). Ако се окренемо Липмановом одређењу „доброг става“ јасно видимо Дјуијев утицај. Наиме, када Липман тврди да се „истраживање и ставови у целини односе једно према другом као процес и производ“ (Исто: 19), не можемо а да не увидимо сличност са Дјуијевим ставом да „оправдано тврђење“ упућује на „истраживање као нешто што оправдава тврђење“. Такође, када Липман тврди да је оно што ставове чини добрим „њихова улога у обликовању будућег искуства“ (Исто: 19), више него очигледно се подудара са Дјуијевом последњом фазом истраживања, која представља „практично потврђивање тестираних идеја“ и понашање у складу са њима. На овом месту можемо рећи да је Липманов критеријум разликовања „доброг става“ прагматички. Дакле, оно што став чини добрим је његова улога у обликовању будућег искуства, или Липмановим речима, ради се о ставовима на основу којих можемо живети, који обогаћују животе које морамо живети.

На овом месту морамо напоменути још једно Липманово одређење „доброг става“, али, сада из угла одређења мишљења. Наиме, Липман у делу „Thinking in education“, дефинише добар став као успешну комбинацију критичког и креативног мишљења. Липман одмах у наставку додаје да је мишљење „процес проналажења и успостављања односа“, а затим да је јединствено и „вишедимензионално“ (Исто: 23). Ово је технички термин који има за циљ да укаже на неколико димензија између којих се у самом когнитивном процесу не може правити разлика. Али, овде је важнија чињеница да Липман „вишедимензионално“ мишљење не своди само на комбинацију критичког и креативног мишљења, већ обухвата и „концептуално мишљење“ (Исто: 19), које заправо представља рефлексивну димензију критичког и креативног мишљења.

Овде се само од себе намеће питање: да ли се Липманово одређење рефлексивне димензије критичког и креативног мишљења може изједначити са Дјуијевом дефиницијом „рефлексивног мишљења“? Да бисмо одговорили на ово питање морамо се вратити самом процесу истраживања. Наиме, ако смо истраживањем дошли до одређеног резултата и изнели га у форми става, онда смо према Дјуијевом схватању, испунили све неопходне услове да одређено мишљење назовемо рефлексивним. Међутим, Дјуијево одређење „рефлексивног мишљења“ Липман идентификује са критичким мишљењем. У том смислу, Липман наглашава да је Дјуијево схватање „рефлексивног мишљења било права претеча критичког мишљења у двадесетом веку“ (Pešić 2011: 9). Критичка и креативна димензија мишљења усмерене су на истраживање садржаја одређеног предмета, док рефлексивна димензија укључује и оцењивање сопствених процедура приликом испитивања одређеног предмета. Другим речима, ако смо у процесу истраживања дошли до неког резултата у форми става, а да смо при свему томе били свесни и процедура које су омогућиле овај став, онда смо активирали рефлексивну димензију критичког и креативног мишљења. Сада је више него јасно да је Липман, преузимајући Дјуијев модел истраживања

„трансформисао разред у истраживачку заједницу“. Овако трансформисан разред омогућава укључивање филозофије у наставни план и програм основне школе.

1.2. Задатак школе

Иако Липман не говори о школи као „истраживачкој заједници“ чињеница је да овако трансформисан разред доводи до промена свих елемената образовне праксе што из темеља мења циљеве и задатак школе. Ове промене могу се сажети у три најважније. Прво, долази до промена у положају ученика. Надовезујући се на Дјуијево схватање дечије истраживачке природе, Липман даље шири ово схватање сматрајући да су деца не само научни истраживачи већ и филозофи. Друго, „истраживачка заједница“ редифинише и улогу учитеља. Он постаје неко ко „олакшава“ (*facilitator*) дијалог у разреду и ко „успоставља услове за заједничко истраживање“ (Fisher 2007: 60). Управо овакву улогу Дјуи придаје учитељу тврдећи да је учитељ водич чији је главни задатак да, пратећи интересовања ученика, креира проблематичне ситуације у којима ће ученик учити из искуства. Треће, долази до промене природе текста. Он више није списак информација, већ „модел промишљене филозофске расправе који има за циљ да подстакне децу да самостално мисле“ (Cam 2014: 11). Овде је важно напоменути да Дјуи нема у виду филозофске романе који би означавали почетак наставног часа, ово је искључиво Липманова идеја. Међутим, оно што овде желимо да нагласимо је да се клице овакве иновативне идеје могу пронаћи у Дјуијевом ставу да наставни садржај треба организовати тако да свака лекција у оквиру одређеног предмета треба почети проблемски.

Дакле, промене које настају када се разред трансформише у „истраживачку заједницу“ условљавају и промене у самом функционисању школе, тј. њеним циљевима и задацима. Наиме, за Липмана као и за Дјуија основни задатак школе постаје развијање вештина мишљења. Из овог угла постаје јаснија наша тврдња да Дјуи и Липман припадају истој „традицији рефлексивног образовања“ (Cam 2006: 172). Она се огледа у чињеници да Дјуи и Липман виде задатак школе у развијању мишљења. Али, управо се у дефиницији мишљења види да Липман идеју „рефлексивног образовања“ надограђује чинећи свој програм иновативним и оригиналним. Као што смо показали, Дјуијева дефиниција „рефлексивног мишљења“ се не може изједначити са Липмановим одређењем „вишедимензионалног“ мишљења. Оно што је код Дјуија „рефлексивно мишљење“ код Липмана је критичко и креативно мишљење, јер сматра да није могуће мислити критички уколико и властито мишљење није предмет расуђивања. Алат за постизање „вишедимензионалног“ мишљења је филозофирање (*to do philosophy*). Липман истиче да Дјуи није видео у „филозофији дисциплину која може најбоље да оствари поменути задатак школе, нити је пак размишљао о стварању посебних програма за школе“ (Oliverio 2012: 66). Међутим, без филозофије, тврди Липман, идеја рефлексивног образовања ризикује да буде једнострана.

Дакле, за разлику од Дјуија који је усвојио методу научног истраживања као метод образовања и сходно томе захтевао да рад у школи буде организован по моделу научне рационалности, Липман усваја „филозофски дијалог као облик истраживања који се заснива на разумности, а не научној рационалности“ (Јулина 2007: 156). Ово условљава и промене у одређењу школе. Њен задатак постаје образовање „разумних личности“. Разумност, тврди Липман, није „чиста рационалност“ и додаје, она је „размекшана суђењем“ (Lipman 2003: 19). Шта заправо ово значи? Задатак школе је да, каже Липман, производи „образоване личности“ (Исто: 20). У том смислу, „образована личност“ је рационална личност, тј. она која зна и која је обучена да мисли рационално по узору на научну активност, те самим тим и она која је овладава „методама и стандардима претходних генерација“ (Јулина 1996: 54). Међутим, рационалност је, сматра Липман, неопходан услов за разумност, или, другим речима, савременом друштву није довољан само човек који поседује знање, већ „онај који истражује, који је способан да самостално мисли, да долази до истине и преиспитује своје претходне ставове“ (Lipman 2003: 9) итд. У том смислу, „разумна личност“ се може дефинисати као личност која „резонује основано, критично, аргументовано, контекстуално“ (Јулина 1996: 56). Будући да у сфери људских односа, тврди Липман, „не ради увек принцип рационалности, тј. етички, национални, породични односи се не могу увек разрешити рационалним средствима, већ помоћу разумних договора и компромиса“ (Lipman 2003: 9) задатак школе је да припреми ученике не само за рад у науци, већ у свакодневном животу, где је важно заузимати здрава животна решења. Остварити овај циљ могуће је уколико се филозофији призна образовни значај и користи њен арсенал још у основној школи.

Закључак

На трагу Дјуијевих разматрања Липман сматра да је наука важна за развој вештина мишљења, али не и довољна. С обзиром да филозофија располаже најадекватнијим средствима за развијање ових вештина, на Липманов програм „Филозофија за децу“ можемо гледати као и на захтев за подизањем стандарда „рефлексивног образовања“. Липман је убеђен да идеја „рефлексивног образовања“ може да постане једнострана без икаквог односа са филозофијом. Сматрамо да је, осмишљавањем начина за укључивање филозофије у основне школе, истичући да су деца филозофи, а не научници, Липман јаче потврдио Дјуијеву тезу о дечијој рефлексивној природи. Видели смо да је овакав Дјуијев став могућ само у оквиру његовог обрасца који, нарушавајући „Картезијанско – Кантовски образац“ (Oliverio 2012: 62) одвајања искуства и мишљења, науку тумачи као истраживање. Тачније, изједначавајући логику са науком, а науку са истраживањем, Дјуи омогућава примену метода научног истраживања у области образовања и тиме имплицитно шири значење концепта „истраживачке заједнице“ које је у оригиналу било ограничено на

практична научна истраживања. И заиста, како бројни аутори истичу, ово је револуционарни допринос Дјуија, јер је овим потезом омогућио редефинисање односа између науке и детињства, и паралелно са тим, детињства и образовања, те тиме директно потврдио и признао дечију истраживачку природу. Признати рефлексивни карактер дечијег искуства значи захтевати да и школа буде организована по моделу научне рационалности, јер једино на овај начин школа престаје да буде место где се потискује и гуши, већ даље развија и јача дететова истраживачка природа. Видећи у „истраживачкој заједници“ огромне могућности за даље редефинисање односа између детињства и образовања, Липман преузима и даље шири Дјуијев концепт тиме што у филозофији види покретачку снагу за даљу трансформацију образовног система. Друштву су, сматра Липман, потребне личности које су способне да самостално мисле, да самостално истражују, да долазе до истине и преиспитују своје ставове, а оне се могу образовати тек када филозофија добије главну улогу у образовању. Програмом „Филозофија за децу“ Липман је желео да начини овај важан корак даље и, обogaћујући Дјуијеве образовне идеје, практично покуша да трансформише традиционални образовни систем.

Литература

- Dewey, J. (1897) *My Pedagogic Creed*. New York and Chicago: E. L. KELLOGG & CO.
- Дјуи, Џ. (1962) *Логика, теорија истраживања*. Цетиње: ОБОД.
- Дјуи, Џ. (1966) *Васпитање и демократија*. Цетиње: ОБОД.
- Дьюи, Дж. (1997) *Как мы думаем*. Москва: Мир.
- Юлина, С. Н. (1996) *Философия для детей*. Москва: ИФРАН.
- Юлина, С. Н. (2007) “Образование для демократии—как исследования: субъект демократии” у Г. Корнетов, ОБЩЕСТВЕННО - АКТИВНЫЕ ШКОЛЫ: ОБРАЗОВАНИЕ РЕБЕНКА КАК СУБЪЕКТА ДЕМОКРАТИИ. Москва – Владимир.
- Kennedy, D. (2012) “Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry”, *Education & Culture* 28 (2): 36–53. DOI:10.1353/eac.2012.0009
- Lipman, M. (1977) *Philosophy in the classroom*. Upper Montclair: The Institute For The Advancement Of Philosophy For Children Montclair State College.
- Lipman, M. (2007) “Philosophy for Children’s Debt to Dewey. Critical and Creative Thinking” *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12:1, 1-8, у Н. Juuso, CHILD, PHILOSOPHY AND EDUCATION. OUSLU: OULUN YLIPISTO.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge Universiti Press, 2and edn.
- Oliverio, S. (2012) “Accomplishing Modernity: Dewey’s Inquiry, Childhood and Philosophy”, *Education & Culture* 28 (2): 54–69.
- Cam, P. (2006) “Dewey, Lipman - the tradicion of Reflective Education” у T. e. al, *Pragmatism, Education, and Children*. Amsterdam and New York: Editions Rodopi.

- Cam, P. (2014) "Commentary on Matthew Lipman's 'The educational role of philosophy'", *Journal of Philosophy in Schools* 1(1). DOI: 10.21913/jps.v1i1.988
- Fisher, R. (2007) "Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom" y H. Juuso, *CHILD, PHILOSOPHY AND EDUCATION*. OULU: OULUN YLIOPISTO.
- Pešić, J. e. (2011) "Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja", *Psihološka istraživanja*, Vol. XIV (1): 5–23. DOI: 10.5937/PsIstra1101005P
- Sharp, A. (1991) "The Community of Inquiry: Education for Democracy", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 9 (2): 31–37.

Sonja Milošević

DEWEY AND LIPMAN - SCHOOL AND PHILOSOPHY FOR CHILDREN AS A MODEL OF COMMUNITY OF INQUIRY

Summary: This paper shows the clear connections between Dewey's educational ideas and Lipman's program "Philosophy For Children". The key point in determining the connection is the concept of "community of inquiry". On one hand, it is important for understanding Dewey's educational ideas, and therefore the school, which is the center of educational practice. Namely, the same as the other representatives of pragmatism, Dewey has been dealing with the questions of scientific research and community, but by putting this term in the concept of education, he implicitly gave it a broader meaning. With this act Dewey has enabled redefining all elements of traditional education, and therefore all the goals and purpose of school. On the other hand, "community of inquiry" is the central concept of the program "Philosophy For Children". This work shows that while conceiving the program "Philosophy For Children" Lipman uses Dewey's model of "community of inquiry". This Dewey's impact can be clearly seen in Lipman's request for "transforming the class into community of inquiry". However, while representing the very structure of research that occurs in this kind of transformed class, we can see the bigger picture. It shows that everything that occurs in Lipman's class leads to changes of all elements of educational practice, which fundamentally alters goals and purposes of a school. This paper shows that Dewey and Lipman belong to the same "tradition of reflexive thinking". Upgrading Dewey's educational ideas, Lipman goes a step further and by enriching the idea of "reflexive thinking", literally tries to transform traditional educational system.

Keywords: Philosophy for children, community of inquiry, school, Dewey, Lipman