

„Filozofija za decu” kao kreiranje zone narednog razvoja¹

Jelena Pešić²

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Ana Zrenjanin

Beograd

U radu analiziramo koncepciju, ciljeve i metodologiju programa „Filozofija za decu”, namenjenog podsticanju kritičkog mišljenja kod dece uzrasta od pet do osamnaest godina. Polaznu osnovu čine koncepti i principi razvojne teorije Lava Vigotskog. Smatrali smo da analiza načina na koji su oni primenjeni u okviru jednog uspešnog i uticajnog programa za razvoj dečjeg mišljenja može doprineti razradi koncepta zone narednog razvoja i razumevanju procesa putem kojih se konstruišu kognitivne kompetencije. Praktična relevantnost analize u vezi je sa još uvek otvorenim pitanjem o mogućnosti podsticanja složenijih kognitivnih veština u mlađim uzrastima. Analiza je pokazala da je Lipman, već u koncipiranju programa, stvaralački primenio ideju Vigotskog o formativnoj ulozi interakcije spontanosti i naučnih pojmova, fokusirajući se na razvoj metakognicije. Metodološke procedure programa zato su zasnovane na upotrebi jezika, tačnije narativno-dijaloških i racionalnih formi diskursa kao medijacionog sredstva u razvoju veština logičkog rezonovanja i kritičkog rasuđivanja. Filozofske novele, kao inovativni obrazovni žanr, predstavljaju Lipmanov doprinos razradi koncepta direktne kulturne interakcije, koji je, inače, manje ispitivan u okviru sociokulturnog pristupa. Analiza postepene transformacije grupne diskusije, od monoloških i mahom anegdotskih uključivanja dece, preko pravih dijaloških razmena, do ovladavanja procedurama i veštinama kritičkog dijaloga, jedna je od najuverljivijih demonstracija genetičkog zakona Vigotskog. Specifična uloga nastavnika, koja se sastoji u indirektnom vođenju diskusije primenom sokratovskih pitanja, dodaje nova značenja konceptu fino podešene podrške i doprinosi razumevanju načina na koje se može kreirati zona narednog razvoja u obrazovnom kontekstu.

Ključne reči: Vigotski, Lipman, kritičko mišljenje, metakognicija.

1 Rad je deo projekta Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj: „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije” (broj 179018).

2 pesicjelena011@gmail.com

Početak sedamdesetih godina prošlog veka obrazovnu, ali i filozofsku javnost uzburkala je pojava programa „Filozofija za decu” (Phylosophy for Children), koji su razvili američki filozof Metju Lipman i njegovi saradnici (Lipman, 1973; Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1977/1980).³ Specifičnost tog programa ogleda se u tome što je namenjen deci uzrasta od pet do osamnaest godina, iako je njegov cilj podsticanje filozofskog istraživanja i razvoj složenih veština kritičkog mišljenja. U jednom od svojih poslednjih radova Lipman je ovako formulisao kontroverzno pitanje koje prati njegov program od nastanka do današnjih dana: „... ako ideje moraju da budu ekstremno pojednostavljene, specifične i dobro definisane da bi ih deca razumela, kako im se mogu približiti filozofski koncepti, koji su notorno kompleksni, uopšteni i slabo definisani (Lipman, 2009, str. 24).

Tragajući za razvojno-psihološkim utemeljenjem svog programa, Lipman je sa oduševljenjem dočekao sve veće prihvatanje ideja Vigotskog u zapadnoj psihologiji (Lipman, 1991). Objašnjavajući njihov značaj za razvoj programa „Filozofija za decu”, Lipman kaže: „... zaključci Vigotskog pokazali su mi kako da primenim, posebno na pitanje odnosa između učenja i mentalnog razvoja, gledišta do kojih sam došao istražujući u više navrata ideje Persa i Djujija. Pitanje nije šta dete može da postigne *samo*, već šta može da izgradi u „kognitivnoj kooperaciji s vršnjacima i mentorima” (Lipman 1996, prema Gregory, 2011, str. 203, 213). U konceptu zone narednog razvoja (Vigotski, 1983) Lipman je prepoznao ne samo mogući mehanizam formativnog delovanja socijalne i kulturne interakcije već i stav pedagoškog optimizma kada je reč o mogućnosti podsticanja filozofskog mišljenja kod dece. Tu vezu naglašava i većina drugih autora, često uz kontrastiranje s polaznim pretpostavkama Pijaževog individualno-konstruktivističkog pristupa razvoju (Daniel & Auriac, 2011; De Marzio, 2011; Fisher, 2013; Murriss, 2000; Pritchard, 2014).

Mada bazična ideja Vigotskog o razvoju kao procesu ko-konstrukcije (oličena u konceptu zone narednog razvoja) nesumnjivo predstavlja „crvenu nit” koja povezuje njegovu teoriju i Lipmanov program, u ovom radu želeli smo da detaljnije istražimo prirodu te veze. Pokušali smo da na osnovu analize ciljeva, sadržaja i metodologije programa „Filozofija za decu” prepoznamo vigotskijanske koncepte i principe koji su u njega ugrađeni, jer smatramo da ova vrsta analize može imati teorijsku i praktičnu relevantnost.

Teorijska relevantnost proizilazi iz činjenice da je koncept zone narednog razvoja jedan od centralnih pojmova sociokulturnog pristupa, najuže povezan s pitanjem mehanizma putem koga se ostvaruju (tj. ko-konstruišu) kognitivne promene. Zbog toga se operacionalizacija ovog pojma oduvek smatra jednim od prioriternih ciljeva u istraživačkom programu pomenutog pristupa (Kovač-Cerović, 1998; Moll 1990). Verujemo da će analiza Lipmanovog progra-

3 Program se, zapravo, od tada neprekidno razvija i proširuje (Vansielegem & Kennedy, 2011). Danas se primenjuje u preko pedeset zemalja, a od 1997. godine jedna od njih je i Srbija (Branković-Sutton, Gošović, R. & Gošović V., 2007).

ma pružiti dobar materijal za razradu koncepta zone narednog razvoja, jer on predstavlja „jedan od najuspešnijih pokušaja kreiranja koherentnog programa za podsticanje razvoja mišljenja” (Fisher, 2103). Analiza načina na koji su vigoškijanski koncepti i principi primenjeni u okviru programa „Filozofija za decu” može dopineti razumevanju karakteristika koje treba da ima socijalna interakcija u obrazovnom kontekstu, da bi zaista bila formativni faktor razvoja. Takođe, može pojasniti i procese (mehanizme) zajedničke izgradnje novih kognitivnih sposobnosti i obrazaca mišljenja. Činjenica da program ima za cilj podsticanje složenih kompetencija na veoma ranim uzrastima – čini ga još zanimljivijim za ovako fokusiranu analizu.

Praktična relevantnost analize u vezi je upravo sa pitanjem o mogućnosti podsticanja složenijih kognitivnih veština na mlađim uzrastima, odnosno sa pitanjem prirode pedagoškog pristupa koji je najadekvatniji za ostvarenje tog cilja. Ova pitanja još uvek predstavljaju izvor kontroverzi: jedan broj autora smatra da pedagoške intervencije namenjene podsticanju viših oblika mišljenja imaju pun smisao tek na starijim uzrastima (počev od završnih razreda osnovne škole), kada deca ovladaju formalnim operacijama i steknu dovoljno predmetno specifičnog znanja (Glaser, 1984; Kitchener, 1990, prema: Millett & Tapper, 2011; McPeck, 1981). Druga grupa autora, uključujući, naravno, i Lipmana, veruje da se i složenije kompetencije (poput kritičkog mišljenja) mogu podsticati praktično na svakom uzrastu, u određenoj meri i na način koji je primeren mogućnostima datog uzrasta (Fisher, 1995; Murriss, 2000; Paul, 1993; Pritchard, 1985, prema: Pritchard, 2014).

Rezultate analize organizovali smo u tri krupnije celine: prva se odnosi na koncepciju i ciljeve programa (šta je Lipman video kao zonu aktuelnog, a šta kao zonu narednog razvoja, kada je reč o filozofskom mišljenju kod dece); u drugoj razmatramo formativnu ulogu jezika (diskursa) u ostvarivanju tih ciljeva, a u trećoj mehanizme zajedničke izgradnje kognitivnih kompetencija, kroz učešće u filozofskoj (kritičkoj) diskusiji.

Filozofija po meri deteta: od spontanih ka naučnim pojmovima

Osmišljavanje programa „Filozofija za decu” podrazumevalo je, kako kaže Lipman, ne samo „redizajniranje” obrazovanja (preusmeravanje od usvajanja znanja ka istraživanju problema) već i same filozofije (Lipman et al., 1980). To je ujedno i prvi zadatak u čijem je rešavanju stvaralački primenio koncept zone narednog razvoja, zasnovan na ideji da „u saradnji dete može uvek da uradi više nego samostalno, ali (...) ne beskrajno više, nego samo u izvesnim granicama, strogo određenim njegovom razvijenošću i njegovim intelektualnim mogućnostima” (Vigotski, 1983, str. 255).

Dete kao prirodni filozof. Tražeći u kognitivnim karakteristikama dece oslonce za svoj program, Lipman ih je, sasvim u duhu teorije Vigotskog, pro-

našao u spontanoj upotrebi filozofskih pojmova. Svakodnevni govor male dece sadrži mnoge termine koje koriste filozofi, kao što su, recimo: *istina, lepota, dobri loše, pravda, znanje, sloboda*. Deca postavljaju pitanja koja se tradicionalno smatraju filozofskim: kako je nastao svet (i kako može nestati), zašto je loše lagati, šta je, u stvari, smrt, da li su stvari uvek onakve kakve izgledaju (Lipman, 2009). To pokazuje da deca i filozofi imaju mnoga zajednička interesovanja, koja su otelotvorena upravo kroz jezik. U njihovoj osnovi leži autentična dečja potreba da otkriju značenje i smisao sveta u kojem žive, kao i svojih iskustava u njemu („hunger for meaning”, Lipman et al., 1980). Radoznalost, doživljaj čuđenja i stalna upitanost inherentni su dečjoj prirodi, jer u želji da razumeju svet deca „pokušavaju da izvedu značenje iz svake rečenice, svakog objekta, svakog iskustva” (Lipman, 2009, str. 30). A u nastojanju da otkriju značenje i smisao svojih iskustava („*make-sense epistemology*”), deca razmišljaju na filozofski način, ona su „prirodni filozofi” (Matthews, 1994, prema: Murriss, 2000).

Ovu smelu tvrdnju mnogi su dočekali s dubokom rezervom, izražavajući sumnju da je to „prava” filozofija. Obrazlažući zašto jeste, Lipman se pozvao na dvostruku prirodu filozofije: ona nije samo produkt – sistem pojmova, znanja i ideja, već i osoben metodili način mišljenja, kojim se to znanje konstruisalo.

Filozofija kao način mišljenja. Svoj program Lipman je osmislio ne kao podučavanje dece filozofskim sadržajima, već kao njihovo podsticanje da razmišljaju o različitim pitanjima na filozofski način, tj. kao *praktikovanje* filozofije. U izboru takve koncepcije programa mnogi autori prepoznaju uticaj sokratovske tradicije (Sokrat nije druge podučavao filozofiji, već ih je učio da „filozofiraju”), kao i tradicije pragmatizma (Daniel & Auriac, 2011; Gregory 2011; Vansielegheem & Kennedy, 2011). Nama se čini da se i ovde može povući paralela sa idejama Vigotskog, po kome suština obrazovanja (kao „artificijelnog razvoja”) nije u usvajanju sadržaja i informacija, već u ovladavanju intelektualnim aktivnostima, strategijama i tehnikama koje su specifične za način mišljenja (dolaženja do znanja) u datoj naučnoj oblasti. Recimo, kod učenja bioloških klasifikacija „ključna stvar nije poznavanje taksonomskih kategorija, nego ovladavanje procedurama klasifikacije – izvođenje i primena kriterijuma, razvrstavanje spornih, graničnih slučajeva, određivanje novih članova klase i, najvažnije od svega, izvođenje logičkih operacija koje povezuju različite klase” (Ivić, 1994, str. 773).

Skeptici, međutim, i dalje nisu bili ubeđeni da su deca sposobna za „pravo” filozofsko (tj. kritičko) mišljenje. Dečje rasuđivanje nije dovoljno kompleksno: problemi o kojima razmišljaju ne odnose se na apstraktne, univerzalne principe, već su zasnovani na konkretnom iskustvu, a prilikom razmene mišljenja deca nisu sposobna da produkuju strukturisane argumente (Daniel & Auriac, 2011; Murriss, 2000). Lipman je uzvratio pravim vigotskijanskim pitanjem:

zar nije zadatak obrazovanja upravo da izoštri apstraktnu (filozofsku, naučnu) dimenziju svakodnevnih dečjih iskustava, kao i da unapredi njihove veštine rasuđivanja, čineći ih kompleksnijim i sofisticiranijim (Lipman et al., 1980)?

Šta je filozofija u zoni narednog razvoja. Osnovu filozofije, po Lipmanu, čine konceptualna analiza – bavljenje pojmovima i odnosom među pojmovima, kao i specifična metodologija mišljenja, zasnovana na refleksivnom preispitivanju i kritičkom dijalogu. Zato njegov program počiva na „tri osnovna modaliteta kognitivne prakse: konceptualizaciji, rezonovanju i komunikaciji” (Lipman, 2009, str. 36). Akcenat na konceptualnoj analizi podrazumeva da se deca uključuju u sistematsko istraživanje značenja pojmova i njihovog odnosa, postajući tako sve veštija u definisanju pojmova, analizi sličnosti i razlika među njima (uključujući i fine distinkcije, kao prilikom analize sinonima), klasifikovanju pojmova, navođenju primera, prepoznavanju graničnih primera i sl. (Lipman, 2009; Fisher, 2013). Primetno je da se radi o intelektualnim aktivnostima koje smo naveli ilustrujući gledište Vigotskog o obrazovanju kao „artificijelnom razvoju”. Sličnost se ogleda i u razumevanju ciljeva tih aktivnosti, odnosno sazajne dobiti koju deca imaju od bavljenja pojmovima i njihovim relacijama. Konceptualna analiza, kako kaže Lipman, „baca novo svetlo na mentalne procedure koje deca po navici koriste” – ona od ranih uzrasta razvijaju sposobnost klasifikacije, ali ne razumeju procedure na kojima počiva formiranje klasa (tj. pojmova), njihovu vezu s logičkim zaključivanjem (npr., pravila silogizma), kao ni logički odnos između klasa (Lipman et al., 1980, str. 119). U ovim rečima nije teško prepoznati ideje Vigotskog o formativnoj ulozi naučnih pojmova u kognitivnom razvoju deteta. „Svesnost i voljnost pojmova, ta nerazvijena svojstva spontanih pojmova (...) ispoljavaju se i postaju delotvorna u saradnji s mišlju odraslog”, a potom menjaju dalji tok razvoja deteta, podržavajući prelazak s konkretnog, iskustvenog i opažajnog, na apstraktno i logičko mišljenje (Vigotski, 1983, str. 273).

I u drugom domenu rada programa, koji se odnosi na veštine rezonovanja, fokus je takođe na razvoju metakognicije – razumevanju (osveščivanju) vlastitih kognitivnih procesa i njihovoj voljnoj kontroli. Lipman se opredelio za podsticanje sposobnosti i veština kritičkog mišljenja, ali ne kroz usvajanje logičkih pravila i tehnika rasuđivanja, već kroz razvoj metakognitivnih kompetencija koje to mišljenje uključuje (Pešić, 2008, 2011). Deca intuitivno koriste određena pravila rezonovanja (kojih su nejasno svesna), zahvaljujući tome što su ona utkana u svakodnevni govor (Lipman et al., 1980). Cilj programa je da se te racionalne forme diskursa osveste i postepeno transformišu u samokorigujuću kognitivnu praksu, koja počiva na upotrebi jasnih kriterijuma vrednovanja i osetljivosti za različite kontekste u kojima se oni primenjuju (Lipman, 2009). Insistiranje na metakogniciji prirodno je vodilo ka sledećoj fundamentalnoj sličnosti s teorijom Vigotskog, a to je – ključna uloga jezika u ostvarivanju pomenutih kognitivnih promena.

Jezik (diskurs) kao sredstvo razvoja novih kompetencija

Lipman je verovao da „duboka simetrija koja postoji između filozofije i detinjstva ostaje u velikoj meri neoperativna sve dok jezik ne ostvari medijaciju među njima” (Lipman, 2009, str. 28). Zbog toga je razvio program koji je, po njegovim rečima, u potpunosti zasnovan na jeziku, tj. diskursu (Lipman, *ibid.*). On se sastoji iz tri osnovne faze filozofskog istraživanja: reflektivnog čitanja filozofskog teksta (datog u narativno-dijaloškoj formi), konstruisanja filozofskih pitanja o temama na koje se tekst odnosi, i grupne diskusije (kritičkog dijaloga) o njima. Svaka od ovih faza počiva na specifičnoj upotrebi jezika (diskursa) kao sredstva kojim se ostvaruju željene kognitivne promene.

Narativni diskurs – uloga filozofskih novela. Kao polazna osnova za filozofsko istraživanje i diskusiju koriste se posebno konstruisane filozofske novele, od kojih je svaka namenjena određenoj uzrasnoj grupi dece (više o tome u Fisher, 2013, str. 29).⁴ Glavni likovi priča su „obična” deca, koja diskutuju o filozofskim pitanjima s kojima se sreću u svakodnevnom životu. Priče sadrže širok spektar filozofskih problema (Branković-Sutton i sar., 2007; Fisher, 2013, Lipman et al., 1980) koji pripadaju oblasti logike (kako se može dokazati istinitost onoga što tvrdimo, koje logičke greške pravimo u rasuđivanju), etike (šta je moral, kada je neko delo krađa, šta je pravedna kazna za određeno delo), epistemologije (šta je znanje, na koji način dolazimo do njega, možemo li biti sigurni u ono što znamo), estetike (šta je lepota, kako se vrednuje umetničko delo), pa i metafizike (šta su prostor i vreme, postoji li Bog, šta je čovek). Ideje i fragmenti ideja preuzeti su iz istorije filozofije, ali se ne prikazuju sistematično, ni po istorijskom redosledu, niti po bilo kojoj drugoj vrsti reda – „ideje su date da bi ih deca pokupila i istraživala, ukoliko žele, baš kao što to rade sa školjkama na plaži” (Lipman, 2009, str. 25).

Praktični razlog za izbor narativne forme tekstova motivacione je prirode: uloga priča jeste u tomeda zainteresuju decu i održe njihovo interesovanje, a interesovanje za priču osigurava kontakt s filozofijom. Principijelni razlog je uverenje, koje Lipman deli ne samo s Vigotskim, već i sa drugim zastupnicima sociokulturnog pristupa, da *narativno razumevanje* predstavlja poseban oblik mišljenja. Ljudi, a pogotovo deca, svakodnevno ga koriste da bi otkrili značenje i smisao svojih iskustava (Lipman, 2009; Lyle, 2000). Pored toga, narativni diskurs pogodan je za analizu ne samo kognitivnih, već i emocionalnih aspekata dečjeg iskustva, omogućava istovremeno angažovanje racionalnog i emocionalnog razumevanja, kao i dečije imaginacije i kreativnosti. U svom određenju filozofskog (kompleksnog) mišljenja Lipman nije želeo da odvajaju njegovu racionalnu, tj. kritičku i afektivnu, tj. kreativnu stranu. (Lipman, 2009). Slično njemu, i Vigotski je tvrdio da odvajanjem mišljenja od

4 Deo knjige u kojem se govori o „Filozofiji za decu” dostupan je na adresi: https://www.google.com/search?tbo=p&tbm=bks&q=isbn:1780937741&gws_rd=ssl.

„punoće stvarnog života, od stvarnih pobuda, interesovanja i sklonosti čoveka koji misli”, ono postaje „nepotreban epifenomen, koji ne može ništa da izmeni u ljudskom životu i ponašanju” (Vigotski, 1983, str. 48). Njegov doprinos psihologiji često se vidi upravo kao odupiranje”lažnim dihotomijama” i različitim vidovima redukcionizma, među koje spada i redukcija mentalnog na intelektualno (Del Rio i Alvarez, 1995).

Dijaloški diskurs – uloga filozofskih pitanja. Glavni deo filozofskih novela jeste dijalog, pre svega između same dece (koja su protagonisti priča), ali i sa odraslim likovima. Dok diskutuju o različitim temama, deca se zapravo uključuju u osnovnu delatnost filozofa – samosvesno istraživanje kontroverznih filozofskih problema „birajući one koji su njima važni i istražujući ih na način koji je relevantan za njihove vlastite živote” (Lipman et al., 1980, str. 27). Učesnicima programa time se upućuje važna poruka: da filozofija nije nešto što odrasli *prenose* deci, već proces aktivnog promišljanja, kao i da sazajne dobiti koje ona pruža ne proizlaze iz učenja istorije filozofije i dela velikih filozofa, već pre iz praktikovanja filozofije – aktivnog učešća u rigoroznom filozofskom istraživanju i kritičkom dijalogu (Pritchard, 2014). Zato se deca koja učestvuju u programu postepeno uvode u metodologiju filozofskog istraživanja. Ono počinje čitanjem filozofskih novela, koje treba da bude „duboko, refleksivno i presipitujuće”; deca imaju zadatak da razmisle o tome šta ih u priči čudi, zbunjuje i intrigira, ali i da „formulišu svoju zbunjenost u formi pitanja”, koja postaju potencijalni materijal za grupnu diskusiju (Lipman, 2009, str. 31). Vigotski bi rekao da su već čitanje priča i individualna refleksija o njima, po svojoj prirodi, socijalne i dijaloške aktivnosti. I onda kada su sagovornici samo implicitno prisutni, efekti tog „skrivenog dijaloga” (hidden dialogicality) značajno oblikuju unutrašnji, mentalni plan funkcionisanja (Wertsch, 1991).

Glavna „alatka” programa zato su *filozofska pitanja*, koja nemaju jednostavne, jednoznačno tačne odgovore, niti odgovore do kojih je moguće doći primenom jasnih pravila i algoritama. Ona su pre poziv na razmišljanje – otvaraju kontroverze, izazivaju sučeljavanje različitih ideja, pokreću nova pitanja i vode daljem (možda nezavršivom) preispitivanju (Lipman et al., 1980; Branković-Sutton i sar., 2007). Vidimo da su filozofska pitanja u velikoj meri slična slabo strukturisanim problemima koji angažuju refleksivnu dimenziju kritičkog mišljenja (King & Strohm Kitchener, 1994; Pešić, 2008). U dijalozima dece iz priča, kao i u diskusiji koja sledi nakon njihovog čitanja, fokusnije toliko na dolaženju do odgovora, koliko na samom procesu filozofskog istraživanja. Stoga se može reći da filozofske novele predstavljaju model dijaloškog, problemskog pristupa znanju i mišljenju. Ali one nisu samo to, već i modeli racionalnog, logičkog rasuđivanja.

Racionalni diskurs: logika „dobrih razloga”. Pošto su deci potrebni jasni, praktični i dovoljno specifični modeli logičkog mišljenja, oni su takođe ugra-

đeni u dijalog između protagonista priča i način na koji oni rasuđuju dok diskutuju različita filozofska pitanja. Po tome se „Filozofija za decu” razlikuje od drugih programa namenjenih unapređivanju veština logičkog rezonovanja, a to je ujedno i pedagoška strategija koja omogućava da se logika približi i mlađoj deci. Lipman smatra da se logika često uči „kao skup pravila koje treba memorisati i primeniti u trivijalnim ili besmislenim vežbama”, što je, po njemu, ne samo pedagoški pogrešno, već i „suprotno refleksivnoj prirodi mišljenja” (Lipman et al., 1980, str. 117). Zato junaci njegovih priča samostalno otkrivaju značenje logičkih principa i pravila, koji su prezentovani u formi svakodnevnog jezika. Fokus je na racionalnim formama mišljenja koje su blisko koordinisane s jezikom i implicitno prisutne u svakodnevnom diskursu. A fokus na jeziku zapravo je fokus na razvoju metakognicije, što Lipman formuliše kao „nastojanje da se misli jasnije o samom mišljenju” (Lipman et al., *ibid.*). Deca koja učestvuju u programu (baš kao i junaci filozofskih novela) postepeno uviđaju razliku između valjanog rezonovanja i onog koje krši logička pravila, shvataju kada nam logika može pomoći, ali i šta su njena ograničenja, postaju osetljiva na kompleksnost svakodnevnog rasuđivanja.

Formalna logika pomaže deci da razmišljaju o svom mišljenju na sistematičan način, da razumeju standarde ispravnog zaključivanja i, pogotovo, da postanu osetljiva na odsustvo konzistentnosti i koherencije u rasuđivanju. U programu se, ipak, više insistira na neformalnoj logici koju Lipman naziva „logikom dobrih razloga” („*logic of good reasons*”, Lipman et al., 1980). Ona uključuje dve osnovne kognitivne procedure: prva je otkrivanje ili produkcija razloga koji potkrepljuju ono što se tvrdi, a druga je vrednovanje relevantnosti i snage navedenih razloga (videti više u Pešić, 2007). Kroz praktikovanje filozofskog (kritičkog) dijaloga, deca postepeno ovladavaju standardima za vrednovanje zaključaka i argumenata, učeći da ne izvode prebrze zaključke i generalizacije bez pokrića (u induktivnom zaključivanju), da prepoznaju relevantne sličnosti, ne zanemarujući pritom bitne razlike (u analoškom zaključivanju), da formulišu hipoteze koje sadrže najuverljivije objašnjenje poznatih činjenica, da procene čime je autoritet potkrepio svoje tvrdnje i da li se pozvao na pouzdani izvor informacija itd. Vidimo da se osim discipline i logičke rigoroznosti u mišljenju jednako ohrabruje i intelektualna kreativnost – produkcija ideja i argumenata.

Kao model pravog spoja između racionalnosti i kreativnosti, diskurs filozofskih novela je „potencijalno transformativan”, jer „čitaoci bivaju modifikovani i transformisani, usvajajući baš takav način mišljenja kao svoj vlastiti” (De Marzio, 2011, str. 46). Ovakvo objašnjenje načina na koji program ostvaruje svoj uticaj praktično je parafraza genetičkog zakona Vigotskog (1983). Naše unutrašnje (kognitivne) funkcije transformišu se (tj. izgrađuju) postepenom internalizacijom aktivnosti, standarda i kvaliteta koji prvo postoje „spolja”, kao odlike socijalne interakcije i/ili kulturnih produkata. Naravno, za puni transformativni karakter programa neophodan je, a možda i ključan treći korak – filozofska diskusija u okviru istraživačkih zajednica.

Diskusija u istraživačkim zajednicama kao „(socijalno) podeljena kognicija”

Grupnu diskusiju Lipman shvata kao proces zajedničkog istraživanja filozofskih problema. Deca sama biraju pitanja o kojima će diskutovati (sa liste predložene nakon čitanja priča), a grupa takođe određuje i pravac, tj. tok diskusije. Ove osnovne metodološke procedure omogućavaju da filozofske teme budu obrađene u skladu sa dečjim mogućnostima i interesovanjima, uz očekivanje da ona zajedno mogu postići više nego kada sama razmišljaju o sličnim pitanjima. Fišer kaže da je upravo sledeći Vigotskog, Lipman smatrao da su deca „sposobna da funkcionišu na višem nivou, u kolaborativnom i kooperativnom okruženju” (Fisher, 2013. str. 28).

Pošto grupa razvija svoj pristup rešavanju problema, svoj način rasuđivanja, kao i osećanje zajedničke odgovornosti za ishode istraživanja, Lipman govori o stvaranju istraživačkih zajednica („communities of inquiry”, Lipman et al., 1980). Nama se čini da značenje ovog koncepta u velikoj meri odgovara onome što zastupnici sociokulturnog pristupa nazivaju „(socijalno) podeljenom kognicijom” („socially shared cognition”). Nije reč o aktivnostima samog deteta, niti o pomoći koju dobija od drugih osoba u interakciji, već o „podeljenost svakog sazajnog akta između različitih osoba i između osobe i oruđa” (Salomon, 1993, prema Kovač-Cerović, 1998, str. 11). Slikovitije rečeno, deca „misle zajedno, kao jedna *velika glava*” (Murriss, 2000, str. 264).

Transformativna priroda kritičke diskusije. Istraživačke zajednice poživaju na principima participativnosti i inkluzivnosti – svi su ohrabreni da uzmu učešće u diskusiji (mada se to ni od koga striktno ne zahteva), jer je različitost perspektiva jedan od preduslova za ostvarivanje pravog kritičkog dijaloga (Lipman, 2009). Vigotskijanskim terminima iskazano – važno je da se čuje glas svakog deteta i da se osigura višeglasje diskusije, jer put do zajedničkog razumevanja vodi preko nepristrasnog istraživanja svih alternativa. Grupna diskusija može se posmatrati i kao proces postepenog razvoja intersubjektivnosti, koji ima dva osnovna aspekta: zajednički fokus pažnje i izgradnju zajedničkog značenja (Smolka et al., 1995). Proces pregovaranja oko značenja (tj. izgradnje zajedničkog razumevanja) nije uvek harmoničan i počiva na sociokognitivnom konfliktu. Dok odgovaraju na slabo strukturisana pitanja, izražavajući slaganje i neslaganje s drugima, deca postepeno shvataju da se mišljenja ne računaju mnogo ako nisu potkrepljena razlozima, kao i da nisu svi razlozi jednako valjani i snažni. U procesu dijaloške razmene prinuđeni su da jasnije formulišu svoje ideje i argumente, da precizno definišu pojmove koje koriste, da drugima objasne proces svog razmišljanja, da pokažu osetljivost za kontradikcije u iskazima i fine distinkcije u njihovom značenju, jednom rečju, da „primene svoje najbolje rezonovanje, upotrebe najrelevantnija znanja i pokažu najracionalnije rasuđivanje” (Lipman, 2009, str. 33).

Ukoliko se deca identifikuju sa ovim procedurama, smatra Lipman, ne treba brinuti o tome da li će njihovo mišljenje biti unapređeno. Naučiće da svoja i tuđa gledišta tretiraju kao probna, usvojiće kriterijume za njihovo vrednovanje i primenjivaće ih na nepristrasan, samokorigujući i kontekstualno osetljiv način. Ovaj transformativni ili (ko)konstruktivni proces dešava se, dakle, u samoj interakciji, u dečjoj „zajedničkoj glavi”, dok istražuju filozofske probleme na način koji je modeliran procedurama programa. Suština je, kako kaže Vigotski, u tome da dete „počinje da primenjuje u odnosu na sebe te iste forme ponašanja koje su isprva primenjivali drugi u odnosu na njega” (Vigotski, 1996, str. 111).

Iskustva u primeni programa „Filozofija za decu” potvrđuju da se kroz grupnu diskusiju postepeno ostvaruju ovi transformativni procesi. Analiza dečjih dijaloga tokom prve godine primene programa pokazuje da je u početku njihova konverzacija najčešće nedijaloška – anegdotska i monološka. Potom razmena postaje dijaloška, ali još uvek ne i kritička: deca slušaju ono što drugi kažu i reaguju na to, ali bez kritičke evaluacije svojih i tuđih ideja. Sredinom godine razvija se „polukritički” dijalog – u ovoj prelaznoj fazi deca počinju da spontano obrazlažu svoje ideje, ali i da traže i preispituju argumente drugih (sve više bez intervencija voditelja). Krajem godine njihov dijalog postaje kritički u punom smislu te reči – dobro obrazloženi komentari druge dece i ideje koje su prošle test zajedničke evaluacije počinju da menjaju njihova početna uverenja i gledišta (Daniel & Auriac, 2011). Naravno, za ovu transformaciju „običnog” razgovora u kritički i refleksivni dijalog, zaslužno je i posredovanje odrasle osobe – voditelja programa.

Šta je fino podešena podrška odraslog. Uloga nastavnika, tj. voditelja programa, veoma se razlikuje od uobičajene školske prakse. Odrasla osoba je facilitator diskusije u punom i izvornom značenju te reči – ona treba da podstiče, olakšava i u izvesnoj meri koordiniše diskusiju, ali je ne vodi i ne usmerava na način na koji se to obično čini. Pošto pravac i tok diskusije diktira grupa, prvi (i nimalo lak) zadatak voditelja jeste da se suzdrži od tipičnih nastavničkih intervencija. Ne samo da ne iznosi svoje gledište o razmatranim pitanjima već ne treba ni da komentariše *sadržaj* stavova i uverenja koje deca izlažu. Njegova uloga nije ni da pruži činjenice ili argumente koji su relevantni za rešavanje problema, čak ni onda kada bi diskusiju mogli da usmere u produktivnijem pravcu. Ukoliko ishodi grupnog promišljanja nisu zadovoljavajući, nastavnik ih ne dopunjava i ne nadograđuje. Organizacija programa po principima spiralnog kurikulumu omogućava da se grupa ponovo vrati tim problemima i da ih razmatra svaki put na dubljem nivou (Lipman, 2009). Poenta ovog suzdržavanja od bilo koje vrste direktnog uticanja na tok i ishode diskusije jeste očekivanje da će uz odgovarajuće podsticaje deca sama doći do valjanih odgovora. Ako im nastavnik previše pomaže, usmeravajući povratnim informacijama njihovo razmišljanje, on ih manje ili više sprečava

da „dublje preispituju svoje pretpostavke, da bolje koriste svoje intelektualne resurse i da iznedre imaginativnija i kreativnija rešenja” (Lipman et al., 1980, str. 76). A to praktično znači da kognitivni kapaciteti dece ostaju u „zoni prošlog razvoja” (Vigotski, 1983).

U čemu se onda sastoje podrška i vođenje od strane nastavnika, koje koncept zone narednog razvoja svakako podrazumeva? Osnovna nastavnikova „alatka” u kreiranju zone narednog razvoja jesu – pitanja. Reč je o pitanjima sokratovskog tipa: umesto da ponudi ili sugerise odgovore, nastavnik sistematski postavlja pitanja koja problematizuju postojeće znanje i ukazuju na protivrečnosti ili nedostatke u postojećem načinu rasuđivanja. Njima se deca uvek iznova podstiču da o problemu razmišljaju jasnije i sistematičnije, odnosno da naporom vlastite misli prodube njegovo razumevanje (lep primer „sokratovskog vođenja” može se videti u Lipman et al., 1980, str. 74–75). Priručnici za nastavnike (koji prate filozofske novele) zato sadrže, kako Lipman kaže, veliki broj pitanja, ali ne i odgovore na njih (osim kada se radi o pitanjima iz formalne logike). Dati su samo okvirni planovi za diskusiju, opšte smernice o tome kako se pitanja mogu koristiti u istraživanju datog filozofskog koncepta ili problema (Lipman, 2009). I prateći materijali koji se koriste u programu (vežbe, igre, zadaci) nisu fokusirani na dolaženje do odgovora, nego na podsticanje filozofskog preispitivanja (Branković-Sutton i sar., 2007; Fisher, 2013).

Na ovaj indirektan način nastavnik usmerava i vodi diskusiju i ostvaruje nekoliko opštih ciljeva (Lipman et al., 1980; Pritchard, 2014). Kao prvo, sprečava da se diskusija svede na puki razgovor i usmerava je ka pravom kritičkom dijalogu. Podstiče decu da jasnije i preciznije formulišu svoje ideje, da prepoznaju jesu li se one već pojavile u diskusiji, kao i da ih što bolje obrazlože navodeći različite vrste razloga koji im idu u prilog. Ne interpretira dečje odgovore, ne komentariše valjanost njihovih zaključaka ili zasnovanost argumenata, već poziva drugu decu da to učine. Pritom, uvodi logičke koncepte i principe i prezentuje ih u formi svakodnevnog jezika i uz osetljivost za dati kontekst. Kritičkom tonu diskusije nastavnik doprinosi i tako što sistematski podržava otvaranje što većeg broja različitih perspektiva u istraživanju problema. Ako se deca previše brzo slože ili ponude rešenja koja zatvaraju diskusiju, njegova uloga je da sokratovskim pitanjima proširi opseg gledišta i otvori nove pravce traganja za odgovorima.

Važna uloga nastavnika jeste i u tome da diskusiju sistematski pomera ka višem nivou opštosti i apstraktnosti, povezujući spontana dečja iskustva sa odgovarajućim filozofskim konceptima i principima. Pošto program mogu da realizuju i nastavnici koji nemaju filozofsko obrazovanje, priručnici sadrže smernice i sugestije koje im pomažu da izoštre filozofsku dimenziju dečjih iskustava, kao i da diskusijom obuhvate što veći opseg značenja filozofskih koncepta i veza među njima. To znači da se u diskusiji obično otvara više

problematskih linija, koje nastavnik treba da pažljivo orkestrira, povezujući i koordinišući različite ideje i gledišta učenika. Zato njegova uloga često podrazumeva grupisanje dečjih odgovora u klastere koji predstavljaju određena filozofska gledišta ili specifične obrasce argumentovanja (što deca nisu uvek u stanju da urade sama). Nastavnik kao koordinator diskusije pomaže deci da otkriju moguće pravce konvergencije njihovih ideja (tražeći da prepoznaju bitne sličnosti), ali i da izoštre razlike i fine distinkcije među njima. Na sličan način ih usmerava da u naizgled suprotstavljenim gledištima prepoznaju suprotne tačke slaganja i moguće pravce „pomirenja”.

Naravno, očekuje se da će deca postepeno ovladavati ovim veštinama i strategijama i da će ih primeniti u diskusiji i bez većih intervencija nastavnika. A to je možda i suština koncepta zone narednog razvoja, jer „ono što dete ume danas da radi u saradnji, sutra će moći da obavlja samostalno” (Vigotski, 1983, str. 273).

Zaključak

Analiza koju smo izložili u ovom radu pokazala je da veze između razvojne teorije Vigotskog i programa „Filozofija za decu” prevazilaze načelnu ideju o formativnoj ulozi socijalne i kulturne interakcije u kognitivnom razvoju deteta. Teorijski koncepti i principi Vigotskog mogu se prepoznati u različitim aspektima programa, počevši od njegove koncepcije i ciljeva, preko osnovnih metodoloških procedura, do očekivanih aktivnosti voditelja i učesnika programa. Smatramo da Lipmanov program, koji se često ocenjuje kao smela i radikalna obrazovna inovacija, time dobija čvršće razvojno uporište. S druge strane, neke od ključnih ideja Vigotskog na osoben način su demonstrirane, konkretizovane, pa i razrađene kroz primenu u ovom programu. Analiza načina na koji su one „zaživele” kroz program „Filozofija za decu”, doprinosi razumevanju oblika interakcije putem kojih se može kreirati zona narednog razvoja u obrazovnom kontekstu, kao i procesa posredstvom kojih se ko-konstruišu nove kognitivne kompetencije. Sumirajući rezultate analize, izdvojićemo zaključke koji, u tom smislu, imaju najrelevantnije teorijske i praktične implikacije.

Već u koncipiranju svog programa Lipman je stvaralački primenio koncept zone narednog razvoja, odnosno ideju o formativnoj ulozi interakcije spontanosti i naučnih pojmova. Oslonac za uključivanje dece (i to već petogodišnjaka) u proces filozofskog istraživanja pronašao je u svakodnevnoj, spontanoj upotrebi filozofskih pojmova. Zonu narednog razvoja video je kao postepeno pomeranje od konkretnog, iskustvenog i intuitivnog razumevanja ovih pojmova ka njihovom apstraktnijem poimanju, osveščivanju i voljnom ovladavanju. Ovaj cilj ostvaruje se, baš kao što Vigotski sugeriše, podsticanjem dece da na nov način analiziraju pojmove koje spontano koriste, od-

nosno sistematskim istraživanjem njihovog značenja i odnosa među njima. Konceptualna analiza, dakle, nije samo sredstvo usvajanja znanja već i moćna pedagoška strategija za razvoj mišljenja. Da parafraziramo Lipmanove reči: ako se ova strategija pokazala uspešnom udomenu filozofskih pojmova, kao „notorno kompleksnih i apstraktnih”, onda se teško može osporiti njena vrednost i u drugim oblastima ljudskog znanja, tj. u školskim predmetima.

Na razvoj metakognicije ili, kako Lipman kaže – jasnijeg mišljenja o vlastitom mišljenju – fokusiran je i drugi opšti cilj programa, a to je unapređivanje veština rezonovanja i rasuđivanja. On se ne ostvaruje učenjem, tj. vežbanjem apstraktnih logičkih pravila i tehnika rasuđivanja, već praktikovanjem kritičkog mišljenja u dramatizovanom, narativno-dijaloškom kontekstu. Demonstrirajući na najbolji način upotrebu jezika (diskursa) kao sredstva medijacije u razvoju dečjeg mišljenja, Lipman je osmislio novi obrazovni žanr – filozofsku novelu. Pokazao je kako se racionalne forme diskursa, tj. principi valjanog zaključivanja i argumentovanja koji su utkani u svakodnevni govor, mogu osvestiti, nadograditi i postepeno transformisati u samokorigujuću kognitivnu praksu, zasnovanu na upotrebi jasnih kriterijuma vrednovanja i osetljivosti za kontekst u kojem se oni primenjuju. Na ovaj način Lipman je doprineo razradi koncepta direktne kulturne interakcije (Plut, 2003) i principa na kojima počiva formativni uticaj kulturnih produkata na dečji razvoj. Autori sociokulturne orijentacije usmereni su prevashodno na istraživanje socijalne interakcije, pa se znatno ređe bave direktnom kulturnom interakcijom (Pešić, 2005). Stoga se ovaj Lipmanov doprinos može smatrati razradom teorije Vigotskog u relativno inovativnom i malo ispitivanom domenu.

Konačno, Lipmanov koncept istraživačkih zajednica i njegovo objašnjenje transformativnih procesa koji se dešavaju u kontekstu grupne diskusije predstavljaju jednu od najuverljivijih operacionalizacija genetičkog zakona Vigotskog i mehanizma ko-konstrukcije kognitivnih kompetencija. Postepeni preobražaj diskusije od monoloških i mahom anegdotskih uključivanja dece, preko pravih dijaloških razmena, do ovladavanja procedurama i veštinama kritičkog dijaloga, pokazuje da se razvoj kritičkog mišljenja dešava u samoj interakciji, kroz interakciju i zbog nje. Specifična uloga odrasle osobe (nastavnika) u tom procesu sugerise nove akcente u značenju pojma *zona narednog razvoja*. Fino podešena podrška odraslog nekada podrazumeva suzdržavanje od direktnih povratnih informacija i intervencija kojima se dečje razmišljanje usmerava u određenom pravcu. Indirektno vođenje pomoću sokratovskih pitanja podstiče decu da maksimalno angažuju svoje kognitivne resurse i modelira autentično dijaloški, problemski odnos prema znanju i mišljenju. U školi se mnogo češće koriste „nastavnička pitanja”, koja su više retorička i podrazumevaju da nastavnik uvek ima odgovore na njih. Lipmanov program nas podseća na saznajne dobite koje deca mogu imati od „pravih” pitanja, od zajedničkog traganja za odgovorima u kojem nastavnik zaista deli dečju upitanost, pa i zbunjenost nad problemima koji nemaju jednoznačna rešenja.

Reference

- Branković-Sutton, R., Gošović, R. & Gošović, V. (2007). *Filozofija s decom*. Beograd: Kreativni centar.
- Daniel, M. & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. London: Bloomsbury.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93–104.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: a Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199–219.
- Ivić, I. (1994). Lev S. Vygotsky. In: J.C. Tedesco & Z. Morsy (Eds.), *Thinkers on Education*, Vol. 4 (pp. 761–785). UNESCO: Prospects.
- King, P.M. & Strohm Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kovač-Cerović, T. (1988). *Kako znati bolje: Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Lipman, M. (1973). *Philosophy for Children*. Preuzeto sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103296.pdf>
- Lipman, M. (1991). Rediscovering the Vygotsky Trail. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 7 (2), 14–16.
- Lipman, M. (2009). Philosophy for children: Some assumptions and implications. In E Marsal, T. Dobashi, B. Weber (Eds.): *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts* (pp. 23–46). Frankfurt: Peter Lang.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1977/1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lyle, S. (2000). Narrative understanding: Developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 45–63.
- De Marzio, D.M. (2011). What Happens in Philosophical Texts: Matthew Lipman's Theory and Practice of the Philosophical Text as Model. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 29–46.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martins Press.
- Millett, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546–567.
- Moll, L.C. (1990). Introduction. In: L.C. Mol (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261–279.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 38(4), 369–381.
- Pešić, J. (2007). Logički i epistemološki pristup kritičkom mišljenju. *Psihologija*, 40(2), 173–190.
- Pešić, J. (2008). *Kritičko mišljenje: Od logike do emancipatorne racionalnosti*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. *Psihološka istraživanja*, 14 (1), 5–23.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pritchard, M. (2014): Philosophy for Children. In: E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/children/>
- Rio del, P. & Alvarez, A. (1995). Tossing, praying, and reasoning: The changing architectures of mind and agency. In: J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 215–246). New York: Cambridge University Press.
- Smolka, A.L., De Goes, M.C. & Pino, A. (1995) The constitution of the subject: A persistent question. In: J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 165–184). New York: Cambridge University Press.
- Vansielegem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171–182.
- Vigotski, L.S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L.S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DATUM PRIJEMA RADA: 30.11.2014.

DATUM PRIHVATANJA RADA: 15.12.2014.

„Philosophy for Children” as creating the zone of proximal development

Jelena Pešić

Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Ana Zrenjanin

Belgrade

In this paper, we analyze the conception, objectives and methodology of the „Philosophy for Children”, a programme aimed at fostering critical thinking in children aged five to eighteen. The analysis is based on the key concepts and principles of Vygotsky’s developmental theory. We believe that discussing the manner in which these concepts and principles are embodied in one successful and influential thinking skills programme could enhance the concept of the zone of proximal development, as

well as our understanding of the processes through which cognitive competencies are co-constructed. The practical relevance of the analysis refers to a controversial issue of whether higher-order cognitive skills *can be fostered at a young age*. The analysis reveals that Lipman has creatively applied *Vygotsky's* idea of the formative role of spontaneous and scientific concepts interaction, thus focusing on the metacognitive development. Consequently, the methodological procedures are language-based, using *the narrative, dialogical* and rational forms of discourse as mediation tools for developing the skills of logical reasoning and critical thinking. Philosophical novels, as an innovative educational genre, exemplify Lipman's contribution to enriching the concept of direct cultural interaction, which has generally been less studied *within the socio-cultural approach*. The analysis of gradual transformation of group discussion, from monological and *mostly anecdotal*, through *genuine dialogical exchanges*, to mastering the procedures and skills of critical dialogue, *is one of the most plausible accounts of Vygotsky's genetic law*. The specific role of the teacher, who *indirectly guides the discussion through the use of Socratic questioning, expands the concept of finely tuned support and the strategies for creating the zone of proximal development in educational context*.

Key words: *Vygotsky, Lipman*, critical thinking, metacognition