

Pragmatizam i neopragmatizam u suvremenoj filozofiji obrazovanja

Pavić, Filip

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:101004>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-29**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

Filip Pavić

**PRAGMATIZAM I NEOPRAGMATIZAM U SUVREMENOJ
FILOZOFIJI OBRAZOVANJA**

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Ivana Zagorac

Zagreb, prosinac 2017.

Sadržaj

1. UVOD1

2. OSNOVNE TEME DEWEYJEVE FILOZOFIJE2

- 2.1. ISKUSTVO2
- 2.2. TEORIJA ISTRAŽIVANJA3
 - 2.2.1. *Proces istraživanja*4
- 2.3. TRANSAKCIJA6

3. DEWEYJEVA FILOZOFIJA OBRAZOVANJA8

- 3.1. OPĆENITE PRAGMATISTIČKE PRETPOSTAVKE OBRAZOVANJA8
- 3.2. TEORIJA I PRAKSA8
- 3.3. MIŠLJENJE I ISKUSTVO U OBRAZOVANJU9
 - 3.3.1. *Mišljenje u iskustvu*10
- 3.4. ISTRAŽIVANJE U NASTAVI10
- 3.5. NASTAVNO GRADIVO I NASTAVNA METODA12
 - 3.5.1. *Individualna metoda*13
- 3.6. OBRAZOVNI CILJEVI13
- 3.7. NASTAVNIK15
- 3.8. DEMOKRATSKO SHVAĆANJE FILOZOFIJE OBRAZOVANJA16

4. RICHARD RORTY I NEOPRAGMATIZAM18

- 4.1. PRAGMATIZAM I NEOPRAGMATIZAM19
 - 4.1.1. *Antifundacionalizam i "Ogledalo Prirode"*20
 - 4.1.2. *Intersubjektivnost*21
 - 4.1.3. *Wittgenstein i lingvistički obrat*22
 - 4.1.4. *Kuhn i "nesumjerljivost"*24
- 4.2. EDIFIKCIJA25

5. RORTYJEVE MISLI O OBRAZOVANJU26

- 5.1. EDIFIKACIJA I RAZGOVOR U OBRAZOVANJU26
- 5.2. OBRAZOVANJE KAO SOCIJALIZACIJA I INDIVIDUALIZACIJA28
- 5.3. IRONIJA I SOLIDARNOST U OBRAZOVANJU29

6. IZOKRENUTA NASTAVA31

- 6.1. PRAKTIČNA PRIMJENA IZOKRENUTE NASTAVE32
- 6.2. PRAGMATISTIČKE PRETPOSTAVKE IZOKRENUTE NASTAVE33
 - 6.2.1. *Odbacivanje transmisijskog nastavnog modela*34
 - 6.2.2. *Nastava kao eksperiment, istraživanje i rješavanje problema*35
 - 6.2.3. *Uvažavanje i njegovanje individualiteta*36
- 6.3. NEDOSTACI IZOKRENUTE NASTAVE36

7. ZAKLJUČAK37

LITERATURA39

Pragmatizam i neopragmatizam u suvremenoj filozofiji obrazovanja

Sažetak

Pragmatistička filozofija Johna Deweyja izlazi iz tradicionalne dualističke filozofije nalazi u integraciji mišljenja i činjenja, odnosno transakciji čovjeka i svijeta. Čovjek istraživanjem iskustvenog materijala postavlja hipoteze koje praktično provjerava kako bi riješio problem s kojim se susreće. U obrazovanju mišljenje i činjenje također valja gledati kao integrirani princip. Učenici trebaju učiti kroz neposredno iskustvo, eksperimentirati i istraživati, a suočeni s problemom samostalno oblikovati hipoteze koje će praktično ispitati. Richard Rorty preuzima Deweyjeve antitradicionalističke zahtjeve, ali iskustvo zamjenjuje jezikom. Svijet opisujemo uvijek na različite načine u različite svrhe. S obzirom na to da nijedan opis nije bliži stvarnosti od onog drugog, stalno treba težiti novijim i boljim opisima, odnosno edifikaciji. Svatko je pozvan da sa svojim nesumjernih opisom (vokabularom) sudjeluje u trajnom razgovoru. U obrazovanju, procesu socijalizacije, učenike treba izlagati različitim vokabularima i opisima o kojima mogu voditi plodne razgovore. Na koncu ne bi trebalo prihvaćati jedan konačni vokabular, već u procesu individualizacije ironično propitati prethodni proces socijalizacije. Izokrenuta nastava nastavna je strategija koja kombinira tradicionalne nastavne metode i tehnologiju. Mjestimice se podudara s nekim teorijskim postavkama Deweyja i Rortyja, prvenstveno u odbacivanju transmisivnog nastavnog modela, nastavi kao istraživanju i njegovanju individualiteta učenika.

Ključne riječi: iskustvo, istraživanje, vokabulari, edifikacija, izokrenuta nastava

Pragmatism and neopragmatism in the contemporary philosophy of education

Abstract

John Dewey's pragmatism rejects traditional dualistic philosophy and places emphasis on the human-world, doing-thinking transactional mode. By engaging in an inquiry one can set a hypothesis in order to solve a problem. In education thinking and doing are also integrated. Students should learn through experience, experiments and inquiries. When faced with a problem they should independently formulate hypothesis to be tested in practice. Richard Rorty pursues Dewey's demands even further by replacing experience for language. Considering that we describe world in different ways and with different purposes, we must bear in mind that no description is any closer to truthfull representation of reality. We should, according to Rorty's edifying philosophy, always try to formulate better descriptions. We are invited to participate in fruitful conversations by confronting our incommensurable descriptions. In education, or process of socialization, students should be exposed to different vocabularies and descriptions. Later, through the process of individualisation they can ironically examine the very process of socialization. Flipped classroom is an educational strategy which combines traditional teaching methods and digital technologies . This strategy coincides with some of Dewey's and Rorty's theoretical demands: rejection of transmissive teaching model, classroom as a place inquiry and fostering student's individuality.

Keywords: experience, inquiry, vocabularies, edification, flipped classroom

1. Uvod

Pragmatističko geslo Charlesa Sandersa Peircea koje se drži za prvu valjanu definiciju pragmatizma kaže da "ako želimo spoznati objekt, trebamo razmotriti koje praktične posljedice ovaj objekt podrazumijeva"¹. Peirceovu teoriju preuzeo je Wiliam James artikulirajući vlastito geslo: "Moje mišljenje je i prvo i posljednje, i uvijek u svrhu mog činjenja, a činiti stvari mogu samo jednu po jednu."² James je zaključio kako je svaka teorija o svijetu samo oruđe u ruci pojedinca i, konzekventno tome, teorija je istinita dok god je ona korisna za život tog pojedinca.

Asim Mujkić u Pogovoru Deweyjeve *Rekonstrukcije u filozofiji* postavlja sveobuhvatnu definiciju pragmatizma: "Pragmatizam je najodlučnije istakao da je pitanje istine zapravo pitanje puke prakse, ali on subjektivistički priznaje neku praksu za istinsku samo ako je korisna."³ Bitno je ipak naglasiti kako ova prenaplašena utilitaristička dimenzija udaljava od pravog razumijevanja pragmatizma, a i sam se Dewey ograđivao od postavljanja "istine kao subjektivističke korisnosti" ako ta znači "svođenje istine na instrumentalnost u svrhu nečije privatne ambicije (...) istina kao korisnost znači upotrebljivost u doprinosu reorganizaciji iskustva koju ideja ili teorija tvrdi da ima. Upotrebljivost druma ne mjeri se stupnjem u kojem se otvara svrhama drumskog razbojnika. Mjeri se po tome da li uistinu funkcionira kao put(...). Isto je i s uslužnošću neke ideje ili hipoteze kao mjere njezine istine."⁴

Arthur Lovejoy⁵ pobrojio je trinaest različitih verzija pragmatizma. S razlogom fokus će ovog rada primarno biti filozofija Johna Deweyja. Počinje se s Deweyjevom "epistemološkom" pozicijom i pojmovima transakcije i istraživanja. Te su teorije preduvjeti njegove specifične filozofije obrazovanja koja će biti izložena u drugom poglavlju. Nadalje, valja ispitati kako je "nastavljač pragmatizma" Richard Rorty Deweyjevu filozofiju smjestio u

1 Garrison, J., Neiman, A., (2003), *Pragmatism and Education*, str. 21.-37., u: The Blackwell guide to the philosophy of education / edited by Nigel Blake, Oxford, UK ; Malden, MA : Blackwell Pub., XVI (autor preveo s engleskog, a isto će činiti i u ostatku rada)

2 Isto, str. 24.

3 Dewey, J. (2004), *Rekonstrukcija u filozofiji*, Sarajevo, Buybook, u: Enciklopedija Leksikografskog zavoda, Zagreb, JLZ, 1969., V. svezak, str. 260.

4 Dewey, J. (2004), *Rekonstrukcija u filozofiji*, Sarajevo, Buybook, str. 158.

5 Vidi u: Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 9.

postmodernistički kontekst te zaključno ustanoviti razinu primjenjivosti pragmatističkih ideja u obrazovanju, konkretno na primjeru nastavne strategije naziva *izokrenuta nastava*.

2. Osnovne teme Deweyjeve filozofije

Kod Peircea pragmatizam je imao operativnu funkciju. Značenje, istina više nije platonistička kategorija, već svoju vrijednost dobiva u samom činu ljudskog istraživanja. James je, s druge strane, Peirceove definicije povukao na prostor svakodnevnog, čovjeku bliskog, spajajući, više ili manje uvjerljivo, Berkeleyjev idealizam i skepticizam⁶. Ove su ideje imale presudan utjecaj na Deweyja koji je u filozofske vode ušao kao pomodno opredijeljeni neohegelijanac⁷. James se zadržao na individualnoj upotrebljivosti pragmatističkih pretpostavki, a Dewey je iste htio implementirati u društveni prostor, prvenstveno obrazovanje.

Točku razlaza između ovih različitih verzija pragmatizma možemo pronaći u specifičnom Deweyjevom manevriranju oko tradicionalnih metafizičkih i epistemoloških tema. Dokidanje tradicionalnog, dualističkog razumijevanja epistemologije ("protežnog" i "mislećeg", "unutarnjeg" i "vanjskog", "uma" i "stvari", empirizma, racionalizma) bit će Deweyjeva filozofska i obrazovna misija, kao i Rortyjeva, koji je metaforu uma kao "ogledala prirode" odbacio s cjelokupnim epistemološkim projektom. Dewey će, inspiriran Darwinovim naturalizmom, svoju poziciju artikulirati kao onu u kojoj su organizam i okolina, subjekt i objekt integrirani, povezani u beskonačnim interakcijama.

2.1. Iskustvo

U cjelini Deweyjeve filozofije primjetno je polemiziranje s tradicionalnim metafizičkim i epistemološkim koncepcijama. Dewey drži da je svako iskustvo kod Platona, Aristotela i skolastičara bilo unaprijed devalvirano jer se "praktično djelovanje stavljalo

⁶ Bertrand Russel žestoko je kritizirao Jamesovu filozofiju nazivajući je "subjektivističkim bezumljem". Garrison i Neiman "pragmatički paradoks" artikulirali su: "Čini se kako je naglasak na praktičnim posljedicama temelj pragmatizma, a opet antifundacionalizam se javlja kao glavni sastojak pragmatističkog etosa", vidi u: Garrison, J., Neiman, A., (2003), *Pragmatism and Education*, ., u: The Blackwell guide to the philosophy of education / edited by Nigel Blake, Oxford, UK ; Malden, MA : Blackwell Pub., XVI

⁷ Susret s Jamesom odvratio je idealista Deweyja od hegelijanski univerzalija ka praktičnim društvenim pitanjima. Richard Rorty pak zaključuje kako je Dewey bio taj koji je napravio uspješnu mješavinu Hegelovog historicizma i Darwinova naturalizma. "Demokratija, a ne apsolutni duh sada postaje metafora žuđenog jedinstva, odnosno »savršenstvo individualnog i društvenog organizma u harmoničnom razvoju moći i kapaciteta svih individua u društvu«. Vidi u: Dewey, J. (2004), *Rekonstrukcija u filozofiji*, Sarajevo, Buybook, str. 162.-163.

nasuprot kontemplaciji". On smatra da je "iskustvo primarno stvar činjenja"⁸. Organizam ne čeka da se nešto dogodi, nije pasivan, već djeluje prema okolišu, a okoliš, opet, reagira prema organizmu i njegovom djelovanju. "Pretpostavimo nestašnu bebu koja stavlja prst u vatru; taj je postupak nasumičan, bez intencije ili refleksije. No, ipak se nešto dešava kao posljedica. Dijete biva podvrgnuto toploti i trpi bol. Jedno počinje sugerirati i značiti ono drugo. Tada govorimo o iskustvu."⁹

Dewey nije htio priznati primat "osiromašenog i osakaćenog iskustva" empirista, kao ni "vještačkog i impotentnog uma"¹⁰ racionalista. "Pretvaranje jedne opravdane razlike između empirijski definiranog u smislu znanja i rada obrtnika i definicije racionalnosti u smislu znanstvenog mišljenja u nešto apsolutno koje svaki način iskustva stavlja nasuprot razumu i racionalnom, počiva, prema tome, na proizvoljnoj pretpostavci o tome što *moraju* biti iskustvo i njegove granice."¹¹ Biesta i Burbules u specifičnoj prenamjeni pojma *iskustvo* vide ključ za transakcijsku dinamiku organizma i okoline, odnosno tvrde da "iskustvo jest transakcija"¹².

2.2. Teorija istraživanja

U znanosti i modernim istraživanjima našao je Dewey potrebne alate za tu drugačiju perspektivu. Darwinov naturalistički princip razvoja čovjeka ogledao se u kompleksnom međudjelovanju organizma i okoline. Dewey je preuzeo Darwinovu naturalističku poziciju i transponirao je na područje epistemologije¹³. Već je spomenuto da Deweyjeva filozofija ne adresira podjele mentalnih procesa i onih tjelesnih u tradicionalnom epistemološkom smislu. Niti je um pasivni spremnik ideja, niti je aktivno tijelo jedino što sudjeluje u izvanjskom svijetu. Darwinističkom terminologijom, spoznaja (saznanje) proizlazi iz aktivne adaptacije ljudskog organizma na okolinu. Istraživanje bi prema tome bio "proces koji započinje preprekom ljudskom djelovanju, aktivnom manipulacijom kojom se testira hipoteza i

8 Isto, str. 80.

9 Isto, str. 80.

10 Isto, str. 89.

11 Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit, str. 91.-92.

12 Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 28.

13 Uz Galileia i Darwina valja spomenuti još i modernu kvantnu fiziku koja prigodno ocrtava transakcijsku misaonu struju početka 20. stoljeća. Ilustracija ove promjene tradicionalne paradigme nalazi se i u "Heisenbergovom načelu neodređenosti", (1927). Iako se radi o nemogućnosti istovremenog točnog određivanja položaja i gibanja subatomske čestice, presudna je zapravo činjenica da sama uključenost promatrača u proces mjerenja ima direktan utjecaj na promatrane čestice, odnosno rezultate (valja spomenuti još i Bohra i Maxwella). Pita se i Dewey na tom trgu: "Kako se može desiti da razvitak organskog ponašanja u kontrolirano istraživanje prouzrokuje diferenciranje i kooperaciju opažajnih i pojmovnih operacija?" (Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit, str. 92.-93.)

konačnom readaptacijom ljudskog organizma okolini.“¹⁴ Spoznaja se za Deweyja događa u suradnji iskustva i djelovanja. Pragmatistički bi kredo, dakle, bio da se znanje više ne bavi svijetom “kakav jest”, već posljedicama. “Konkretne sugestije koje potječu iz prošlih iskustava (...) upotrebljene kao ciljevi i metode posebne rekonstrukcije te isprobane kroz uspješnost odnosno bezuspješnost u ostvarivanju zadataka.”¹⁵ U predgovoru Deweyjeve Logike Miladin Životić ističe kako je “spoznaja ono iskustvo koje je postalo planska i sistematična upotreba oruđa i instrumenata za predviđanje budućnosti, koje je postalo – istraživanje. Znanje je uvijek i samo rezultat operacije istraživanja.”¹⁶

2.2.1. Proces istraživanja

Dewey nudi detaljniju definiciju istraživanja – “Istraživanje je kontrolirana i usmjeravana transformacija neodređene situacije u situaciju koja je tako određena u svojim unutarnjim odlikama i relacijama da pretvara elemente prvobitne situacije u jedinstvenu cjelinu.”¹⁷ *Neodređena situacija*, ukratko, jest neravnoteža u odnosu organizam-okolina. Integracija nam omogućuje da mijenjamo postojeće uvjete situacije, ali ne tako da to činimo isključivo mentalnim procesima. “Uzajamno djelovanje organskih reakcija i okolinskih uvjeta u njihovom kretanju ka egzistencijalnom rešenju”¹⁸. Transformiranje takve neodređene situacije u *problematicnu* je “početni korak u istraživanju”. Dakle, shvaćanje, procjena i kvalifikacija situacije kao problematične predstavlja stepenicu između neodređene i određene situacije. “Kako se može artikulirati pravi problem da bi se daljnja istraživanja kretala u pravcu rješenja?”¹⁹ Ispravno postavljanje problema jest, kaže Dewey, već pola rješenja. Kako bi se problem postavio ispravno, situaciju valja urediti u *opažanju*. Cjelina opaženih elemenata situacije čini “činjenice slučaja” (*matters of fact*). Jednostavno, opažanjem prikupljamo podatke o situaciji, a što su ti podaci iscrpniji, to će moguća rješenja biti jasnija. Moguća nam se rješenja javljaju kao *ideje*, odnosno anticipirane posljedice – predviđanja mogućih rješenja. Može se činiti kako Dewey lamentira nad sasvim banalnim procesom empirijskog sakupljanja informacija, ali on nas razuvjerava. Ideje su u empirističkoj tradiciji, s Lockeom kao najistaknutijim proponentom, bile kopije opažaja, utisaka. Dewey to odbacuje tvrdeći kako su ideje, Lockeovom krivicom, bile tretirane kao “mentalne”, što ih stavlja u

14 Field, R., *John Dewey (1859–1952)*, Internet Encyclopedia of Philosophy, (dostupno na: <http://www.iep.utm.edu/dewey/>)

15 isto, str. 85-86

16 Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit, str. 25.

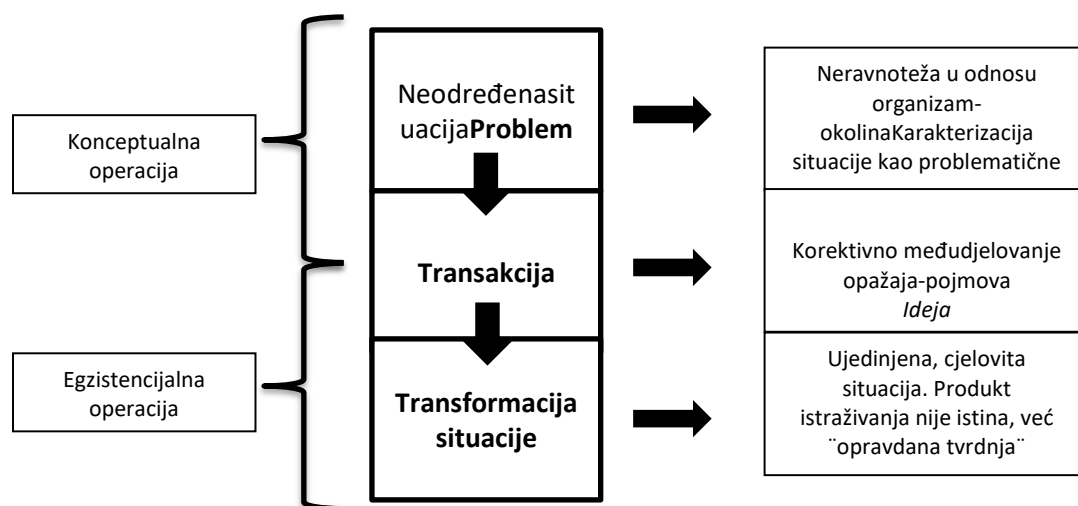
17 Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit, str. 150.

18 Isto, str. 152.

19 isto, str. 153.

kategoriju fantazija, isključenih iz stvarnosne djelatnosti. Kako bi se prekinula ta empiristička zabluda, ideje je potrebno definirati funkcionalno, anticipatorski. Dewey priznaje da je Kantova formula da su jedni bez drugih "opažaji slijepi, a pojmovi prazni" pronicljiva, ali ne slaže se s pretpostavkom da "opažajni i pojmovni sadržaji nastaju iz različitih izvora i stoga zahtijevaju treću aktivnost, onu sintetičkog uma da ih ujedini"²⁰. Opažajni i pojmovni materijal, drži Dewey, valja gledati kao "funkcionalne korelative" koji bi trebali "zajedničkim radom proizvesti razriješenu ujedinjenu situaciju"²¹. Relacijski karakter odnosa *opažaja-pojmova* znači da su obje strane jednako uključene i jednako operativne, a istraživanje se odvija u nizu uzajamnih akcija. "Neke opažene činjenice ukazuju na ideju koja istupa kao moguće rješenje. Ova ideja izaziva daljnja opažanja. Neke se od novoopaženih činjenica nadovezuju na prethodno opažanje, a neke su takve prirode da isključuju druge opažene stvari(...). Novi poredak činjenica sugerira izmijenjenu ideju(...) i tako dalje sve dok postojeći poredak ne postane ujedinen i potpun."²²

Kako transformacija situacije ne bi bila prepuštena slučaju i promatrana, kako se to često čini, kao varijanta metode "pokušaja i pogreške", važno je u kontekstu same transformacije situacije izdvojiti dvije operacije. *Egzistencijalna operacija* (fizička, stvarna transformacija situacije djelovanjem) i *konceptualna operacija* (mišljenje ili refleksija). Transformacija situacije uvijek je kontrolirana, odnosno usmjeravana činom mišljenja ili refleksije. "Mišljenjem o situaciji, a ne djelovanjem (što uključuje i promjene u vlastitom ponašanju) situacija bi ostala neodređena. S druge strane, djelovanje bez refleksije, odnosno pokušaja razumijevanja, bio bi slučaj pukog pokušaja i pogreške."²³



20 Isto, str. 156.

21 Isto, str. 156.

22 Isto, str. 158.

23 Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 59.

1. Shema procesa istraživanja

Funkcija spoznaje, dakle, nije kategorizacija opažajnih elemenata, već praktična transformacija problematične situacije putem djelovanja, akcije – egzistencijalne operacije, uz usmjeravanje konceptualne operacije – releksije. Dakle, ideja svoju valjanost zadržava ili gubi kroz međuigru opažajnog i pojmovnog, a upotrebljivost se iste verificira na osnovi sposobnosti transformacije situacije, odnosno koliko ta ideja služi u razrješenju postavljenog problema.²⁴ Važno je napomenuti da proces istraživanja nisu zacrtani koraci koji situaciju vode od neodređenosti do određenosti, već korektivan proces. Zato i krajnji proizvod istraživanja ne može biti *istina* (Rorty će reći "Istina"), već samo *opravdana tvrdnja* koja nije izuzeta od daljnjih korekcija²⁵. Pragmatistički rečeno, svaka je ideja, odnosno pretpostavka rješenja nepotpuna dok svoju vrijednost ne ostvari u praktičnoj primjeni, odnosno transformaciji situacije.

2.3. Transakcija

Dewey je, pod očitim utjecajem Darwina, zaključio kako su "životni procesi ostvarenja isto toliko okoline koliko i organizma; oni ustvari predstavljaju jednu integraciju. (...) Integracija je osnovniji pojam nego što je razlikovanje označeno uzajamnim djelovanjem organizma i okoline."²⁶ Iako princip neraskidive povezanosti organizma i okoline slijedi isti obrazac, darvinistička bi terminologija mogla sugerirati da Dewey izjednačava djelovanje organizma poput amebe ili protona s čovjekom²⁷. U kasnijem je djelu *Knowing and the known* proširio sistem i upotrijebio termin koji će postati njegov zaštitni znak – transakcija²⁸. Transakcija je, tumači Dewey, zadnji stadij u sistemu koji evolucijski objašnjava proceduru i organizaciju spoznaje. Prvi je stadij *samoakcija* (svaki organizam ima sposobnost djelovanja,

24 Biesta i Burbules napominju kako je ova metoda bliska onome što nam je poznato kao "svakodnevno rješavanje problema". "Razvijemo eksperimentalnu strategiju kako bismo istražili situaciju. Izvodimo eksperimente i promatramo rezultate. Na toj osnovi onda izvlačimo zaključke." Vidi u: Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 71.

25 Jim Garrison pišući o centralnom mjestu Deweyjeve filozofije komprimira njegovu misao u uvjerenje da smo "sudionici u nedovršenom svemiru, a ne spektatori u dovršenom." Vidi u: Lehman-Rommel, R. (2000), *The renewal of Dewey – Trends in the nineties*, u: J. Oelkers, H. Rhyne, ed., *Studies in philosophy and education*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. Problem istine bit će važna preokupcija Richarda Rortyja.

26 Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit, str. 88.

27 Napuštanjem materijalističke, darvinističke interakcije, specifično ljudsku interakciju vidimo u komunikaciji kao "praktičnoj intersubjektivnosti". Interakcija u kojoj su aktivnosti sudionika regulirane stalnom interakcijom, odnosno jezikom na što će Rorty staviti težište. Vidi u: Dewey, *Experience and Nature*.

28 Dewey, J., Bentley, A., (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston

npr. cvijet se okreće suncu), *interakcija* (npr. Newtonov zakon: Svaka akcija ima jednaku suprotnu reakciju) i napose *transakcija*. Transakcija je zadobila značenje koje se odmiče od čisto materijalističke pozicije te obuhvaća i one simboličke karakteristike čovjeka. Tako se transakcija javlja tamo gdje su "sustavi opisivanja i imenovanja iskorišteni kako bi se nosili s aspektima i fazama djelovanja, ali bez priklanjanja elementima ili kakvim neovisnim esencijama i realnostima i bez izoliranja neodvojivih relacija od tih elemenata."²⁹

Što to zapravo znači? Dualističke paradigme koje naglašavaju odjelitost i nezavisnost kategorija čovjeka i svijeta, subjekta i objekta ne nude valjano rješenje. Poznato je da je u pokušaju spajanja čovjeka i svijeta Kant "kopernikanskim obratom" pokušao odgovoriti na Humove skeptičke krajnosti empirizma. Dewey je Kanta, pak, držao "tranzicijskim filozofom"³⁰, osporavajući njegovu inovativnost i tvrdeći da je pogrešno smatrao kako "razumijevanje podrazumijeva upotrebu fiksnih, *a priori* pojmova pomoću kojih se uvodi povezanost unutar iskustva na koji način se omogućuje spoznaja *objekta*".³¹ Na tom bi tragu Deweyjev "kopernikanski obrat", za razliku od Kantovog "tranzicijskog", bio *transakcijski*. "Obrat od spoznavanja koje čini razliku onome koji spoznaje, ali nikakvu svijetu, k spoznaji koje je direktna promjena u svijetu".³² Kant je pokušavao pronaći način kako pomiriti dvije suprotstavljene pozicije i napraviti most koji ih povezuje. Dewey, kako ne bi upao u istu klopku, mora odbaciti cijeli taj nametnuti okvir filozofiranja i postulirati kako nije moguće sagledati ovaj odnos iz neke treće točke u kojoj bi subjekt i objekt bili odvojene kategorije. S obzirom na to da je čovjek isto tako dio prirode, neprestana je transakcija organizma i okoline nešto izvan čega nije moguće istupiti. Zaključno Dewey izdvaja koje su to karakteristike transakcije:

- (I) Transakcija je istraživanje u kojemu se postojeći opisi smatraju privremenima.
- (II) Transakcija je istraživanje koje obuhvaća promatranje svih predmeta i slobodni pristup ponovnom određivanju i imenovanju tih predmeta.
- (III) Transakcija je postupak promatranja čovjeka koji govori i piše, na koji je način povezano njegovo ponašanje kao reprezentacijska aktivnost s opažanjem.
- (IV) Transakcijsko opažanje inzistira na slobodi u odabiru i razmatranju kojeg god predmeta i na koji god način dokle god postoji opravdana hipoteza.³³

29 Dewey, J., Bentley, A., (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston, str. 133.

30 Johnston, J. S., (2006), *Dewey's Critique of Kant*, u: Transactions of the Charles S. Peirce Society, Indiana University Press, Vol. 42, No. 4, str. 521. (dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/40321348>)

31 Dewey, J. (2004), *Rekonstrukcija u filozofiji*, Sarajevo, Buybook, str. 87.

32 Dewey, J., (1929), *The Quest for Certainty*, New York, Minton, Balch & Co., str. 291. (dostupno na: <https://archive.org/details/questforcertaint032529mbp>)

33 Vidi u: Dewey, J., Bentley, A., (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston, str. 137.

3. Deweyjeva filozofija obrazovanja

Reći da je Dewey formulirao jednu filozofiju obrazovanja znači prvenstveno pristati na njegovu definiciju filozofije. Dewey kao dosljedni propitivač tradicije ne želi da ona "ostane simbolična ili verbalna, ili sentimentalno zadovoljstvo nekolicine ili opet proizvoljna dogma", već mora biti "oblik mišljenja koje potječe od onog što je neizvjesno u materijalu iskustva i teži dokučiti prirodu nejasnog, te da artikulira hipoteze pomoću kojih bi se ono rasvijetlilo i to rješenje provjerilo na djelu." Ako je obrazovanje "proces kojim se može postići potrebni preobražaj", onda "filozofiju možemo čak definirati kao *opću teoriju obrazovanja*".³⁴

3.1. Općenite pragmatističke pretpostavke obrazovanja

Paradigmatske ideje pragmatizma koje se mogu primijeniti na obrazovanje Garrison i Neiman pronalaze već kod Peircea i Jamesa. Izoliranje bitnih odrednica pragmatističkog pristupa obrazovanju kod Peircea i Jamesa poslužit će kao uvod u detaljniju elaboraciju Deweyjeve filozofije obrazovanja, koja će uvelike zadržati i pokušati sustavno izložiti i argumentirati neke od temeljnih pragmatističkih postavki.

- Obrazovne ideje moguće je artikulirati kroz njihove posljedice korištenjem imaginacije, refleksije i eksperimenata.
- Dualistički pristup u obrazovanju još uvijek ne uviđa tijesnu povezanost uma i tijela. Učenje, vjerovanje, spoznavanje povezano je s djelovanjem i osjećanjem.
- Ne postoji jedna "prava esencija". Na obrazovnom polju značilo bi to da ne postoji jedan utvrđeni obrazovni cilj, ne postoji ni predodređeni korpus znanja koji valja usvojiti, a naglasak kurikulumu mora se pomaknuti s isključivo kognitivnog na tijelo, emocije i selektivne interese.³⁵

3.2. Teorija i praksa

Središnja ideja Deweyjeve filozofije jest da su spoznaja i djelovanje neraskidivo povezani. Iz navednog proizlazi kako ne postoji jedna zasebna domena gdje bi spoznavanje bilo neovisno o našoj aktivnosti, kao što je teorija, a isto tako da ne postoji zasebna domena

34 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 228.-231.

35Vidi u: Garrison, J., Neiman, A., (2003), *Pragmatism and Educationu*, u: *The Blackwell guide to the philosophy of education / edited by Nigel Blake*, Oxford, UK ; Malden, MA : Blackwell Pub., XVI, str. 21.-37.,

prakse gdje se to znanje onda primjenjuje. Ako će se reći da se pedagogija, odnosno obrazovna teorija bavi istraživanjem i normiranjem odgojno-obrazovnog procesa, a nastavna praksa te nalaze onda primjenjuje, primjetna je dominantna dualistička paradigma koja je teoriju i praksu držala strogo odvojenom³⁶. "Deweyjeva je perspektiva takva da drži razliku između teorije i prakse samo funkcionalnom razlikom. Ono što često nazivamo teorijom i praksom zapravo su dvije različite prakse."³⁷ Slijedeći ovu liniju, postaje jasno da je Deweyjeva intencija dokinuti privilegirani status teorije koja polaže pravo na znanstveno, a prema tome i istinito i nepromjenjivo, dok je praksa inferiorna jer se bavi onim djelatnim i kontingentnim. "U školama se na one koji uče često gleda kao na nekog tko znanje stječe kao teorijski promatrač. Razbijena je ona bliska veza između djelatnosti i podnošenja njenih posljedica koja često vodi uviđanju smisla; umjesto toga imamo dva odlomka: s jedne strane čisto tjelesnu djelatnost, a s druge značenje koje se neposredno poimlje putem »duhovne« radnje."³⁸ Kao što nije moguće odvojiti mišljenje od činjenja, tako i u konkretnoj nastavi nije moguće odvojiti tijelo od duha učenika. "Glavni izvor »problema discipline« je taj što nastavnik mora često provesti dosta vremena u suzbijanju aktivnosti tijela koje svijest odvodi od gradiva. Mnogo se polaže na to da je učenik fizički miran, na tišinu, na krutu jednoobraznost držanja i pokreta, na automatsko simuliranje stava inteligentnog držanja."³⁹

3.3. Mišljenje i iskustvo u obrazovanju

"Učenje kroz iskustvo" sintagma je koja se često veže uz filozofiju obrazovanja Johna Deweyja. Ta sintagma nije netočna, ali čini se nepravednim golem opus svesti na ovako digestivnu parolu. U djelu *Iskustvo i obrazovanje* (Experience and Education) Dewey je, kao odgovor na mnoge kritike koje su uslijedile nakon *Obrazovanja i demokracije* (Education and Democracy) zauzeo sljedeći stav: "Uvjerenje da obrazovanje dolazi kroz iskustvo ne znači da je svako iskustvo nužno obrazovno. Središnji problem obrazovanja temeljenog na iskustvu jest kako izabrati neposredna iskustva koja će se plodonosno i kreativno nastaviti u sljedećim

36 Očita je posljedica dokidanja distinkcije teorije i prakse rušenje distinkcije između znanosti i zdravog razuma. Dewey je tvrdio kako ne postoji razlika u pristupu stvarnosti između znanosti i zdravog razuma jer je uzorak istraživanja jednak. Odnosno, valja dokinuti hijerarhiju i vertikalni odnos koji se između njih pretpostavlja. Vidi: Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 87-88

37 Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 87.

38 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 101.

39 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 101.

iskustvima.⁴⁰ Dewey tako predlaže princip kontinuiteta iskustva, odnosno *experiential continuum*.

Iskustvo u Deweyjevoj pojmovnoj prenamjeni nisu samo izvanjski faktori koji pogađaju promatrača, već je iskustvo transakcijsko "kao pokušaj da se nešto uradi, i da se postigne to da stvar na koju djelujemo u zamjenu osjetno djeluje na nas"⁴¹. Sukladno tome, isti je princip kod znanstvenika koji izvodi eksperiment u laboratoriju i kod djeteta koje zida s kockicama jer oboje "vlastitim djelovanjem nešto učine za dani materijal, a onda uoče međusobno djelovanje vlastite snage i snage upotrebljenog materijala".⁴²

3.3.1. Mišljenje u iskustvu

Mišljenje ili refleksija, smatra Dewey, jest "raspoznavanje odnosa između onoga što pokušavamo uraditi i onog što se dogodi kao posljedica. Nikakvo iskustvo koje ima značenje nije moguće bez izvjesnog elementa mišljenja."⁴³ Opet, transakcijski modus upućuje na to da je misao sadržana u iskustvu, a iskustvo opet mišljenju na raspolaganje stavlja podatke, materijal kojim se koristi. Metoda da nešto činimo, a kada nam to ne uspije, činimo nešto drugo, i tako sve dok ne nađemo željeno djelovanje, podsjeća na metodu "pokušaja i pogreške" (*trail and error*). Ta bi linija u određenom smislu sugerirala da do svakog razrješenja dolazimo slučajno. Drugim riječima, mišljenje mora biti "namjeran napor da se otkriju posebne veze između onoga što činimo i posljedica toga rada tako da to dvoje postane neprekinuta cjelina".⁴⁴

3.4. Istraživanje u nastavi

Svrha prethodno elaboriranog *procesa istraživanja* transformacija je neodređene situacije u određenu. Dewey, rečeno je, ne propisuje kakva to *određena situacija* jest. Moguća rješenja problematične situacije uvijek su adekvacijska, u smislu da se vrednuju na osnovi svoje praktične snage za rješavanje problematične situacije.

Implementaciju modela istraživanja u nastavnom procesu Dewey vidi na sljedeći način: U nastavi, postavljeni problem, npr., suočavanje s novim gradivom jest upravo neodređena situacija, ona koja zbunjuje i poziva na razmišljanje. Ipak, postavljena nastavna neodređena situacija mora, drži Dewey, u određenoj mjeri podsjećati na situaciju s kojom su

40 Dewey, J., (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, (<https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation/>)

41 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 110.

42 Isto, str. 110.

43 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 103.

44 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 104.

se učenici već susreli. Iskustvom opremljen učenik tako pred sobom ima rješivi problem. S druge strane, "nitko ne može nositi sa sobom čitav jedan muzej svih onih stvari čija će svojstva pomoći toku mišljenja".⁴⁵ Dewey predlaže "neposredno promatranje; koje je prirodno življe i vitalnije". Neposredno promatranje javlja se kao antiteza mrskoj nastavnoj praksi "prikupljanja i usvajanja činjeničnog »znanja« s ciljem ponavljanja tog znanja naizust prilikom odgovaranja na pitanja".⁴⁶ Iako je takvo »znanje« neophodno kao pomoćno sredstvo za daljnje istraživanje, ono ne bi trebalo biti nastavni cilj. "Ovaj statički ideal, ideal čuvanja zmrznutog znanja je neprijatelj obrazovnom procesu."⁴⁷ Najvažniji stadij ovog procesa jesu *ideje*. U *procesu istraživanja* ideje su se javljale kao anticipirane posljedice, predviđanja mogućih rješenja. I sada je ideja ono što se kod učenika javlja kao "sugestija, naslućeno značenje, pretpostavka, probno objašnjenje".⁴⁸ Ideja kao misao sada je nešto sasvim novo, ona je stvaralačka, inovativna i premašuje sve ono što možemo pronaći u iskustvu.⁴⁹ Ideju kao originalnu misao nije moguće usvojiti i reproducirati. Kada trogodišnje dijete shvati novi način slaganja kockica ili učenik da zbrajanjem brojki u parovima može doći do rješenja, to je također inovacija, mada svi to već znaju.

Bitna pedagoška implikacija jest da ideju kao ideju nije moguće prenijeti. Dewey primjećuje kako transmisivski nastavni model u sebi čuva duboko proturječje. U samom trenutku u kojem nastavnik prenosi ideju učeniku, ta ideja za učenika postaje činjenica. Reprodukcijska pohranjenih činjenica može biti nešto što će se vrednovati, ali to nije učenje. "Ako učenik ne može pronaći rješenje sam za sebe (u suradnji s nastavnikom i ostalim učenicima) i svoj vlastiti put do rješenja problema, on neće učiti, pa čak i da sa stopostotnom točnošću izrecitira pravilan odgovor na neko pitanje."⁵⁰

Stvaralačka, originalna ideja do koje učenik dolazi samostalnom refleksijom još uvijek nije završna stepenica procesa učenja. Sukladno teorijskom okviru *istraživanja*, ideju valja primjenom potvrditi ili odbaciti. Zabluda je smatrati da je primjena onog što je stečeno učenjem degradiranje nastavnog procesa koji je usmjeren na ono intelektualno. "Ideje nisu odvojene, one ne predstavljaju neki usamljeni otok. One oživljavaju i obogaćuju tok

45 Isto, str. 112.

46 Isto, str. 113.

47 Isto, str. 112.

48 Isto, str. 113.

49 Dewey daje primjer Newtona. Njegovo je otkriće teorije gravitacije inovativno u smislu da je poznate činjenice uredio na drugačiji način. "Samo glup svet poistovjećuje stvaralačku originalnost s nečim izuzetnim i fantastičnim(...) originalnost je u tome da se ono svakidšnje koristi onako kako niko do tada nije uradio.

Postupak je nov, ali ne i građa iz koje se on izvodi." Vidi u: Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 113.

50 Isto, str. 114.

svakodnevnog života. Ideje tek u primjeni i samoprovjeri ostvaruju svoje pravo značenje i stvarnost.”⁵¹ Integracija onog što je navedeno kao konceptualna operacija i egzistencijalna operacija važi kako u teorijskog strukturi istraživanja, tako i u nastavnoj strukturi istraživanja. Postavljanjem ovih dviju operacija u integracijski odnos, Dewey zaobilazi zahtjev da se nastava mora baviti isključivo intelektualnim. Krivca za elitističko isticanje intelektualnog naspram djelatnog Dewey opet vidi u dualističkim filozofima koji “izdvajaju duh i postavljaju ga iznad svijeta”⁵². Posljedica je toga da učenici na gradivo gledaju kao nešto nestvarno. “Oni nauče da od školskog gradiva ne očekuju tu vrstu stvarnosti, naviknu se prema njemu odnositi kao prema onome što je stvarno u svrhu recitacija, nastavnih satova i ispita.”⁵³ Pružanje mogućnosti učenicima da svoje ideje ispituju u praktičnoj primjeni uključivalo bi škole opremljene laboratorijem, radionicom, vrtom. Također, drži Dewey, uspješno rekreiranje situacija iz života može se postići i dramatizacijom, predstavama i igrom.

3.5. Nastavno gradivo i nastavna metoda

Neće biti neobično istaknuti da i u *gradivu* kao organizaciji činjenica i *metodi* koja bi trebala to gradivo uspješno predstaviti u nastavi Dewey vidi dualizam i predlaže integraciju. “Kad čovjek jede, on jede *hranu*.”⁵⁴ Sasvim je jasno da postoji predmet i radnja, znači predmet koji se “vidi, čuje, voli, mrzi, i postoji radnja gledanja, slušanja, voljenja, mrženja. (...) Ova je razlika tako prirodna da smo skloni gledati na nju kao na podvojenost u stvarnosti, a ne kao na razlikovanje u mislima. Kada ovu razliku imenujemo, dolazimo do izraza gradivo i metoda.”⁵⁵ Sklonost je pedagoških teorija odvajati ono “kako” i “što”, ali “nema načina da se hoda, jede i uči, mimo stvarnog hodanja, jedenja i učenja”⁵⁶. Dewey napominje nekoliko nedostataka nastavnog procesa koji proizlaze iz odvajanja gradiva od metode.

- (I) Vlasti predlažu nastavne metode nastavnicima u pokušaju da uniformiraju nastavnu praksu umjesto da metode proizlaze kao odrazi zapažanja nastavnika.
- (II) Učenje je postalo neposredan cilj po sebi. Ako se gradivo ne koristi kao usmjeravanje i poticaj, onda ono postaje nešto što treba naučiti.
- (III) Pedagoške teorije inzistiraju na uputstvima i modelima koje nastavnik mora slijediti u nastavi. Proizvodi se mehanička rutina.⁵⁷

51 Isto, str. 115.

52 Isto, str. 115.

53 Isto, str. 115.

54 Isto, str. 118.

55 Isto, str. 118.-119.

56 Isto, str. 119.

57 Vidi u: Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 119.-120.

Jednostavno je kristalizirati temeljnu zamjerku koju Dewey upućuje pedagoškim teorijama. Određivanje opće intelektualne metode koja bi trebala jednako vrijediti za sve učenike pogrešno je jer navodi da se tamo gdje metoda zakaže ne problematizira sama metoda, već intelektualni kapaciteti učenika. "Nastavnika se ne tiče kolike su sposobnosti jednog učenika u odnosu prema sposobnostima drugog. To je za njegov posao nevažno. Potrebno je svakom pojedincu osigurati mogućnost da iskoristi svoje snage u radnjama koje imaju smisla. Duh, individualna metoda i originalnost označavaju kvalitete svrsishodne ili usmjerene radnje."⁵⁸

3.5.1. Individualna metoda

Nasuprot općosti nastavnih metoda koje zagovaraju tradicionalne pedagoške teorije, Dewey predlaže individualnu metodu. Naravno, ovu je metodu teško propisati, a propisivanje bi značilo i postavljanje onih općih određenja koje se pokušava izbjeći. "Metoda jednog pojedinca razlikovat će se od onog drugog onako kao što se razlikuju njegove urođene nagonске sposobnosti, kao što se razlikuju njegova ranija iskustva i sklonosti."⁵⁹ Dewey ipak navodi odlike koje valja imati na umu pri "uspješnom i inteligentnom pristupanju gradivu i služenju njime"⁶⁰.

- (I) Neposrednost – učenik bi trebao imati neposredan pristup predmetu.
- (II) Duhovna prijemčivost – greška je kada nastavnu situaciju podređujemo nastavnim ciljevima. Nastavnik bi trebao ohrabrivati raznovrsne postupke te nastavne ciljeve i reakcije spretno prilagođavati situaciji.
- (III) Odgovornost – intelektualna odgovornost ili temeljitost, drži Dewey, podrazumijeva neprestano razmatranje posljedica svakog poduzetog koraka.⁶¹

3.6. Obrazovni ciljevi

Baveći se jednim teško odredivim pojmom kao što je individualna metoda, u nastavnom procesu postaje sasvim legitimno pitati se što je to zapravo ishod, cilj Deweyjeve složene obrazovne strategije. Dewey će reći da obrazovanje kao takvo nema ciljeve. "Samo pojedinci, roditelji i nastavnici imaju ciljeve, ali ne i jedna apstraktna ideja kao što je obrazovanje."⁶² Ako obrazovne ciljeve ipak treba artikulirati, Dewey se oprezno pita što to

58 Isto, str. 122.

59 Isto, str. 123.

60 Isto, str. 123.

61 Isto, str. 123.-127.

62 Isto, str. 78.

ciljevi zapravo jesu, čiji su ti ciljevi i na koji ih način valja promatrati. "Besmisleno je govoriti o nekom obrazovnom cilju kada nastavnik određuje gotovo svaku učenikovu radnju, a poredak u nizu učenikovih radnji određen je propisanim lekcijama."⁶³ Ciljevi, dakle, (I) ne bi trebali biti nametnuti izvana, (II) ciljevi moraju biti prilagodljivi, eksperimentalni jer se uvijek razvijaju praktičnom provjerom i (III) ciljevi moraju predstavljati "oslobađanje djelatnosti", što znači da moraju pružiti mogućnost uspješnog nastavljanja određene aktivnosti – kontinuum iskustva.⁶⁴ Cilj se unutar nastavne prakse postavlja kao otvaranje mogućnosti aktivnostima u kojima jedna dovodi učenika do druge (kontinuitet), ali bez jasnog upućivanja na to što bi svaka sljedeća trebala biti (jer je svaka zapravo provjera učenikove hipoteze). Dosljedno, krajnje ciljeve nije moguće definirati, odnosno oni su *nepredvidljivi*. Ishod mora biti formuliran kao mogućnost za svako sljedeće djelovanje, bez definiranja krajnjeg odredišta tog djelovanja. Ključan se obrat nalazi u tome da aktivnosti učenika nisu prilagođene unaprijed postavljenom obrazovnom cilju, već se obrazovni ciljevi prilagođavaju aktivnostima učenika.

Pogrešno razumijevanje Deweyjevih intencija nastaje ako se prihvati odvojenost perspektiva i utvrdi kako su obrazovni ciljevi učenika i nastavnika zasebni. Primjerice, rusovski ideal nevidljivog odgajatelja koji kriomice pred učenika postavlja obrazovne prepreke sugerira kako postoji jedan ishod koji je učeniku nepoznat, a samo nastavniku znan. Usmjereno se podučavanje u Rousseauovu primjeru odvija kao *prived* učenikovog samostalnog istraživanja. Kantov pristup u kojem "dijete možemo napraviti slobodnim, odgovornim subjektom jedino uskraćujući mu slobodu i odgovornost kroz proces obrazovanja"⁶⁵, postao je svojevrsni obrazovni paradoks. U zaobilaženju tog paradoksa svezajućeg nastavnika i ne-znajućeg učenika⁶⁶, Dewey drži kako nije nastavnikova uloga da pred učenika postavi cilj, već da svoju strategiju prilagođava trenutnim ishodima uvijek nove situacije. Strategija bi trebala činiti tek toliko da učeniku omogući smisleni slijed aktivnosti koje nužno moraju imati nepredvidljivi ishod⁶⁷.

63 Isto, str. 74.

64 Vidi u: Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija* : uvod u filosofiju vaspitanja, Cetinje, Obod, str. 75.-76.

65 Biesta, G.J.J., (1994), *Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education*, u: *Educational theory*, Volume 44, Issue 3, str. 303.

66 Zanimljivu sintezu Rousseaua i Deweyja možemo pronaći u naizgled radikalnoj tezi Jacquesa Rancierea – o učitelju neznalici. U pozadini te teze nalazi se marksistička proklamacija za emancipiranom inteligencijom. Učitelj neznalica odbacuje pedagoški čin *objašnjavanja* jer to znači da učenike uči "svom znanju", a trebao bi ih usmjeravati na putu od onoga što znaju k onome što će tek naučiti. "Učimo jedne rečenice pa druge; otkrivamo činjenice, tj. odnose između stvari, a potom druge odnose koji su svi iste naravi; učimo kombinirati slova, riječi, rečenice, ideje..." Vidi u: Rancière, J., (2010), *Učitelj neznalica*, Multimedijalni institut, Zagreb.

67 Naglasak na *continuum* koji Dewey neprestano naznačava možemo prepoznati u onome što se danas pojavljuje kao zahtjev za *cjeloživotnim obrazovanjem*.

3.7. Nastavnik

Puno je govora o mjestu koje zauzima nastavnik u Deweyjevoj filozofiji obrazovanja. Prethodno spomenute karakteristike, kako nastave tako i nastavnika, trebale bi služiti kao pomagalo u izbjegavanju ukotvljenih nastavnih procedura. Reći da je zadaća nastavnika da osmišljava uvijek novu individualnu metodu koju prilagođava nastavnoj situaciji i aktivnostima učenika sugerira ispravnost one često korištene kvalifikacije koja se veže za Deweyjeva nastavnika – "nastavnik kao facilitator". Progresivističke pedagoške teorije pozivaju se na Deweyja u zahtjevu za reduciranjem uloge nastavnika na onog koji usmjerava i vodi u samodjelatnom učenju. Dewey drži da se učenik manje bavi postavljenim problemom, a više kako "zaslužiti odobravanje nastavnika"⁶⁸, i time je opravdao prethodno navedene interpretacije. Pristajanjem uz reduciranje nastavnika na facilitatora umanjujemo njegovu ulogu u transferu »znanja«, ali nikako i njegove kompetencije. Podrazumijeva se da bi nastavnik trebao imati svoj predmet "u malom prstu", ali pretpostavlja se isto tako da je "nastavnik ono što učenik predstavlja potencijalno". U tom kontekstu transmisija je gradiva sekundarna, a nastavnikov je zadatak baviti se "odnosom koji postoji između gradiva i učenikovih potreba i sposobnosti". Vraćanjem na prethodno elaborirani transakcijski model i teoriju istraživanja primjetan je ispreplićući odnos ovih procesa u samoj nastavi, sukladan već znanoj Deweyjevoj tezi o "beskonačnim interakcijama". Proces istraživanja(učenja) kod učenika slijedi početnu problematičnu situaciju koja se rješava pronalaskom adekvatne hipoteze i praktičnom primjenom iste, koja povratno vodi novoj hipotezi i nizu aktivnosti. Ista je struktura vidljiva i u nastavnikovom neprestanom korigiranju individualne metode preko hipoteze koja se potvrđuje kao ispravna ako ispunjava obrazovnu svrhu – samostalno istraživanje učenika. Drugim riječima, *obrazovno istraživanje* "ne dozvoljava uspostavu pravila obrazovnog djelovanja, već uspostavu mogućnosti specifične obrazovne situacije. Produkti obrazovnog istraživanja jesu mogućnosti uviđanja veza između djelovanja i posljedica"⁶⁹, a to vrijedi u jednakoj mjeri i za nastavnika i za učenika.

Konačno, transmisijski modus nastave ne uklapa se u Deweyjevu filozofiju obrazovanja već zbog svoje inherentne nemogućnosti transfera *ideja*, one stvaralačke misli, ali i zbog nedostatka presudne konceptualno-egzistencijalne dinamike sadržane u transakcijskom pristupu. Nastavnik mora biti usredotočen ne na gradivo, već na učenikov odnos prema gradivu. To upućuje na specifičnu sposobnost nastavnika da u nastavnom

68 Vidi u: Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija* : uvod u filozofiju vaspitanja, Cetinje, Obod, str.111.

69 Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers, str. 110.

procesu neprestano promišlja nastavnu praksu. Drugim riječima, Deweyjevo dokidanje dualizama, pa tako i onog jaza između teorije i prakse iznjedrilo je metapedagoški prijedlog nastavnika kao "refleksivnog praktičara"⁷⁰. "Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje solucije i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme." Veza između obrazovne teorije i prakse uspostavljena je kao "dijalog između objektivnog i normativnog teorijskog znanja i kontekstualnog i subjektivnog praktičnog iskustva."⁷¹

Sumirano i vrlo važno, pobrojane Deweyjeve obrazovne postavke funkcioniraju trodimenzionalno, kao dio jedne interaktivne strukture koju valja promatrati "bez izoliranja neodvojivih relacija tih elemenata"⁷²:

- (I) prilagodba metode potrebama i sklonostima svakog učenika imajući u vidu njegovo specifično iskustvo
- (II) spremnost da se nastavni ciljevi uvijek iznova korigiraju s obzirom na aktivnosti učenika
- (III) neprestano metapedagoško promišljanje i korigiranje vlastite prakse s obzirom na posljedice primijenjenih nastavnih postupaka.

3.8. Demokratsko shvaćanje filozofije obrazovanja

Iz navedenog može se zaključiti da je Deweyjeva filozofija obrazovanja pedocentriistička. Međutim, vrlo bitna komponenta cijele Deweyjeve filozofije obrazovanja jest da je ono inherentno društvena funkcija. Iako bi "demokratski ideal" trebao biti orijentir obrazovanja, on ne bježi od svih onih implikacija koje bi takva postavka mogla imati. Deweyjeva je zadaća određivanje onoga što bi demokratsko društvo trebalo biti i na koji ga način postići. Ova određivanja često, u najboljoj namjeri, oskliznu u neslobodnu, despotsku "utopiju". Najprepoznatljiviji i vjerojatno najdiskutiraniji model je Platonove filozofije obrazovanja koja se veže uz ostvarenje idealne države. Dewey se slaže "da je pojedinac sretan, a društvo dobro organizirano kada se svatko bavi onim djelatnostima za koje je prirodno nadaren". Površnost se toga zahtjeva otkriva u postupku "kojim se pojedince i

70 Šagud, M., (2005), *Obrazovanje odgajatelja kao refleksivnog praktičara*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Zagrebu.

71 Isto, str. 15.

72 Dewey, J., Bentley, A., (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston, str. 133. (Vidi u tekstu: 2.3. Transakcija, str.7.)

njihove urođene moći stavlja u nekoliko oštro omeđenih klasa⁷³. Platon nije razmišljao o napretku, omogućavanju *kontinuiteta*, kao što je to činio Dewey, već je želio statički ideal društva koji bi ovom filozofijom obrazovanja dosegao svoj vrhunac, približio se *nepromjenjivoj ideji* i više se ne bi trebao mijenjati. Rousseauov ideal *prirodnog učenja* držao je da, kad bi se čovjek uspio osloboditi "okova" sputavajućih institucija, onda bi mogao ostvariti svoj puni potencijal. Ipak, drži Dewey, prepustiti sve prirodi značilo bi "poreći samu ideju obrazovanja; prepustiti se slučajnim okolnostima"⁷⁴. S druge strane stoji *nacionalno obrazovanje* koje, pak, želi stvoriti »građanina«. "Je li moguće da nacionalna država upravlja sustavom obrazovanja, a da ipak ciljevi tog obrazovnog procesa ne budu ograničeni, prigušeni i izopačeni?"⁷⁵ Dewey se ovim pitanjem vraća na svoju originalnu namjeru, to jest pokušaj definiranja onoga što jest demokratsko. "Jedno društvo koje se brine da svi njegovi članovi pod istim uvjetima uživaju njegova dobra i prilagođava svoje institucije različitim oblicima zajedničkog života, može se smatrati demokratskim."⁷⁶ Obrazovanje u tom kontekstu ne bi smjelo biti oruđe koje će održavati "nepromijenjeni postojeći društveni poredak", već bi trebalo "djelovati kao sredstvo za njegovu preobrazbu."⁷⁷ U pozadini se nalazi isti onaj mehanizam koji ne propisuje, već smjera na stvaranje mogućnosti za daljnje djelovanje, razvitak, rast, *continuum*. U tom smislu ishod je nastavnog procesa nepredvidljiv kao i budućnost jednog društva.

73 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 66.

74 Isto, str. 68.

75 Isto, str. 71.

76 Isto, str. 72.

77 Isto, str. 220.

4. Richard Rorty i neopragmatizam

"Na zabavi povodom Noći vještica jedan je sedmogodišnji dječak gosta ponudio sendvičima. Bilo je to 1938. Dječak se zvao Richard Rorty, gost John Dewey."⁷⁸

Rorty eksplicitno navodi Deweyja, Heideggera i Wittgensteina⁷⁹ kao svoja misaona polazišta. U djelu *Philosophy and social hope* Deweyja naziva "filozofskim junakom"⁸⁰, a sebe njegovim sljedbenikom. Međutim Rortyjevo deklarativno preuzimanje pragmatističkog ruha još nije dovoljno kako bi se pronašle konkretne Deweyjeve filozofske postavke u Rortyjevim djelima. Rorty se, dakle, eksplicitno ne poziva na integraciju organizma i okoline, transakciju kao opažajno-pojmovnu relaciju i implementaciju tih pretpostavki u odgojno-obrazovni proces. To se može objasniti pokušajem izgradnje jednog drugačijeg filozofskog projekta. Rortyjevi je filozofski projekt odvesti analitičku filozofiju (čiji je pristalica bio) nekoliko koraka dalje. Pravljenjem dodatnih koraka od "filozofije jezika Fregea i Davidsona, filozofije nauke Carnapa i Kuhna i epistemologije Russela i Sellarsa" otvara se prostor za kritiku samog pojma "analitičke filozofije"⁸¹. Čini to pozivanjem na kasnog Wittgensteina i njegovu prenamjenu pojma "jezika".

Paralelno lingvističkom zadatku Rorty otkriva i svoje *postFilozofijsko* stajalište razdvajanjem filozofije i Filozofije. Tako bi se filozofija mogla nazvati pragmatističkim "»pokušajem da se vidi kako se stvari, u najširem mogućem značenju tog termina, uklapaju, u najširem mogućem značenju tog termina«"⁸². S druge strane, Filozofija je naslijeđe platonovske tradicije koja drži da može izdvojiti ili čak definirati "Istinu" i "Dobro". Pragmatisti, smatra Rorty, uz odbacivanje platonovske paradigme, koja je potrošena, također moraju izbjegavati ova pitanja. "Oni bi jednostavno voljeli da promene temu. Oni su u poziciji sekularista koji tvrde da nas istraživanje Prirode i Božje volje nikuda ne vodi. Takvi

78 Plevnik, D. (2009), *Dewey kao Rortyjevi filozofski i demokratski orijentir*, FILOZOFSKA ISTRAŽIVANJA, 121 God. 31 (2011) Sv. 1, str. 11.

79 Vidi u: Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos).

80 Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books

81 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 21.

82 Rorty, R. (1992), Uvod: Pragmatizam i Filozofija, u: *Konsekvence pragmatizma*, Beograd : Nolit, str. 50.

sekularisti ne kažu da Boga nema, (...) oni samo sumnjaju da rječnik teologije treba i dalje koristiti.⁸³ Referirajući se na svoj zadatak, naglašava uvjete koje je potrebno prihvatiti kako bi se odbacio projekt da se "filozofija dovede u položaj koji je Kant želio da ona ima – naime, da presuđuje u drugim oblastima kulture na osnovi svoje posebne spoznaje o »temeljima« tih oblasti". Taj se prihvaćeni tradicionalni okvir filozofije može zaobići:

- (I) Ako posjedujemo djuijevsko shvaćanje spoznavanja kao *opravdanog tvrđenja*, onda nećemo zamišljati da postoje ograničenja na ono što možemo računati u spoznaju.
- (II) Ako posjedujemo vitgenštajnovsko shvaćanje jezika koji se ostvaruje u upotrebi, a ne kao ono što bi trebalo iznjedriti istiniti opis svijeta.
- (III) Ako posjedujemo hajdegerovsko shvaćanje filozofije, shvatit ćemo da je nastojanje da se spoznajni subjekt učini izvorom neophodnih istina samozavaravajuće.⁸⁴

4.1. Pragmatizam i neopragmatizam

"Razlika između starog i novog pragmatizma je u tome što je Rortyjevi neo-pragmatizam *pragmatizam s postmodernom samosviješću*."⁸⁵ Pretpostavkom da je neopragmatizam postmodernistički nastavak pragmatizma ulazi se na područje problema i prijepora u definiranju što je to postmodernizam, pa onda i postmodernistička filozofija. "Riječ 'postmoderno' odnosi se na toliko puno stvari da je postala gotovo besmislena."⁸⁶ Rorty rijetko definira svoje stajalište kao "postmodernističko", također izbjegava kvalifikaciju neopragmatist koja mu se često nameće te se jednostavno izjašnjava pragmatistom. Sličnosti između Deweyja i Rortyja mogu se grubo podvući u tri točke koje će se elaborirati u nastavku:

- (I) Antifundacionalizam
- (II) Antidualizam
- (III) Futurizam

83 Isto, str. 49.

84 Isto, str. 22.-23.

85 Rorty, R. (1992), *Konsekventni neopragmatizam*, u: *Konsekvence pragmatizma*, Beograd : Nolit, str. 20., vidi u: *Pragmatizam u doba postmodernizma*, (1986), Slobodan Simović

86 Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books, str. 262.

S druge strane, razlika između pragmatizma i neopragmatizma koju mnogi autori nameću kao nezaobilaznu nalazi se u *obratu k jeziku* kao specifično postmodernističkom interesu. Na tom polju može se primijetiti da je Rorty klasični pragmatizam doista nadogradio u postmodernističkoj maniri, zamjenom Deweyjeva pojma iskustva *jezikom*.

4.1.1. Antifundacionalizam i "Ogledalo Prirode"

Antifundacionalizam kod Deweyja javlja se kao nužna posljedica procesa istraživanja. Ideja, hipoteza kao produkt istraživanja zbog svojeg eksperimentalnog karaktera može vrijediti samo kao "opravdana tvrdnja", *warranted assertion*. Konzekventno, istina mora biti reducirana na "efektivnu potvrdu ideje"⁸⁷. Klasični pragmatistički pristup drži da pojmom *opravdljivosti* istina postaje nepotrebna. Svako vjerovanje koje zadržavamo *opravdljivo je* kroz praktičnu preobrazbu određene situacije, a to znači da ne postoje temeljne i nepromjenjive Istine u platonističkom smislu. Rorty ide i korak dalje smatrajući istinu lingvističkim proizvodom. "Svijet jest aprioran, ali opisi svijeta nisu. Istiniti ili neistiniti mogu biti samo opisi svijeta.(...) Ako je istina svojstvo rečenica, ako rečenice svoju egzistenciju duguju vokabularima, ako su vokabulari proizvod ljudskih bića, tada su to i istine."⁸⁸ Jednostavno, proizvodnjom vokabulara, narativnih sklopova, proizvode se i kriteriji i norme "koji se prihvaćaju i odbacuju kroz proces intersubjektivnog sporazumijevanja. Ne postoji način da se bilo koji od ovih kriterija predstavi kao odlučujući i određujući za ono što bi se moglo nazvati Istinom."⁸⁹

Nadalje, epistemologija je, drži Rorty, prisvojila jedan povlaštenu status, traženje apodiktičnog tla, utemeljenja spoznaje. Od Platona, Descartesa, Lockeja i Kanta predmnijeva se postojanje "naše staklaste suštine", receptorskog organa u kojem bi spoznaja kao "Ogledalo prirode" zrcalila stvarnost. Rorty smatra da na spoznaju treba gledati "kao pitanje razgovora i društvene prakse, umjesto kao pokušaj da se odrazi priroda", također, potrebno je "odustati od ideje da je spoznaja pokušaj reprezentacije stvarnosti. Utoliko prije trebali bismo gledati na *istraživanje* kao način upotrebe stvarnosti. Time bi veze između naših istinitih iskaza i svijeta bile uzročno povezane, prije nego li reprezentacijske. Na taj bismo način zadržali vjerovanje ako se ono pokaže kao pouzdani vodič do onoga što želimo postići."⁹⁰ Ovim je potezom Rorty odbacio mogućnost dohvaćanja i opisivanja "stvarne stvarnosti", a konzekventno i discipline,

87 Vidi u: Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit, str. 24.

88 Rorty, R. (1995), *Kontingencija, ironija i solidarnost*, Zagreb, Naprijed, str. 21.-37.

89 Rorty, R. (1992), *Konsekventni neopragmatizam*, u: *Konsekvence pragmatizma*, Beograd : Nolit, str. 20.

90 Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books, str. 33.

bila to epistemologija, filozofija jezika ili znanost, koja bi polagala pravo na "istiniti opis svijeta". Ovaj stav implicira da možemo samo sudjelovati u pluralizmu različitih opisa svijeta, vokabulara koje ćemo pragmatistički vrednovati na osnovu njihove korisnosti u određenoj situaciji. Svojim je naglašenim *antiizmom* Rorty, ne čudi, navukao nebrojene optužbe za relativizam, kao i Dewey. "Naši oponenti vole sugerirati da je napuštanje tog [platonističkog] vokabulara ujedno napuštanje racionalnosti, (...) racionalnost je poštivanje distinkcija apsolutnog, relativnog, otkrivenog i napravljenog, objekta, subjekta, stvarnosti i privida. Optužba za relativizam je optužba koja pretpostavlja upravo one distinkcije koje mi odbijamo. Najbolje je da se nazivamo antidualistima."⁹¹

4.1.2. Intersubjektivnost

Razlog zbog kojeg Rorty inzistira na jeziku valja pozicionirati u specifične postmodernističke tendencije Rortyjevog vremena. Tradicionalna je subjektocentrična filozofija kulminirala u modernim nastojanjima da se subjekt postavi kao presudan, onaj koji prosuđuje, objektivira svijet. Jürgen Habermas⁹² to koncizno sumira tvrdnjom da se u *kartezijanskom subjektu*, kao i u Kantovoj filozofiji i Hegelovoj *samospoznavi u drugobitku* radi o istoj "strukturi samoodnošenja spoznajućeg subjekta koji se nadvija nad sebe kao objekt, da bi se kao u odraz u zrcalu »spekulativno« zahvatio"⁹³. Rorty smatra da je i Dewey raskinuo s onim što je odredilo cijelu povijest filozofije, tj. "početno prihvaćanje spektatorske predstave znanja i pripadajućeg objekta"⁹⁴.

U postmodernističkoj filozofiji odbacuje se centralnost subjekta kao onog koji zahvaća sve objekte pa i samog sebe jer se u suštini te teze nalazi upravo ono što Dewey i Rorty pokušavaju dokinuti – dualizam. Foucault zaziva "smrt subjekta" i predlaže odbacivanje "ideje subjekta kao i transcendentalne jezgre ljudskog bića, neovisne o povijesnom kontekstu"⁹⁵. Habermas uvodi obrat pretpostavkom da "ljudska subjektivnost proizlazi iz

91 Rorty, R. (1999), *Relativism: Finding and Making, Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books, str. xix. Spomenuo sam već pragmatistički paradoks u kojem su pragmatistima sve teze utemeljujuće osim njihovih vlastitih. Vidi u: Garrison, J., Neiman, A., (2003), *Pragmatism and Education*

92 Habermas je držao da je moderna nedovršeni projekt, ali u njega se valja uključiti jer sadrži "univerzalističke težnje i emancipatorske zahtjeve", postmoderna (barem njena inačica francuskog poststrukturalizma) te univerzalističke motive napušta (Lyotard i "velike priče"). Vidi u: Habermas, J., (1988), *Filozofski diskurs moderne: dvanaest predavanja*, Globus, Zagreb.

93 Habermas, J., (1988), *Filozofski diskurs moderne: dvanaest predavanja*, Globus, Zagreb, str. 23.

94 Rorty, R. (1972) *Overcoming the Tradition: Heidegger and Dewey, The Review of Metaphysics*, Vol. 30, No. 2, str. 289. Sjetit ćemo se da je u samoj srži Deweyjeve transakcije ovaj neodvojivi participatorski moment koji onemogućuje spektatorsku predstavu i prosuđivanje iz točke koja ne uključuje ovaj odnos.

95 Sorić, M, (2010), *Koncepti postmodernističke filozofije*, Vlastita naklada, Zadar, str. 408.

ljudske intersubjektivnosti⁹⁶, odnosno sada "objektivirajući stav spoznajnog subjekta spram sebe sama i entiteta oko sebe više nije privilegiran. Osnovnim postaje performativni stav sudionika interakcije koji koordiniraju svoje planove djelovanja međusobnim *sporazumijevanjem*."⁹⁷ Dakle, Deweyjeva je darvinistička integracija organizma i okoline kojom se mijenja svijet postala djelatna interakcija između pojedinaca, odnosno intersubjektivnost. Mada je Rorty napustio pojam *iskustva*⁹⁸, iz navedenog također slijedi da je korak dalje odveo Deweyjev pojam *transakcije* kao onog postupka u kojem su "sustavi opisivanja i imenovanja iskorišteni kako bi se nosili s aspektima i fazama djelovanja"⁹⁹. Dewey je držao da čovjek sudjeluje u nedovršenom svijetu i slobodan je svijet preimenovati, nanovo opisati i zadržati poziciju koju smatra poželjnom pod opravdanom hipotezom¹⁰⁰. Dosljedna Rortyjeva¹⁰¹ postmodernistička postavka koja iz tog proizlazi jest da je jezik jedini manevarski okvir u kojem je ta pretpostavka ostvariva. Dakle, jezik nije koprena koja skriva pravu strukturu svijeta jer do prave strukture se ne može ni doći. Jezikom opisujemo svijet i možemo se prikloniti različitim opisima, ali ne možemo tvrditi da je upravo taj koji zastupamo jedini ispravan i istinit. Jezik, konzekventno, postaje oruđe, alat kojim težimo svijet adekvatno opisati, imenovati i neodvojiv je od čovjeka.

4.1.3. Wittgenstein i *lingvistički obrat*

Iako smatra istinu jezično uvjetovanom (proizvodi se rečenicama, vokabularima, mogućim opisima svijeta), Rorty mora paziti ne bi li ovim postupkom supstituirao jedan pokušaj utemeljenja drugim – tradicionalni epistemološki s jezikom. Rorty u tezi *lingvističkog obrata* prepoznaje pokušaj da se "proizvede ne-psihologijski empirizam preformulacijom filozofskih pitanja u pitanja logike"¹⁰². Drugim riječima, prepoznaje tendenciju da se svi

96 Biesta, G.J.J., (1994), Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education, u: *Educational theory*, Volume 44, Issue 3, September 1994, str. 299–317

97 Habermas, J., (1988), *Filozofski diskurs moderne: dvanaest predavanja*, Globus, Zagreb, str. XX.

98 Radim Šip iznosi tezu da je Rorty na mjesto iskustva stavio jezik i upravo ga je taj postupak koštao mogućnosti da se uopće naziva pragmatistom. Vidi u: Šip, R., (2010), *Dewey's and Rorty's thoughts on education*, Masaryk University, Brno, Czech Republic (dostupno na:

http://www.pragmatismtoday.eu/summer2010/Sip-Deweys_and_Rortys_Thoughts_on_Education.pdf)

99 Vidi u radu 2.3. Transakcija, str.7.

100 Vidi u: Dewey, J., Bentley, A., (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston

101 Analogna Rortyjevoj tezi jest Baudrillardova teza – simulakrum je "istina koja skriva činjenicu da istine nema." Baudrillardova slika-kopija stvarnosti nema svoga referenta, a to je jedini prostor koji mi možemo dohvatiti i unutar kojeg možemo djelovati. Vidi u: Baudrillard, J. (1981) *Simulakrumi i simulacija*.

102 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 253.

filozofski problemi podvedu pod probleme jezika od kojeg se "očekuje uloga snabdjevača univerzalnom shemom za svaki mogući sadržaj", takvo "zajedničko tlo NE POSTOJI"¹⁰³.

Kasni je Wittgenstein odbacio jezični koncept značenja-kao-reprezentacije koji je zastupao u *Tractatus logico-philosophicus*¹⁰⁴. "Jezik kao pribor" u *Filozofskim istraživanjima* svoj djelatni karakter ostvaruje u *jezičnim igrama*. Jezična igra sugerira da je govor dio jedne djelatnosti ili jednog životnog oblika (*Lebensform*). Jezičnim je igrama Wittgenstein Rortyju ponudio osnovu za sociologiziranje jezika. Jezik postaje dio svakodnevnog prakse, a ne ono što odslikava logičku strukturu svijeta. "Jezične igre predstavljaju simboličku koncentraciju iskustva. Važno je naglasiti kako ne postoji jedna jezična igra kao niti samo jedna forma života; Wittgenstein je konceptom jezičnih igara omogućio fragmentarno shvaćanje jezika i individualiziranih životnih stilova."¹⁰⁵

Drugim riječima, integracija kod Deweyja kao "osnovniji pojam" ne stoji za posrednika subjekta i objekta jer time bi se taj dualizam samo perpetuirao. Rorty se na isti način služi Wittgensteinom kako bi ostao dosljedan antidualističkom zahtjevu pragmatizma. Kao što je Dewey držao da izvan integracije/transakcije nije moguće istupiti, tako i Rorty smatra da izvan jezika nije moguće istupiti. "Ne mislite o terminu jezik kao o imenu medija između jastva i stvarnosti, nego naprosto kao o zastavici koja signalizira poželjnost upotrebe određenog vokabulara."¹⁰⁶ Jezik, dakle, nije medij kojim "pokušavamo formirati sliku svijeta, već dio ljudskog ponašanja. Deweyjevo određenje jezika kao oruđa a ne kao slike u određenoj je mjeri ispravno. Ali, moramo biti oprezni da ne preoblikujemo ovu analogiju tako da bi moglo izgledati kako se može odvojiti samo oruđe, Jezik, od onih koji ga koriste i da se istražuje njegova adekvatnost za postizanje naših ciljeva."¹⁰⁷ Jezikom, dakle, svijet "opisujemo na različite načine u različite svrhe"¹⁰⁸. Jezik je pribor, alat koji je neodvojiv od govornika koji se njime služe unutar jezične zajednice, a ta ga zajednica na koncu legitimira sudjelovanjem u jezičnim igrama, proizvodeći različita objašnjenja u različite svrhe. Dakle,

103 Isto, str. 307.

104 Kod ranog je Wittgensteina primjetno inzistiranje na sistematičnosti. "Logičkom strukturom dana je slika svijeta. Jezik koji može sve izraziti zrcali (*odslíkava*) stanovita svojstva svijeta preko svojstva koja mora posjedovati, a logička propozicija ta svojstva pokazuje na sistematičan način." Vidi u: Festini, H., (1992), *Uvod u čitanje Ludwiga Wittgensteina*, Filozofska istraživanja, Zagreb

105 Sorić, M, (2010), *Koncepti postmodernističke filozofije*, Vlastita naklada, Zadar, str. 196.

106 Rorty, R. (1995), *Kontingencija, ironija i solidarnost*, Zagreb, Naprijed, str. 31.

107 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 55.-56.

108 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 9.

djelatno iskustvo koje je kod Deweyja transakcijsko, kod Rortyja je jezik, ali onaj koji ima "ilokucijsku snagu"¹⁰⁹ društveno djelotvornog čina.

4.1.4. Kuhn i "nesumjerljivost"

Jasna je Rortyjeva pozicija u kojoj nema privilegiranog tijela znanja kao niti platonističke Istine koja je utemeljena i opće važeća. U našem odnosu prema svijetu možemo se priklanjati samo nekom od vokabulara ovisno o jezičnoj igri, odnosno svrsi koju želimo ispuniti (Leonardova slika u umjetnosti bila bi skupina molekula u znanosti). Jezik je ponašanje (»zastavici koja signalizira poželjnost upotrebe određenog vokabulara«) i ne smije preuzeti onu ulogu koju je imao duh da nudi jedno konačno privilegirano objašnjenje pozivanjem na supstancije, suštinu. Svi proizvedeni narativni sklopovi, vokabulari i opisi svijeta kojima se služimo moraju, drži Rorty, biti *nesumjerljivi*. Pojmom »sumjerljivost« opisuje "sposobnost za podvođenje pod skup pravila koja govore o načinu postizanja racionalnog suglasja u pogledu rješenja problema na svakoj točki uočenog sukoba tvrdnji"¹¹⁰. Drugim riječima, Rorty kritizira epistemološko ustrajavanje na pronalasku "zajedničke osnove, koja, iako nepoznata sugovornicima, ujedinjuje u opću racionalnost"¹¹¹.

Svojeg idejnog saveznika u formulaciji teze o *nesumjerljivim diskursima* Rorty pronalazi u Thomasu Kuhnu i njegovom djelu *Struktura znanstvenih revolucija*. Kuhnova je namjera, kao filozofa znanosti, objasniti kako se znanost razvija. Uvriježeno je pozitivističko mišljenje da se znanost razvija skupljanjem činjenica, a svako se otkriće javlja kao dodatak u postojećem korpusu znanja. Kuhn tvrdi da se "znanost ne razvija akumulacijom znanja, već revolucijom pristupa"¹¹². Paradigma je dominantni znanstveni model, skup pravila, standarda i *terminologije* koji, uz to što omogućuje nastavak znanstvenog istraživanja, pruža *sumjerljivo* polje neophodno za objektiviranje rezultata i međusobno razumijevanje znanstvenika (tzv. normalna znanost). U toj postavci paradigma postaje samoopravdavajuća jer pokušava prirodu stjerati "u prethodno oblikovanu krutu ladicu koju ona sama stavlja na raspolaganje"¹¹³. Rorty Kuhnov zahtjev pokušava preformulirati i prilagoditi svojim postavkama. Analogno Kuhnovoj tezi, nesumjerljivi bi diskursi, drži Rorty, dozvolili pluralizam vokabulara, opisa svijeta jer ne bi privilegirali određeni opisa svijeta koji sve ostale opise prilagođava

109 Wittgenstein je rekao da se značenje riječi ostvaruje uporabom, J.L. Austin je razvio tu pretpostavku utemeljenjem "govornog čina". Jedan od triju vidova govornog čina, ilokucija čini iskaz društveno djelotvornim (npr. "Uzimam" na vjenčanju), a ilokucijska snaga počiva na prihvaćenoj komunikacijskoj konvenciji.

110 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 306.

111 Isto, str. 308.

112 Kuhn, T. (2013), *Struktura znanstvenih revolucija*, Jesenski i Turk, Zagreb, str. 225.

113 Isto, str. 228.

(sumjerljuje) svojoj dominantnoj koncepciji. Ovaj se zahtjev za nesumjerljivošću javlja kao preduvjet *edifikacije* i *trajnog razgovora* u svakoj budućoj filozofiji.

4.2. Edifikcija

Pojam *edifikacije* stoji za "projekt pronalaženja novog, boljeg, zanimljivijeg i plodonosnijeg načina govora. Od edificirajućeg se diskursa očekuje da bude nenormalan, da izbacuje iz starog jastva pomoću snage nepoznatog, pomažući čovjeku da postane novo biće. (...) Cilj je *očuvanje trajnog razgovora*, a ne iznalaženje objektivne istine."¹¹⁴

Ako je cilj epistemologije "da zakrči put isprečujući se kao konačni sumjerljivi vokabular za svaki mogući racionalni diskurs"¹¹⁵ sada čovjek može samo sudjelovati u "opcionalnim opisima", jednom diskursu među mnogima, jednom projektu među mnogim projektima. "Zadržao bih se na stanovištu da moralna obaveza filozofa treba biti održavanje razgovora Zapada, a ne inzistiranje na smještanju tradicionalnih problema suvremene filozofije unutar tog razgovora."¹¹⁶

Na razini postupka valjano je povući još jednu paralelu između Deweyja i Rortyja koja je prethodno spomenuta – futurizam. Futurizam u ovom smislu valja misliti kao ono što se odnosi na budućnost, *budućnosno* orijentirano. Anticipatorski karakter svake ideje kod Deweyja nužno se odnosi na jedan pokušaj predviđanja posljedica. Također, metodološki "korak unatrag" proizlazi iz postavljanja istraživanja kao progresivnog postupka koji nema unaprijed postavljeni cilj. "Korakom unatrag" svrha je istraživanja samo istraživanje, odnosno proces rasta, razvoja, kontinuiteta. Rorty je, analogno, naglašavanjem *trajnog razgovora* načinio isti ustupak ne postavljajući unaprijed cilj toga razgovora, odnosno kompromisno slaganje koje iz njega proizlazi, sumjerljivi diskurs sudionika razgovora, već moguće polje *trajnog razgovora* kao futuristički pandan Deweyjevom procesu rasta, razvoja, kontinuiteta.

114 Isto, str. 346.

115 Isto, str. 370.

116 Isto, str. 376.

5. Rortyjeve misli o obrazovanju

Pragmatističke postavke Deweyja u Rortyja se zaoštravaju u njegovim antipredstavljачkim, antiesencijalističkim i antifundacionalističkim stajalištima:

“trend udaljavanja od tradicionalnog metafizičkog pitanja »Što je priroda toga i toga?« / pitanje koje se ponavlja u pitanju analitičke filozofije »šta je ispravna analiza izraza – toga i toga- ? « / Umjesto da se svijet shvati kao satvoren od supstancija sa suštinama, za čije su razjašnjenje zaduženi duh ili jezik, ovaj trend svijet vidi kao mrežu kauzalnih odnosa između entiteta koji se mogu opisati na različite načine za različite svrhe. Jedan isti događaj se može opisati kao prestrukturiranje električnih strujanja u neuronima ili kao sticanje nekog ubjeđenja. Isti vremensko-prostorni segment se može opisati kao skupina molekula ili kao Leonardova slika. Neki drugi takav segment se može opisati kao skupina tragova olovke ili kao Miloszeva pjesma. Ni jedan od ovih opisa nije »bliži stvarnosti« od nekog drugog.”¹¹⁷

Nesumjerljivost ovih različitih opisa svijeta čini da ni jedan nema privilegiranu ulogu, a jedino što preostaje kada odbacimo projekt traganja za jednim sumjerljivim objašnjenjem jest pronalazak uvijek novih i boljih opisa, vokabulara, odnosno ono što će Rorty nazvati *edifikacijom*. Valja napomenuti da je Rorty rijetko svojim pretpostavkama nalazio obrazovnu primjenu. Češće se opirao i zamjerao pokušajima nemalog broja interpretatora koji su pod svaku cijenu htjeli njegove ideje uklopiti u suvisli obrazovni program.

5.1. Edifikacija i razgovor u obrazovanju

Rečeno je da čovjek edifikacijom postaje “novo biće”, mreža iskustava koja je kod Deweyja činila individualitet, kod Rortyja je vokabular – priča o svijetu koju težimo ispričati

117 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 9.

uvijek bolje, zanimljivije i plodonosnije. On je otvorio prostor pluralističkih vokabulara, trajnog razgovora u kojem svatko sudjeluje nesumjerljivim diskursom.

Rene V. Arcilla¹¹⁸ ponudio je viziju filozofije obrazovanja oslanjajući se na Rortyjeve motive edifikacije i trajnog razgovora. Edifikacija, iako individualni napor, ima i dalekosežne učinke na zajednicu zbog svojeg revolucionarnog potencijala. Drugim riječima, ničeanski heroj-individualac kroz vlastitu se edifikaciju uvijek "bori protiv svog vremena". "Ovi heroji humaniteta su ljudi koji su *rastvorili* (Rorty razlikuje *solved* i *dissolved*) probleme svog vremena nadilaženjem vokabulara u kojem su ti problemi bili postavljeni." Aplikacija na obrazovanje ogleda se u "pružanju učenicima mogućnosti za štovanje ovakvog heroja. Borci protiv svog vremena koje je Nietzsche imao na umu nisu rješavali samo svoje vlastite probleme, niti su samo izražavali svoje mišljenje. Borili su se s problemima koje je njihova zajednica naslijedila. Činili su to pronalaskom novih oblika komunitarnog života, otkrivanjem novih pjesama, novih diskursa i novih načina organizacije društva."¹¹⁹ Rorty lakonski postavlja da sve što bi škole trebale biti jest "mjesto na kojima će učenici moći pronaći bili koju knjigu, (...) a onda pronaći nekoga s kim će o njoj porazgovarati"¹²⁰. Kada Arcilla u slobodnoj interpretaciji Rortyja iznjedri tezu da bi filozofija trebala izjednačiti svoje ciljeve s "kreativnim pisanjem", a nastavnik bi trebao biti "dijelom Šeharzada, dijelom organski intelektualac"¹²¹, Rorty odluči reagirati. U polemičkom tekstu *The Dangers of Over-Philosophication*¹²² Rorty se direktno suprotstavlja pokušajima prilagođavanja njegove filozofije u obrazovne svrhe. Tvrdi da su obrazovni problemi stvar prakse, a rješenja se mogu ishoditi samo eksperimentalnim putem. Budući da se radi o dva odvojena diskursa, dvije odvojene domene, uzaludno je ustrajavati na povezivanju onog teoretskog i praktičnog. U intervjuu Garyja Olsona tvrdi: "Očigledno je da postoji međuigra [teorije i prakse], ali u konkretnom slučaju čini mi se da je potrebno ustanoviti je li pedagoški eksperiment uspješan;

118 Arcilla, R. V., (1990), *Edification, Conversation, and Narrative: Rortyan Motifs for Philosophy of Education*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 40, No. 1.

119 Rorty, R. (1997), Hermeneutics, General Studies, and Teaching, u: S. Cahn, ed., *Classic and Contemporary Reading in Philosophy of Education*, New York: McGraw-Hill Companies, str. 10.

120 Rorty, R. (1992), *Konsekvenca pragmatizma*, Beograd : Nolit, str. 225.

121 Arcilla, R. V., (1990), *Edification, Conversation, and Narrative: Rortyan Motifs for Philosophy of Education*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 40, No. 1., str. 39. "Organski intelektualac" termin je kojim je Antonio Gramsci opisao intelektualca deprivirane društvene klase koji ima zadatak artikulirati političku sferu svoje klase kroz jezik "narodne mudrosti". Vidi u: Gramsci, A., (1951), *Pisma iz zatvora*, Državno izdavačko poduzeće Hrvatske, Zagreb.

122 Rorty, R., (1990), *The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 40, no. 1.

ako nije, teorija će ili ostati netaknuta ili neće."¹²³ Rorty, također, ustraje da je u nekim slučajevima filozofija i posve nepotrebna za obrazovanje, no svoju svrhu ipak može ostvariti u pružanju "prikladne retorike", "novi načini postavljanja studentskih prijemnih ispita ili stručnih ispita za nastavnike su stvari u kojima obrazovanje može napredovati. Najbolje što mi filozofi možemo učiniti jest razviti prikladnu retoriku za predstavljanje ovih novih sugestija – učiniti ih malo primamljivijima."¹²⁴

5.2. Obrazovanje kao socijalizacija i individualizacija

Esejom *Education as Socialization and Individuation*¹²⁵ Rorty je odlučio "zaprljati ruke", nevoljko se odmaknuti od teoretiziranja i adresirati neke od konkretnih problema obrazovanja. Suštinu obrazovanja filozofi često prisposobljuju Platonovom pećinom, a ta analogija o *Filozofu* koji, oslobođen okova, Istinu donosi zarobljenim robovima koji pećinski svijet zatočeništva doživljavaju stvarnim, Rorty očekivano drži promašenom. Kao vjerni pratitelj Johna Deweyja formulira djuijevski odgovor na Platonovu pećinu – "pobrinimo se za slobodu, a istina će se pobrinuti sama za sebe". Opet, ovo potiskivanje Istine zamjerali su pobornici konzervativnog obrazovanja, optužujući Deweyja da je postavljanjem razvoja, rasta kao cilja obrazovanja izostavio koji bi to kriterij rasta trebao biti. Valja razumjeti, kaže Rorty, da bi upravo to postavljanje kriterija značilo prekrojiti budućnost u sadašnjim pojmovima. "Ne postoji prava ljudska priroda u smislu u kojem ju Platon razmatra. Također, ne postoji ni otuđenje od esencijalne ljudskosti pod paskom socijalne represije kako su to pretpostavili Rousseau i marksisti. Postoji samo oblikovanje životinje u ljudsko biće kroz proces socijalizacije, koju uz sreću slijedi samoindividualizacija i samostvaranje ljudskog bića kroz njegovu ili njezinu kasniju pobunu protiv ovog procesa."¹²⁶

S obzirom na to da je Rorty već pogazio antidualističku integraciju teorije i prakse izuzimanjem svoje filozofije iz praktičnih potreba obrazovanja, pokušat će svoju postavku individualizacije koja slijedi socijalizaciju opravdati kroz djuijevski pristup. Za proces

123 Olson, A. G., (1989), *Social Construction and Compositional Theory: A Conversation with Richard Rorty*, Journal of Advanced Composition 9, no. 1/2: 4; Vidi u: Noaparast, K., (2014), *Richard Rorty's Conception of Philosophy of Education Revisited*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 46., no. 1, str. 76.

124 Rorty, R., (1990), *The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 40, no. 1., str. 41.

125 Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books

126 Isto, str. 118.

socijalizacije Rorty zadužuje srednje škole, a za proces individualizacije fakultete jer "obrazovanje za slobodu ne može početi prije nego što se nametnu neka ograničenja"¹²⁷. Socijalizacija koju je još Dewey imao na umu, Rorty je interpretirao kao učenikovo "stjecanje slike o samom sebi kao nasljedniku tradicije povećanja slobode i rastuće nade. Sposobnost vjerovanja da će budućnost biti neodređeno drugačija i neodređeno slobodnija – to čini uvjet rasta."¹²⁸ Rortyjeva slobodna interpretacija želi zadržati onaj demokratski ideal Deweyjevog obrazovanja, onu futurističku, *budućnosnu* uputnost koja jedini cilj postavlja u nepredvidljivom rastu. S druge strane, priklanja se i konzervativnim rješenjima u kojima bi učenici trebali baratati tradicionalnim vrijednostima i stečevinama samo kako bi do vremena odlaska na fakultet u vezi s naučenim postali sumnjičavi. Ideju je rasta i razvoja Rorty nespretno pokušao zadržati postavkom kako bi visokoobrazovani pojedinac koji je sumnjom razotkrio sve one tradicionalne društvene nedostatke trebao iznjedruti promjenu koja će povratno djelovati na generaciju koja se upravo socijalizira, da to čini na drugačiji način od onog kako se on sam socijalizirao.

Na razini sveučilišta, koje je zaduženo za individualizaciju učenika, Rorty smatra da bi fakultetski profesori trebali imati potpunu slobodu u podučavanju te bi trebalo otkloniti svako administrativno obuzdavanje jer se "studenti moraju pronaći na mjestu gdje ljudi nisu određeni prema svrsi"¹²⁹. Individualizacija tada proizlazi iz neobuzdanog, nestrukturiranog kurikuluma visokog obrazovanja koje za cilj ima propitkivanja dotad usvojenog. "Profesori koji postavljaju vlastitu agendu – vlastitim individualizmom s ljubavlju pripremaju obrazovne specijalitete bez podređivanja većem cilju ili institucionalnom planu – to čini svrhu visokog obrazovanja."¹³⁰

5.3. Ironija i solidarnost u obrazovanju

U djelu *Kontingencija, ironija i solidarnost* Rorty razdvaja privatnu i javnu sferu. Privatnim ironistima drži one koji su spoznali "da se ponovnim opisom svaka stvar može učiniti dobrom ili lošom" i odustaju "od toga da formuliraju kriterije izbora između konačnih vokabulara"¹³¹. (I) Ona¹³² ima stalne sumnje u vokabular koji upotrebljava, (II) argument oblikovan na sadašnjem vokabularu ne može rastvoriti te sumnje, (III) ako filozofira ne misli

127 Isto, str. 118.

128 Isto, str. 120.-121.

129 Isto, str. 125.

130 Isto, str. 125.

131 Rorty, R. (1995), *Kontingencija, ironija i solidarnost*, Zagreb, Naprijed, str. 90.

132 Rorty ironista oslovljava kao *nju*. Razlikovanje ona i on, ironist i metafizičar služi kao hommage Derridau koji je metafiziku držao falocentričnom.

da je njezin vokabular bliži stvarnosti od ostalih¹³³. Solidarnost bi onda bila "identifikacija s »čovječanstvom kao takvim«"¹³⁴ i nužna je za javni život u liberalnom društvu. Idealno liberalno društvo Rorty zamišlja kao sekularno, u kojem "ni jedan tračak božanskog ne preostaje, bilo u formi diviniziranog svijeta ili diviniziranog sebstva"¹³⁵. Zahtjevi takvog društva jesu otvorenost i sloboda izražavanja u svakom susretu s drugim. Istina time postaje sposobnost uvjeravanja i proizvod takvog susreta.

"Ne mogu zamisliti kulturu u kojoj bismo socijalizirali mladež tako da ih neprestano činimo nesigurnima u vlastiti proces socijalizacije. Ironija jest inherentno privatna stvar."¹³⁶ Dakle, ironija koja je zadužena za kreativnu samoaktualizaciju nužno mora biti stvar privatnog života, dok solidarnost mora biti u domeni javnog života. Ove su dvije domene razdvojene i ne postoji način da ih se teoretski ujedini. Međutim, Hook¹³⁷ u svojem članku čini upravo ono što bi mu Rorty zamjerio, a to je traženje obrazovnih implikacija u njegovoj filozofiji. Ironija figurira kao individualizacija na razini sumnjičavosti prema vlastitom procesu socijalizacije, privatna je stvar iskušavanja različitih vokabulara. Solidarnost, s druge strane, mora biti stvar javne domene i kao takva razvija se socijalizacijom, učenikovim "stjecanjem slike o samom sebi kao nasljedniku tradicije", pa i svih društvenim kontekstom uvjetovanih problema. U ovako postavljenoj formuli, pita se Hook, koja je onda uloga nastavnika? Odgovor na ovo pitanje riješio bi stoljetni paradoks koji je i Kant formulirao, "dijete možemo napraviti slobodnim i odgovornim jedino uskraćujući mu slobodu i odgovornost kroz proces obrazovanja". Preformulirano ovo pitanje glasi "Je li učitelj pomoćnik u ironijskom samoostvarenju ili agent socijalizacije za liberalnu demokraciju?"¹³⁸. Rortyjevo je rješenje postavljanje ova dva procesa na dvije različite razine, srednja škola kao solidarističko obrazovanje – socijalizacija i fakultet kao ironijsko – individualizacija. Rorty ostaje dosljedan onoj nesumjerljivosti koja ne potrebuje uravnanje, "stapanje horizonata", već omogućuje – s jedne strane svijest o naslijeđenim društvenim problemima, a s druge strane omogućuje nove vokabulare, futuristički potencijal da se rješenja formuliraju na nove načine. Hook smatra kako je oba procesa moguće ujediniti postavljanjem obrazovanja kao "instrumenta društvene socijalizacije, ali istovremeno i njegovanja individualne kreativnosti i

133 Rorty, R. (1995), *Kontingencija, ironija i solidarnost*, Zagreb, Naprijed, str. 89.

134 Isto, str. 198.

135 Isto, str. 45.

136 Isto, str. 87.

137 Van Hook, J., M., (1993), *Caves, Canons, and the Ironic Teacher in Richard Rorty's Philosophy of Education*, *Metaphilosophy*, Vol. 24, str. 167-174 (<http://www.jstor.org/stable/24438965>)

138 Isto, str. 171.

ispunjenja¹³⁹. Dvojica nastavnika koji igraju različite uloge ovisno o razini na kojoj se nalaze ujedinjuju se u ideji *nastavnika ironista*, nastavnika koji neprestano balansira između ova dva pola. Time bi ironija i solidarnost, kao oruđa individualizacije i socijalizacije, bile jednako zastupljene na objema razinama.

6. Izokrenuta nastava

“Ispravna spoznaja činjenica je tek propedeutska priprema iznalaženju novog i zanimljivijeg načina samoizražavanja i time izlaženja na kraj sa svijetom. Sa stajališta obrazovanja, kao suprotnog stajalištu epistemologije ili tehnike, način na koji se stvari izlažu od veće je važnosti od posjedovanja istine.”¹⁴⁰

Ovaj “način na koji se stvari izlažu” u Rortyjevom citatu može se promatrati i kao pedagoška krilatica. U nastavku analizirat će se upravo “način na koji se stvari izlažu” u nastavnoj strategiji naziva *Izokrenuta nastava*.

Izokrenuta nastava (*flipped classroom*) opisuje se tako kao instrukcijska strategija u formi kombiniranog učenja – kombiniranje tradicionalnih nastavnih metoda i digitalnih medija. U svrhu izmještanja tradicionalne okoline za učenje – škole, učenici u *izokrenutoj nastavi* gledaju online predavanja, sudjeluju u online diskusijama i pristupaju gradivu izvan škole, a škola postaje prostor uključivanja u koncepte, eksperimente i rješavanje konkretnih problema. U nastavku je predstavljen misaoni put izokrenute nastave i načelne pragmatističke odrednice koje ova strategija sadrži.

Ono što je prethodilo ostvarenju ove obrazovne strategije jest problematiziranje tradicionalnih nastavnih metoda u kojima učenici pasivno slušaju i pamte izlaganje nastavnika. Članak Alison King *From Sage on the Stage to Guide on the Side* javlja se kao konačno odbacivanje transmisijskog modela i nagovještaj potrebe za novom metodom

139 Isto, str. 172.

140 Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos), str. 345.

poučavanja. "Mudrac na pozornici" ilustracija je nastavnog scenarija u kojem je nastavnik centralna figura i njegov je zadatak da prenosi informacije koje će učenici upamtiti i poslije reproducirati. Poznata je slika "učenikovog mozga kao praznog spremnika u koji nastavnik ulijeva znanje"¹⁴¹. King naglašava da je moguće prenijeti informacije, ali ne i znanje. Suprotno tradicionalnom transmisijском modelu u kojem učenici vode bilješke i reproduciraju usvojeno na ispitu, informacije bi trebali koristiti na način koji će za njih same biti smislen – "aktivnim promišljanjem i diskutiranjem ideja pronalaziti smisao sami za sebe. Nastavnikova je uloga olakšati (*facilitate*) učenikovu *interakciju* s materijalom u njegovom (re)konstruiranju znanja. Učenik se služi novim informacijama i prethodnim iskustvima kako bi strukturirao novo tijelo znanja i prerasporedio već naučeno."¹⁴² Nakon što je transmisijски nastavni model konačno proglašen potrošenim, potrebno je pronaći nastavnu strategiju koja će zaobići "ulijevanje informacija u učeničke glave" i naglasak staviti na njihovu aktivnu participaciju.

Problem koji se pojavljuje jest: (I) uređivanje nastave tako da učenici budu aktivni sudionici u vlastitoj proizvodnji smisla, ali istovremeno (II) zadržati dimenziju posredovanja novih informacija, što je preduvjet prvom zahtjevu.

6.1. Praktična primjena *izokrenute nastave*

Odgovor na postavljeni pedagoški problem ponudili su Lage, Platt i Treglia¹⁴³ 2000. godine objavom članka *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*. "Izokretanje nastave znači da ono što se tradicionalno odvija unutar učionice sada se odvija izvan učionice i obrnuto. Korištenje tehnologije, posebno multimedije, pruža nove mogućnosti u učenju."¹⁴⁴ Ovaj se članak uzima kao prvi pokušaj sustavog promišljanja strategije izokrenute nastave. 90-ih su godina iscrpno problematizirani nedostaci tradicionalne transmisijске (*chalk and talk*) nastavne metode. U to vrijeme kreću i prvi prijedlozi o korištenju različitih tehnoloških nastavnih pomagala. Iako je nemoguće točno ustvrditi tko su bili pioniri ove metode, spomenuti su autori prvi objavili zaokružene

141 King, A., (1993), *From Sage on the Stage to Guide on the Side*, College Teaching, Vol. 41, No. 1, str. 30. (<http://www.jstor.org/stable/27558571>)

142 Isto

143 Lage, M., Platt, G., Treglia, M., (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, The Journal of Economic Education, Vol. 31, No. 1, str. 30-43 (<http://www.jstor.org/stable/1183338>)

144 Lage, M., Platt, G., Treglia, M., (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, The Journal of Economic Education, Vol. 31, No. 1, str. 32.

opservacije o nastavnoj strategiji izokrenute nastave. Svoja su zapažanja prikupljali na Sveučilištu u Miamiu promatrajući *izokrenutu nastavnu metodu* koja se koristila na satovima Uvoda u ekonomiju.

Studenti su dobili naputak da prije idućeg sata kod kuće pročitaju uvodni tekst o Mikroekonomiji ili da pogledaju video predavanja na tu temu, a sadržaj je također bio dostupan i u formi PowerPoint prezentacije sa zvukom. Studenti su tako znali da na sljedeći sat moraju doći pripremljeni za diskutiranje materijala, a za koji će se oblik tih materijala (tekst, video, prezentacija) odlučiti, ovisi o njima. Također, studenti su dobili uručak sa složenim pitanjima na koje treba odgovoriti nakon obrađenih materijala. Uvodni dio (10 minuta) svakog sljedećeg sata posvećen je nastavnikovom odgovaranju na studentska pitanja i nejasnoće. Nakon odgovora, studenti su sudjelovali u aktivnostima i eksperimentima koji se tiču materijala (rekreacija aukcije i skiciranje grafa, pravljenje sendviča i grafički prikaz produkcijskih funkcija). Zadnji je dio sata posvećen pitanjima s uručka. Izlaganjem, diskutiranjem, prepravljanim i argumentiranjem prethodno zapisnih odgovora. Kako bi se osiguralo ispunjavanje uručaka, oni su povremeno pokupljeni i ocijenjeni na temelju količine napisanog, a ne točnih odgovora. Zaključno, rezultati istraživanja nakon provedene ankete pokazali su da su studenti zadovoljniji ovom nastavnom metodom. Na skali od 1 do 5, prosjek pozitivnih odgovora "vjerujem da sam više naučio u ovom nastavnom formatu" bio je 3,9. "Eksperimenti su dobro ilustrirali osnovne ekonomske koncepte" bio je 4,2. Također, studenti nisu ovaj predmet percipirali kao laganiji od ostalih. "Morao sam više raditi za ovaj predmet nego za druge" bio je 3,3¹⁴⁵.

6.2. Pragmatističke pretpostavke *izokrenute nastave*

Kako to, pita se Dewey, da su djeca tako radoznala, "ljubopitljiva" izvan škole, a tako nezainteresirana za gradivo nastavnog sata? U pozadini svega nalazi se poticaj, pobuda interesa, a školski bi predmeti trebali biti ti koji će oživjeti empirijsku situaciju¹⁴⁶, onu vrstu stvarnosti koja se nalazi izvan škole i učenicima pružiti "nešto da rade, ne da nešto uče; a taj rad je takve prirode da zahtijeva razmišljanje ili namjerno uočavanje veza tako da iz tog prirodno proističe učenje."¹⁴⁷

145 Isto, str. 35.

146 Deweyjevu aktualnost uočavamo i u kritiziranju materijalne opremljenosti škola (laboratoriji, vrtovi) koja bi trebali vjerno rekreirati svakodnevne stvarne situacije. Paralelu možemo povući s nedostatkom informatičke opremljenosti današnjih škola i aktualnim projektom *e-škola* s ciljem informatizacije nastavnih procesa.

147 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija* : uvod u filozofiju vaspitanja, Cetinje, Obod, str. 101.

Na prvi se pogled čini da je upravo *izokrenuta nastava* ona obrazovna utopija koju je Dewey zazivao. Iz prethodno navedenih teorijskih odrednica pragmatističke i neopragmatističke filozofije obrazovanja proizlaze tri zahtjeva u kojima se navedene teorijske odrednice podudaraju s zahtjevima izokrenute nastave. Strategija izokrenute nastave (u nastavku će biti korištena abrevijacija "IN") te zahtjeve preuzima i ostvaruje na specifičan način, prvenstveno korištenjem tehnoloških i informatičkih dostignuća u nastavi.

- (I) Odbacivanje transmisijskog nastavnog modela
- (II) Nastava kao eksperiment, istraživanje i rješavanje problema
- (III) Uvažavanje i njegovanje individualiteta

6.2.1. Odbacivanje transmisijskog nastavnog modela

Sintagma "transakcija umjesto transmisije", koju je Dewey davno inaugurirao kao dio pedagoške prakse, postala je inspiracija brojnih modernih pedagoških teorija. U pretpostavkama Alison King, koja tvrdi da je transmisijskim modelom poučavanja moguće prenijeti informaciju, ali ne i znanje, da nastavnik mora biti u ulozi facilitatora i da učenici vlastitim naporom stvaraju smisao, pronalaze se zasade Deweyjeve filozofije obrazovanja. (Ideju nije moguće prenijeti jer u samom činu prenošenja (transmisije) ona postaje činjenica (informacija), nastavnik je usredotočen primarno na samostalno istraživanje učenika).

Zajednička točka Deweyjeve filozofije obrazovanja i IN upravo je u pokušaju prevladavanja ovog tradicionalnog transmisijskog okvira. Deweyjeva simpatična opservacija o tome kako su djeca znatiželjnija i zainteresiranija izvan škole, natjerala ga je da školu promatra kao uniformirajuću instituciju u kojoj praksa "prikupljanja i stjecanja činjeničnog »znanja« u svrhu ponavljanja tog znanja naizust" nikada neće posve nestati. Kako bi tome doskočio, on predlaže da se sve one neposredne iskustvene situacije koje učenici proživljavaju izvan škole učine dijelom škole, odnosno nastave. Njegova je glavna intencija humanizirati školu, približiti ju "kućnom", svakakodnevnom iskustvu učenika. Zato je radikalizirao svoje stajalište ne želeći činjeničnom znanju priznati makar kakvu ulogu.¹⁴⁸

IN ima isto misaono ishodište, ali odlazi još jedan korak dalje. Ključna se i možda najbitnija nadogradnja Deweyja sažima u pitanju: Ako je Dewey htio sve ono izvan škole uvesti u školu, gdje onda s onim što je bilo u školi? *IN* kaže – izvan škole. Ključni je element

¹⁴⁸Čak se i Rorty slaže s kritičarima da je Dewey ishitreno odbacio školsko "gomilanje činjenica" smatrajući da se ta praksa neće promijeniti, ali on nikad nije imao na umu da bi učenici mogli završiti školovanje ne znajući je li prije bio Platon ili Shakespeare. Vidi u: Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books

IN ovo obrtanje uloga. Ako učenici veći interes pokazuju izvan škole, kako je Dewey smatrao, onda upravo taj prostor treba iskoristiti za usvajanje gradiva. Neki oblik predstavljanja činjenica mora biti prisutan kao nuždan materijal za učenikovu vlastitu smislotvornu organizaciju. Prema tome transmisijski se nastavni model predstavljanja gradiva ukida tako da je ono sada posredovano tehnologijom (videouratkom predavanja, Powerpoint prezentacijom). Na taj je način prvi susret učenika s novim gradivom samostalan i u njegovoj privatnoj, svakodnevnoj okolini. S druge strane, situacije s kojima bi se učenik trebao susretati izvan škole sada postaju dio nastavne aktivnosti u kojoj učenik može praktično primijeniti gradivo s kojim se prethodno susreo izvan škole.

6.2.2. Nastava kao eksperiment, istraživanje i rješavanje problema

Kada je Dewey postulirao da škola mora postati mjesto neposrednog iskustva, samostalnog istraživanja, mjesto učenja kroz djelatnost, više nije imao gdje smjestiti usvajanje činjenica kao jednako relevantni nastavni ishod. *IN* preuzima te postavke i nadograđuje ih tehnološkim elementima koji sada pružaju mogućnost jednake zastupljenosti usvajanja činjenica i aktivnog (su)djelovanja. Time je temeljno pragmatističko određenje nastave kao refleksivno-praktičnog procesa zadovoljeno. Dewey je na umu imao radionice, vrtove, farme i sve ono što je činilo svakodnevicu prvih desetljeća 20. stoljeća gdje bi učenici mogli uzgajati hranu ili musti krave. Danas nastavne aktivnosti moraju biti primjerene habitusu 21. stoljeća. Primjena matematičkih i logičkih tehnologija – programiranje, laboratorijski eksperimenti, izvorna analiza dokumenata, rasprava i prezentacija govora, diskusije o aktualnim događajima, učenje kroz razvoj projekata, razvoj vještina. *IN* drži da je diferencijacijom izvanškolskog i školskog učenicima omogućeno da nastava bude orijentirana na mišljenje višeg reda (higher-order thinking), rješavanje problema, surađivanje, dizajn, istraživanje.

Učenici koji su potaknuti da samostalno usvajaju gradivo izvan škole neminovno će imati različite impresije, pretpostavke i zaključke. Točka slaganja nalazi se u nastavi kao prostoru eksperimentiranja, istraživanja i rješavanja problema. Nastava sada služi kako bi učenici svoje hipoteze, pretpostavke i zaključke provjerili u praktičnoj situaciji, odnosno, djuijevski rečeno, da "hipotezu potvrde ili odbace na osnovu njene primjenjivosti u pretvaranju neodređene situacije u određenu".

6.2.3. Uvažavanje i njegovanje individualiteta

Dewey je, valja ponoviti, spomenuti proces istraživanja u nastavi (pretvaranje neodređene situacije u određenu) okarakterizirao inherentno nepredvidljivim. Ne postoji uniformirani nastavni cilj jer cilj bi trebala biti uvijek nova aktivnost učenika, continuum, rast. "Aktivnosti učenika nisu prilagođene unaprijed postavljenom obrazovnom cilju, već se obrazovni ciljevi prilagođavaju aktivnostima učenika." Analogno Deweyjevom postupku Rorty je postavio "trajni razgovor" između nesumjerljivih diskursa, različitih vokabulara kao kontinuirani proces koji može, ali i ne mora imati za cilj, gadamerski rečeno, "stapanje horizonta". U izokrenutoj nastavi, učenik je također u mogućnosti iz samostalnog susreta s gradivom izvući najšire moguće impresije i ideje i s tim idejama ravnopravno sudjelovati u nastavnom procesu. To je određenje usporedivo s Rortyjevom postavkom edifikacije i trajnog razgovora jer svaki učenik hipoteze formulira na osobit način i svojom hipotezom predstavlja jedan diskurs, jedan projekt između ostalih projekata koji provjerava, odmjerava i zastupa u nastavnom procesu kroz razgovor i diskusije.

Ipak, Deweyjev antifundacionalizam učinio je da cilj nastavnog procesa uvijek mora biti individualna aktivnost, rast i razvoj bez postavljanja konačnog odredišta nastavnog procesa. Rorty je, također, odbacio svako utemeljenje, a jedini cilj pluralističkog, liberalnog obrazovanja jest "vođenje zanimljivih razgovora nakon pročitane knjige, bez pokušaja otkrivanja Istine"¹⁴⁹. Za razliku od neodredivih obrazovnih koncepata Deweyja i Rortyja, izokrenuta se nastava drži tradicionalnog obrazovnog pristupa u kojem se stremi jasnom određivanju nastavnog cilja, ali se uvažava individualnost pristupa učenju – "instruktor [nastavnik] predstavlja opcije [metode poučavanja] koje su prilagodljive velikom broju stilova učenja, ali istovremeno zadržava kontrolu nad pokrivenosti nastavnog sadržaja"¹⁵⁰.

6.3. Nedostaci izokrenute nastave

Ne razmatrajući neke od praktičnih problema izokrenute nastave – financijski aspekt, izrada kvalitetnih videopredavanja, opremljenost škola ili učenici kojima tehnologija nije dostupna, na teorijskoj razini prigovori koji se mogu uputiti IN isti su koji su se upućivali i Deweyju. Orijentiranost na djelovanje, praktična znanja, razvoj vještina dovodi do pitanja koje se nametnulo i Rortyju: U toj konstelaciji vještina koje se vrednuju isključivo svojom

149 Vidi u tekstu: 5.1. Edifikacija i razgovor u obrazovanju, str. 26.-27.

150 Lage, M., Platt, G., Treglia, M., (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, The Journal of Economic Education, Vol. 31, No. 1, str. 41.

praktičnom primjenom, ima li filozofija smisla, pa i književnost ili klasični jezici?¹⁵¹ Rorty je pokušao literaturu uklopiti u moderni (postmoderni) okvir kao ono što će nas snabdijevati uvijek različitim vokabularima i pogledima na svijet o kojima se može diskutirati, a možda pružiti i mogućnost nekih novih rješenja društvenih problema. Napose, ipak je povukao filozofiju iz natjecanja u svrsishodnosti i namijenio joj ulogu retorike, one koja samo formulira nove sugestije. Radim Šíp¹⁵² kritizira Rortyja, smatrajući kako je njegova intencija intelektualizirati Deweyja, a krajnja konzekvenca tog pokušaja jest elitističko oduzimanje sposobnosti refleksivnog djelovanja onima koji nisu pročitali dovoljno knjiga¹⁵³.

U *Teoriji neobrazovanosti*¹⁵⁴ Liessmann se već obračunao s modernim diktumom upotrebljivosti, primjenjivosti i isplativosti. Gledanjem na obrazovanje kao na ono što se može evaluirati i kvantificirati, obrazovni planovi moraju se prilagođavati tržišnim zahtjevima, a nastavnici postaju menadžeri. Tog je problema bio svjestan i Dewey: "Obrazovanje bi tada postalo oruđe koje bi neprestano produžavalo nepromijenjeni postojeći industrijski društveni poredak umjesto da djeluje kao sredstvo za njegovo preobražavanje."¹⁵⁵

7. Zaključak

Čovjek je uključen u svijet i integracija/transakcija je nešto iz čega nije moguće iskoračiti. Mišljenje nije udaljeno od činjenja, niti je superiorno, ono je inteligentno usmjerenje djelovanja. Spoznaja je uvijek produkt procesa istraživanja, konceptualno-egzistencijalnog napora, a krajnja je svrha poboljšanje vlastite situacije, odnosno praktična transformacija neposredne problematične situacije. Ako je transformacija uspješna, znači da je anticipacija, hipoteza opravdana, za sada. Istina je prema tome adekvacijska, kontingentna i promjenjiva.

151 Vidi u: Rorty, R., (1990), *The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 40, no. 1.

152 Vidi u: Šíp, R., (2010), *Dewey's and Rorty's thoughts on education*, Masaryk University, Brno, Czech Republic (dostupno na: http://www.pragmatismtoday.eu/summer2010/Sip-Deweys_and_Rortys_Thoughts_on_Education.pdf)

153 Rorty se našao pod paljbom marksističkih i postmarksističkih intelektualaca jer je Deweyjev "demokratski ideal" pretvorio u apologiju kapitalističkog *statusa quo* tvrdnjom kako danas ne postoji alternativa kapitalističkoj ekonomiji, a teorije lijeve inteligencije nemaju nikakvo političko uporište. Lijeve teorije, smatra Rorty, služe kao potvrda vlastite slike avangardnih revolucionara koji posjeduju ezoterično znanje kojim mogu spasiti svijet. Vidi u: Shusterman, R. (1994), *Pragmatism and Liberalism between Dewey and Rorty*, u: Political Theory, Vol. 22, No. 3.

154 Liessmann, K., P., (2008), *Teorija neobrazovanosti : zablude društva znanja*, Zagreb, Jesenski i Turk

155 Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod, str. 220.

U maniri Rortyjeve kritike "ogledalne" naravi spoznaje, kao analogija može se iskoristiti i onaj poznati Stendhalov citat da je "roman poput zrcala koje se nosi cestom, odražava i nebesko plavetnilo i blato na putu". Ovaj realistički zahtjev Stendhala da je svijet moguće "ukoričiti" radikalno je kasnije izokrenuo Derrida tvrdnjom da je zapravo izvan 'korica' nemoguće izaći. Regres značenja koje uvijek upućuje na drugo značenje dovodi nas do zaključka "da ne postoji ništa izvan teksta"¹⁵⁶. Jezik, na isti način, kod Rortyja postaje polje izvan kojeg je nemoguće iskoračiti. Jezik nije ono što će istinito odslikavati stvarnost, već je ponašanje, *Lebensform*, a ujedino i intersubjektivistički alat za korištenje u svakodnevnom odnošenju. Potrebno je uvidjeti da je svaki vokabular koji koristimo, samo to – vokabular, čovjekov proizvod, i nijedan ne smije pretendirati na konačnost i univerzalnu Istinitost.

Obrazovanje, sukladno teorijskim postavkama Deweyjeve filozofije, mora biti participativno, a ne spektatorsko. Učenik ne smije biti spremnik suhoparnih informacija koje će papagajski ponavljati. Učenje podrazumijeva uključenost u neposredne iskustvene situacije u kojima će učenik moći provjeravati hipoteze uspostavljene samostalnim istraživanjem. Nastavnik u tom procesu mora biti usmjeren na individualne sposobnosti svakog učenika i pružati podršku u neprestanom i nepredvidljivom razvoju. Rortyjeve filozofske pretpostavke, s druge strane, teško je pretočiti u suvisli obrazovni program. On vjeruje u obrazovanje za slobodu, a ne Istinu. Ideal je liberalnog inkluzivnog društva ono društvo u kojemu su njegovi članovi socijalizacijom prepoznali tradicijski i društveni kontekst u kojem se nalaze, solidarizacijom se identificirali s čovječanstvom, samo kako bi individualizacijom, privatnom ironijom taj proces propitali. Sumnja u vokabular koji koristimo omogućava nam da prihvatimo edifikaciju kao traženje novih opisa svijeta, novih načina govora, novih heroja-individualaca o kojima možemo voditi duge razgovore.

Zaključna je tema ovog rada ispitivanje pragmatističkih i neopragmatističkih pretpostavki u IN. Nekoliko je elemenata IN moguće teorijski poduprijeti Deweyjevim i Rortyjevim filozofskim odrednicama:

Odbacivanje transmisijskog nastavnog modela –Dewey traži da škole postanu mjesto gdje će učenici učiti kroz neposredno iskustvo i istraživanje bez akumuliranja činjenica. Izokrenuta nastava nudi model koji zamjenjuje uloge, pa uvažava Deweyjev zahtjev za školom iskustva i istraživanja, ali akumuliranje činjenica ne odbacuje, već smješta izvan škole uz pomoć modernih tehnoloških dostignuća.

¹⁵⁶ Već je Peirce u svojoj semiotičkoj teoriji, uvođenjem interpretanta, naglasio potencijal beskonačne semioze.

Nastava kao eksperiment, istraživanje i rješavanje problema ideja je kako Deweyja tako i strategije IN, samo se promijenio vremenski i društveni kontekst. Međutim IN ne preuzima Deweyjev futuristički stav koji se ogleda u osiguravanju prostora za rast i razvoj, već teži usvajanju onih vještina koje su potrebne za funkcioniranje u današnjem društvu.

Uvažavanje i njegovanje individualiteta učenika djelomično dotiče pretpostavke i Deweyja i Rortyja u uvažavanju svakog individualnog iskustva i odbacivanju uniformističkih nastavnih metoda. Posljedice samostalnog susreta s gradivom kroz formu online videopredavanja jesu samostalno formulirane hipoteze koje se provjeravaju u nastavnom procesu kroz razgovor, debate i eksperimente. Instruktori bi tako trebali uvažavati individualni izričaj i interpretacije, ali uvijek na umu imati utvrđeni nastavni plan.

Naravno, IN kao instrukcijska strategija nema pretenzije na stvaranje sudionika bilo demokratskog, bilo liberalnog društva, već samo osmišljavanje "načina na koji se stvari izlažu", nove i inovativnije nastavne strategije koja bi trebala pobuditi interes učenika. Čini to obrtanjem uvriježene diferencijacije školskog i izvanškolskog uz pomoć modernih tehnoloških dostignuća.

Literatura

Arcilla, R. V., (1990), *Edification, Conversation, and Narrative: Rortyan Motifs for Philosophy of Education*, u: *Educational Theory*, University of Illinois, Vol. 40, No. 1., str. 35.-39.

Biesta, G., Burbules, N. (2003), *Pragmatism and educational research*. Lanham, Rowman & Littlefield publishers

Biesta, G.J.J., (1994), *Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education*, u: *Educational theory*, Volume 44, Issue 3, str. 299.-317.

Dewey. J., (1929), *The Quest for Certainty*, New York, Minton, Balch & Co.

Dewey, J., (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi, (dostupno na: <https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation/>)

Dewey, J., Bentley, A., (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston

Dewey, J. (1962), *Logika : teorija istraživanja*, Beograd, Nolit

Dewey, J. (1966), *Vaspitanje i demokratija : uvod u filozofiju vaspitanja*, Cetinje, Obod

Dewey, J. (2004), *Rekonstrukcija u filozofiji*, Sarajevo, Buybook

- Field, R., *John Dewey (1859—1952)*, Internet Encyclopedia of Philosophy, (dostupno na: <http://www.iep.utm.edu/dewey/>)
- Festini, H., (1992), *Uvod u čitanje Ludwiga Wittgensteina*, Filozofska istraživanja, Zagreb
- Garrison, J., Neiman, A., (2003), *Pragmatism and Education*, u: The Blackwell guide to the philosophy of education / edited by Nigel Blake, Oxford, UK ; Malden, MA : Blackwell Pub., XVI, str. 21.-37.
- Gramsci, A., (1951), *Pisma iz zatvora*, Državno izdavačko poduzeće Hrvatske, Zagreb
- Habermas, J., (1988), *Filozofski diskurs moderne: dvanaest predavanja*, Globus, Zagreb
- Johnston, J. S., (2006), *Dewey's Critique of Kant*, u: Transactions of the Charles S. Peirce Society, Indiana University Press, Vol. 42, No. 4, str. 518.-551. (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/40321348>)
- King, A., (1993), *From Sage on the Stage to Guide on the Side*, College Teaching, Vol. 41, No. 1., str. 30.-35. (dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/27558571>)
- Kuhn, T. (2013), *Struktura znanstvenih revolucija*, Jesenski i Turk, Zagreb
- Lage, M., Platt, G., Treglia, M., (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, The Journal of Economic Education, Vol. 31., str. 30.-43. (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/1183338>)
- Liotard, J. F., (1991), *Raskol*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića ; Dobra vest, Sremski Karlovci, Novi Sad
- Noaparast, K., (2014), *Richard Rorty's Conception of Philosophy of Education Revisited*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 46., no. 1., str. 75.-98. (dostupno na: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12051/>)
- Plevnik, D. (2009), *Dewey kao Rortyjeve filozofski i demokratski orijentir*, Filozofska istraživanja, 121 God. 31 (2011) Sv. 1, str. 11.-16.
- Rancière, J., (2010), *Učitelj neznanica*, Multimedijalni institut, Zagreb
- Rorty, R. (1990), *Filozofija i ogledalo prirode*, Sarajevo, (Biblioteka Logos)
- Rorty, R. (1999), *Philosophy and social hope*, New York : Penguin Books
- Rorty, R., (1990), *The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson*, u: Educational Theory, University of Illinois, Vol. 40, no. 1., str. 41.-44. (dostupno na: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1990.00041.x>)
- Rorty, R. (1992), *Konsekvenca pragmatizma*, Beograd : Nolit
- Rorty, R. (1995), *Kontingencija, ironija i solidarnost*, Zagreb, Naprijed

Rorty, R. (1997), *Hermeneutics, General Studies, and Teaching*, u: S. Cahn, ed., *Classic and Contemporary Reading in Philosophy of Education*, New York: McGraw-Hill Companies, str. 522.-536.

Šagud, M., (2005), *Obrazovanje odgajatelja kao reflektivnog praktičara*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Zagrebu

Sorić, M, (2010), *Koncepti postmodernističke filozofije*, Vlastita naklada, Zadar

Shusterman, R. (1994), *Pragmatism and Liberalism between Dewey and Rorty*, u: *Political Theory*, Vol. 22, No. 3., str. 391.-413.

Van Hook, J., M., (1993), *Caves, Canons, and the Ironic Teacher in Richard Rorty's Philosophy of Education*, *Metaphilosophy*, Vol. 24, str. 167-174 (dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/24438965>)