

Koncepcija filozofske istraživačke zajednice Matthewa Lipmana

Dražić, Lana Ema

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:131:156990>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-30**



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
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

Lana Ema Dražić

**KONCEPCIJA FILOZOFSCHE ISTRAŽIVAČKE ZAJEDNICE
MATTHEWA LIPMANA**

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Ivana Zagorac

Zagreb, rujan 2023.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Filozofijska ishodišta.....	2
1.1. Antička filozofija: Sokrat.....	2
1.2. Filozofija prirodnog jezika: Ludwig Wittgenstein.....	5
1.3. Klasični američki pragmatizam: John Dewey	15
2. Je li mišljenje u zajednici moguće?	27
3. Kakvo je obrazovanje mišljenja filozofsko?	34
4. Kakvo je to istraživačko mišljenje u zajednici?	37
5. Mogu li djeca filozofirati?	48
Zaključak.....	56
Popis literature	57

Koncepcija filozofske istraživačke zajednice Matthewa Lipmana

Sažetak

Filozofska istraživačka zajednica alternativna je koncepcija nastave filozofije koju je osmislio Matthew Lipman, a koja za cilj ima razvoj rasudne moći u djece. U prvom dijelu rada pronalaze se njezina filozofijska ishodišta u Sokratu, Ludwigu Wittgensteinu i Johnu Deweyju. Drugi dio rada analizira samu koncepciju tako da pobliže ispituje svaku sastavnicu pojma s obzirom na pitanje razvoja mišljenja te završava s raspravom o pitanju mogu li djeca filozofirati. Istraživanje odnosa zajednice i mišljenja provodi se postmodernom kritikom modernog obrazovanja. Dekonstruira se ideja, utemeljena u kartezijanskom dualizmu, da je mišljenje moguće jedino u privatnosti, a potom se pokazuje da je mišljenje ne samo moguće u zajednici, nego je zajednica za mišljenje upravo konstitutivna. Istraživanje filozofskog mišljenja u nastavi suprotstavlja tradicionalnu nastavu filozofije i Lipmanov model kao dvije različite forme života – modernu i postmodernu – a ovoj potonjoj kao paradigma služi Sokrat kao princip. Filozofsko pitanje ističe se kao ključna odrednica mišljenja kao filozofskog. Dijalog je bitni element u ispitivanju istraživačkog mišljenja, a isprva se kontrastira s razgovorom te im se potom nalaze zajednička ishodišta u logičkom i etičkom principu. Nadalje se daje fenomenološki prikaz formiranja učeničke racionalnosti pri čemu se mentalni činovi i stanja ujedinjuju s jezičnim činovima u distribuirano mišljenje, a epistemičkim kretanjem dolazi do razvoja vještina mišljenja. Donošenje dobrog suda kompleksna je vještina toga tipa. U konačnici daje se prikaz izbora filozofa iz povijesti filozofije koji su postavili temelje za suvremene rasprave o pitanju mogu li djeca filozofirati, a potom i pregled suvremenih prijepora na temu.

Ključne riječi: Matthew Lipman, filozofska istraživačka zajednica, istraživačka zajednica, filozofija za djecu, sokratovsko obrazovanje, postmoderno obrazovanje, dijalog, filozofsko pitanje, vještina mišljenja, filozofija kao aktivnost

Matthew Lipman's Conception of the Community of Philosophical Inquiry

Abstract

The community of philosophical inquiry was created by Matthew Lipman. It is an alternative conception of philosophical education whose goal is to develop a good judgment. The first part of the paper finds its philosophical roots in Socrates, Ludwig Wittgenstein and John Dewey. The second part analyzes every term of the conception with regards to thinking and addresses the issue of whether children can think philosophically. The relationship between thinking and community is examined through postmodern critique of modern education. The idea, based in Cartesian dualism, that thinking is possible only in privacy is deconstructed. What is shown is that not only is thinking possible in community, rather community is a necessary condition of thinking. Examining philosophical thinking in education contrasts traditional philosophical education and Lipman's model as two different forms of life – modern and postmodern – the latter having as its paradigm Socrates as a principle. A philosophical question is found to be an essential component of philosophical thinking. The dialogue is seen as the key element of inquiry and is contrasted with conversation. However, both are also seen as having mutual roots in a logical and ethical principle. A phenomenological account of the formation of rationality in children is given through the conceptualization of mental acts, states and speech acts as single discursive entities, which produce the phenomenon of distributed thinking and through epistemic movement create thinking skills. Making a good judgment is a complex thinking skill. Finally, a question of whether children can do philosophy is discussed.

Key words: Matthew Lipman, community of philosophical inquiry, community of inquiry, philosophy for children, Socratic Method, postmodern education, dialogue, philosophical question, thinking skill, doing philosophy

Zahvale

Ovim putem htjela bih se zahvaliti svojoj mentorici na ukazanoj podršci i povjerenju u moj unutarnji proces. Također se zahvaljujem Elvini, koja je s nekoliko toplih zagrljaja uspjela iscijeliti moju majčinu ranu, Hrvoju, koji je – uvjeren sam u to – anđeo čuvar na tajnom zadatku u ljudskom obliku s ciljem da istinski pomaže gdje god se nađe, i Borisu – na svemu. Bez vas do obrane ovog diplomskog rada sigurno ne bi došlo. Hvala vam od srca.

Uvod

Podučavanje filozofije u srednjoj školi u Hrvatskoj ima dugu tradiciju. Unatoč tome, suvremena obrazovna strujanja, kurikularni reformski prijedlozi i diskusije koje periodično uzimaju maha sve manje mjesta u osuvremenjenim programima daju filozofiji kao nastavnom predmetu. Potaknuti takvim razvojem događaja zapitali smo se koja je budućnost nastave filozofije u Hrvatskoj? Kao potencijalnu alternativu skoro potpunom nestajanju filozofije iz obrazovnog sistema nudi se koncepcija filozofske istraživačke zajednice Matthewa Lipmana kao mjesto razvoja kritičkog mišljenja na razini ne samo srednje, već i osnovne škole. S tom svrhom, odlučili smo detaljnije istražiti filozofsko utemeljenje te koncepcije. Budući da je cilj filozofske istraživačke zajednice razviti sposobnost rasuđivanja i donošenja kritičkog suda u djece i mladih, okvir ispitivanja pojma razlaže se na četiri ključna dijela: istraživanje mišljenja u zajednici, istraživanje filozofskog mišljenja, istraživanje istraživačkog mišljenja i istraživanje filozofskog mišljenja u djece. U raspravi ćemo se služiti idejama mnogobrojnih filozofa, ali kao utemeljujuće služit će ideje Sokrata, Ludwiga Wittgensteina i Johna Deweyja. Zato će njihova filozofija biti detaljnije predstavljena u prvoj polovici rada. U drugoj polovici rada istraživanje mišljenja u zajednici fokusirat će se na ispitivanje uvjeta mogućnosti mišljenja unutar grupe, tj. je li je i na koji je način mišljenje u zajednici uopće moguće. Potom će se istražiti kako je do sada izgledalo filozofsko obrazovanje, koja mu je alternativa i koji su to uvjeti da obrazovanje mišljenja bude filozofsko. Pri tome će se posebna pozornost svratiti na pitanje što neko pitanje čini filozofskim. Slijedi ispitivanje svojstava zajednice kao istraživačke pri čemu će se poseban naglasak staviti na dijalog i formiranje učeničke racionalnosti. Na koncu će se dati pregled osnovnih ideja o povjerenju filozofa u sposobnost djeteta da filozofira pri čemu će naglasak iz povijesti filozofije biti na onim filozofima koji su spram toga imali relativno pozitivan stav dok će suvremene rasprave biti prikazane metodom sučeljavanja. U konačnici, nadamo se da će čitateljica ili čitalac s ovih stranica izaći s većim povjerenjem u vrijednost filozofske istraživačke zajednice kao metode za razvoj i obrazovanje (filozofskog) mišljenja u osnovnoj i srednjoj školi te da će ovaj rad služiti kao prilog inspiraciji u suočavanju s izazovima koje takva jedna koncepcija postavlja za obrazovni sustav i nastavnu praksu.

1. Filozofijska ishodišta

1.1. Antička filozofija: Sokrat

Sokrat je antički filozof koji je živio od c. 470. do 399. godine pr. n. e. i načelno se suprotstavljalo suvremenima sofistima, čije su ideje svoj vrhunski izraz našle u Protagorinoj tezi da je „čovjek mjera svih stvari, onih koje jesu da jesu, a onih koje nisu da nisu“.¹ Ovo načelo shvaćeno subjektivno relativistički znači da svaki pojedinac ima pravo na svoju istinu i da ničija istina nije bolja od tuđe, odnosno da je istina relativna te objektivnog kriterija za njeno određenje nema. Drugim riječima, nemoguće je izreći laž. Etičke ideje sofisti su posljedično vidjeli kao utemeljene u tradiciji i konvenciji, s čime se Sokrat nije slagao. On je smatrao da u shvaćanju etičkih pojmova vlada zbrka koja je općenito karakteristična za shvaćanje općih pojmova jer se ovi koriste u različitim značenjima i zato međusobni sporazum o njima nije moguć. Sokratova je pozicija da je istinu moguće dokučiti jer ideje korespondiraju sa stvarnošću i „tipovi ili vrste kojima pojedinačnosti pripadaju (...) imaju (...) stalnost koja omogućuje da se bit svake shvati, opiše i jasno razluči od svih ostalih biti“.² Time Sokrat otvara temelji problem filozofije, tzv. problem općenitosti, tj. pitanje o stvarnom sadržaju općih pojmova. Da bi se bilo moguće sporazumjeti i odlučiti je li neki čovjek npr. pravedan ili hrabar ili kako živjeti na pravedan ili hrabar način, potrebno je prethodno usuglasiti se oko toga što je to pravednost ili hrabrost. Objektivno određenje moralnih koncepata je moguće. Time započinje Sokratova potraga za definicijama pojmova, potraga koja se vrši u dijalogu među ljudima. Glavno pitanje je: „Što je x?“ gdje je x neki pojam. Međutim, Sokratov cilj nije čista spoznaja, već je svrha njegova traganja za definicijama praktičke naravi: glavno pitanje je etičko – kako dobro i ispravno živjeti. Budući da je temeljno Sokratovo načelo „vrlina je znanje“³, potraga za dobrim životom nužno je pretpostavljala spoznajno određenje vrline jer onaj tko zna što je vrlina, tu vrlinu automatski posjeduje i djeluje u skladu s njom. Drugim riječima, znanje ima odgojnu ulogu, spoznajom postajemo dobri, a moralni nedostatak posljedica je pogrešnog uvjerenja, što je stav etičkog intelektualizma.

¹ Platon, „Teetet“, u: Platon, *Fileb i Teetet*, Naprijed, Zagreb, 1979., str. 1-96, ovdje par. 152a.

² William Keith Chambers Guthrie, *Povijest grčke filozofije, Knjiga III. Sofisti – Sokrat*, Naklada Jurčić d.o.o., Zagreb, 2006., str. 424.

³ Platon, *Menon*, Kruzak, Zagreb, 1997., par. 89c.

Potruga za općom definicijom vrši se kroz dijalog ili raspravu, što je „postupak zajedničkog promišljanja nekoliko ljudi u svrhu dolaska do definicije“.⁴ Svaki sudionik sudjeluje sa svojom perspektivom, a istina se rađa kolaborativnim naporom. Pri tom je nužno da pojedinac ima uvid u svoje svakodnevno iskustvo jer na temelju njega kreira vlastitu perspektivu, da mišljenje koje iznosi zaista i drži jer time se u razgovoru angažira osobno te da je sposoban promijeniti svoje uvjerenje ako mu se za to daju valjani razlozi. Sokratovo shvaćanje filozofije upravo je sažeto u ideji „zajedničke potrage“⁵ za istinom, nasuprot sofističkom natjecateljskom duhu i retoričkom nadjačavanju protivnika. Jedan od Sokratovih najvažnijih ciljeva je da ljude osposobi samostalno misliti jer filozofija je „vrlo slično čitanju i pisanju, nešto što se *radi*“⁶, a ne nešto što nam netko drugi može izrijekom saopćiti. U te svrhe Sokrat dijalog započinje ironijom jer tvrdi da „ne zna ništa važno i da želi slušati druge, ali svejedno kontrolira tijek svake rasprave“.⁷ Prva uloga ironije zamjena je pozicije učenika i učitelja, čime Sokrat provocira sugovornika jer hoće da ovaj osvijesti da ni on ne zna, iako mu se na početku čini da zna. Kada osvijesti da ne zna, sugovornik je iznenađen, postaje znatiželjan i spreman za kritičko istraživanje pojma. Druga uloga ironije je da Sokratu omogući da započne postavljati pitanja jer pošto sugovornik zna, a Sokrat ne zna, Sokrat ga ima pravo pitati da mu objasni. Treća uloga je da Sokratu omogući poziciju primalje ili babice: „Toliko sam nalik primalji, da ne mogu roditi mudrost i istinit je uobičajen prigovor, da ja sam, iako ispitujem druge, sam ne mogu ništa iznijeti na vidjelo jer u meni nema mudrosti. Razlog je ovaj: nebo me primorava da služim kao primalja, ali mi je uskratilo da rađam“.⁸ Sokrat ovdje tvrdi da on sugovornike dobrim pitanjima samo usmjerava, ali im ne daje nikakve odgovore, već oni do odgovora dolaze sami. To je moguće zato jer svaki čovjek svo znanje već u sebi nosi i samo je pitanje da ga se prisjeti. Teorija anamneze ili prisjećanja drži da čovjekova besmrtna duša zna odgovore na sva pitanja jer je sve već vidjela. „Pošto je cijela priroda homogena i pošto je duša sve naučila, onda ne postoji ništa što bi nekoga moglo spriječiti da, ako se podsjeti samo na jedno – što se kod ljudi zove učenjem – sve ostalo pronade sam, ako je samo hrabar i uporan u

⁴ W. K. C. Guthrie, *Povijest grčke filozofije, Knjiga III. Sofisti – Sokrat*, str. 424.

⁵ Isto, str. 432.

⁶ Karin Murreis, „Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children“, 1997. (dostupno na: <https://hull-repository.worktribe.com/OutputFile/4209903>, pristup: 19. 09. 2023.), str. 102, naglašeno u originalu.

⁷ Debra Nails i Sara S. Monoson, „Socrates“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ljetno 2022. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/socrates/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁸ Platon, *Teetet*, par. 150c, prema W. K. C. Guthrie, *Povijest grčke filozofije, Knjiga III. Sofisti – Sokrat*, str. 427.

traženju. Jer, traženje i učenje je u potpunosti samo sjećanje“.⁹ Sokrat kao učitelj samo je facilitator, a proces učenja uistinu je samoodgoj. Ova vještina postavljanja pitanja koja potpomažu porađanju ideja u sugovornikovo glavi, ideja koje se temelje na istini koja je zaboravljena, naziva se majeutika.¹⁰

Sokratova metoda filozofiranja putem dijaloga sastoji se od postavljanja pitanja na koja zahtijeva kratke odgovore. Odgovori predstavljaju sugovornikova uvjerenja koja Sokrat pomno propituje, nalazeći često kontradikciju između njegovih ranijih i kasnijih izjava pri čemu se zaključak konzistentno gradi. Propitivanjem se Sokrat suprotstavlja sugovorniku, ali svrha njegovog dijalektičkog pristupa nije erističko pobijanje, već potraga za istinom. Pitanjima i odgovorima nema kraja, dijalog se nastavlja i nastavlja te ne završava jednoznačnim određenjem esencijalističke definicije pojma već najčešće aporijom, tj. poteškoćom kojoj se ne nalazi rješenje. Gregory Vlastos definira Sokratovu metodu ili elenchus kao „potragu za moralnom istinom dijalektički zaključujući kroz pitanja i odgovore, pri čemu se o nekoj tezi raspravlja samo ako je izrečena kao sugovornikovo uvjerenje, a smatra se pobijenom samo ako je njezina negacija izvedena iz sugovornikovih uvjerenja“.¹¹ Dakle, Sokrat nije zainteresiran za dokazivanje ili pobijanje propozicija neovisno o čovjeku koji ih smatra istinitima. To je zato jer se „u to vrijeme propozicije nisu poimale kao da nezavisno postoje niti se smatralo da ih je moguće precizno izraziti rečenicama napisanim u filozofskim spisima te njihovu istinitost ili neistinitost neovisno ispitati. Propozicije su boravile samo u vjerovanjima i tvrdnjama pojedinaca – od kojih nisu bile lako odjeljive“.¹² Riječi ili teze nemaju samostalno značenje neovisno o pojedincu koji ih koristi jer gotovo svaka riječ i izraz su polisemični, a u kojem značenju se koriste ovisi o namjeri s kojom ih određeni pojedinac koristi. Zato nije moguće pobijati propozicije, već samo pojedince koji te propozicije iznose. Pri tom je važno naglasiti da predmet elenhusa nikad nisu logičke, već samo moralne istine.

Sokratov krajnji cilj je odgojni: kako probuditi vrlinu u čovjeku. Pošto onaj tko zna bolje, radi bolje, put do vrline vodi kroz obrazovanje. Obrazovanje je aktivnost fokusirana na postavljanje pitanja i zajedničko traženje istine, što je za Sokrata filozofija. Dakle, filozofija je za Sokrata sama po sebi odgojna.

⁹ Platon, *Menon*, Misao, Novi Sad, 2011., par. 81d.

¹⁰ Jean Brun, *Sokrat*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2007., str. 49.

¹¹ Gregory Vlastos, *Socratic Studies*, Cambridge University Press, New York NY, 1995., str. 4.

¹² Harold Tarrant, „Socratic Method and Socratic Truth“, u: Sara Ahbel-Rappe i Rachana Kamtekar (ur.), *A Companion to Socrates*, Blackwell Publishing, Malden MA, 2006., str. 254-272, ovdje str. 255.

1.2. Filozofija prirodnog jezika: Ludwig Wittgenstein

Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951) austrijski je filozof koji je živio u doba kada je filozofija intenzivno gubila svoju poziciju kraljice znanosti jer su mnogobrojne znanosti, odcijepivši se od nje, postale zasebne discipline. Znanost i na njoj utemeljena industrija izranjaju kao vodeće sile napretka u društvu, čime se otvorio problem koji je posebno zanimao Wittgensteina, a to je pitanje uloge filozofije u tom promijenjenom svijetu: da li je uopće više potrebna, i ako jest, na koji je način potrebna. U svoja dva temeljna djela, *Tractatus logico-philosophicus* i *Filozofijska istraživanja*, Wittgenstein daje dva oprečna odgovora na to pitanje, koji ipak počivaju na nekim zajedničkim temeljima i zaključcima. Srž je *Tractatusa* ideja da se filozofski problemi mogu razriješiti rigoroznom sistematskom metodom uz pomoć koje se konstruira sveobuhvatna filozofska teorija kao konačni odgovor na to što je moguće reći, a što su besmislice. Nasuprot tome, u *Filozofijskim istraživanjima* Wittgenstein napušta ideju da je uopće moguće stvoriti bilo kakvu strukturiranu filozofsku teoriju. Zajednička podloga za oba djela ideja je da filozofski problemi nastaju zbog neadekvatnog razumijevanja jezika i da se razrješuju analizom jezika (u *Tractatusu* je to analiza sistematizirane logike na kojoj se temelji jezik, a u *Filozofijskim istraživanjima* analiza uporabe svakodnevnog jezika). Zato je Wittgensteinova filozofija filozofija jezika, a specifično iz drugog perioda, iz *Filozofijskih istraživanja*, to je filozofija prirodnog jezika. Zajednički element u oba djela je da se filozofski problemi razrješuju, a ne rješavaju, tj. uviđa se njihova besmislenost, a nije da se nalaze konkretna rješenja u smislu formuliranja pozitivne filozofije. Na kraju *Tractatusa* dana je metafora filozofije kao ljestvi po kojoj se filozofira kako bi se popelo do razine gdje se vidi da su temeljni filozofski problemi besmisleni, čime se filozofiju napušta i čovjek onda mora „odbaciti ljestve nakon što se po njima popeo“.¹³ Ista ideja izrečena je u *Filozofijskim istraživanjima* na sljedeći način: „Što je tvoj cilj u filozofiji? – Muhi pokazati izlaz iz muholovke“.¹⁴ Filozofi koji pokušavaju naći konkretna rješenja za filozofske probleme kao muhe su u muholovki, bespomoćno ulovljeni u bezizlaznu situaciju. Osjećaju se izbezumljeno i anksiozno, kao da boluju od kakve bolesti. Zato je filozofova zadaća terapijska, tj. „Filozof obrađuje neko pitanje; kao neku bolest“.¹⁵ Cilj je filozofiranja izliječiti pojedinca od bolesti koja se zove formuliranje filozofskih teorija. Iako Wittgenstein načelno proklamira ovaj cilj, samim svojim životom u kojem nikako nije mogao prestati filozofirati pokazuje drugačije. I

¹³ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Moderna vremena, Zagreb, 2003., par. 6.54.

¹⁴ Ludwig Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, Nakladni zavod Globus, Zagreb, 1998., par. 309.

¹⁵ Isto, par. 255.

sam je svjestan ove ironije pa je tako jednom prilikom rekao Rush Rhees: „U svojoj knjizi kažem da sam sposoban okaniti se nekog filozofskog problema kad god poželim. Ali to je laž; nisam sposoban“.¹⁶ S tim na umu i držeći ovu ideju okončavanja filozofije kao okvir, bit će iznesene neke od osnovnih postavki pozitivne filozofije kasnog Wittgensteina.

Djelo *Filozofijska istraživanja* pisano je dijaloškim stilom u kojem se glas naratora, koji se može shvatiti kao da iznosi Wittgensteinove stavove, suprotstavlja drugom glasu koji iznosi niz teorija tradicionalne filozofije, uključujući i one koje pripadaju *Tractatusu* ili tzv. ranom Wittgensteinu. Prva teorija koju Wittgenstein kritizira je referencijalna ili denotativna teorija značenja i njoj pripadajuća ostenzivna ili pokazna definicija. Pri tom kritika ne znači da Wittgenstein negira da ta teorija može biti upotrebljiva unutar određenih situacija. Ono što on negira je da je ta teorija upotrebljiva u svakoj situaciji. U *Tractatusu* Wittgenstein tvrdi da „Ime znači predmet. Predmet je njegovo značenje“.¹⁷ Naziv dobiva svoje značenje jer je u relaciji s objektom iz vanjskog svijeta. To znači da, načelno, prstom možemo pokazati na objekt i pritom izgovoriti njegov naziv te je time određeno što on znači. Međutim, ono na čemu Wittgenstein u *Filozofijskim istraživanjima* inzistira je da ostenzivna definicija nije dovoljna za razumijevanje značenja riječi jer kako se ona shvaća ovisi o kontekstu unutar kojeg se značenje te riječi uči. Na primjer, kad netko pokazuje na neki crveni objekt i kaže naziv tog objekta, što garantira da ta osoba ne misli zapravo na crvenu boju, a ne na ime predmeta? I što garantira da se uči značenje općeg pojma, a ne tog konkretnog pojedinačnog predmeta koji se upravo nalazi pred očima? David G. Stern ovaj problem naziva paradoksom ostenzivne definicije.¹⁸ Wittgenstein kaže da se: „pokazna definicija može u *svakom* slučaju tumačiti ovako i drukčije“.¹⁹ Različite mogućnosti interpretacije neke riječi povezane su sa mnogostrukim načinima na koje se ta stvar na koju se određena riječ odnosi koristi unutar određenog konteksta, odnosno koje sve uloge poprima. Participiranjem u širem kontekstu koji uključuje jezik stječe se iskustvo koje služi kao, uglavnom nesvjesni, trening za učenje pravila jezične igre imenovanja. Jezičnu igru Wittgenstein određuje kao „cjelinu: jezika i djelatnosti kojima je on protkan“.²⁰ Jezične igre uporabe su jezika u različitim praktičnim kontekstima – ljudske aktivnosti prožete su jezikom. Uporaba riječi koja se nauči u praksi empirijska je i kontigentna.

¹⁶ Garth Hallett, *A Companion to Wittgenstein's „Philosophical Investigations“*, Cornell University Press, Ithaca NY, 1977., str. 230.

¹⁷ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, par. 3.203.

¹⁸ David G. Stern, *Wittgenstein's Philosophical Investigations, An Introduction*. Cambridge University Press, Cambridge, 2004., str. 92.

¹⁹ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 28.

²⁰ Isto, par. 7.

Nema smisla postavljati pitanje zašto je uporaba u ovoj igri baš ovakva, a u onoj onakva, to je naprosto kako stvari u određenoj jezičnoj igri stoje. Wittgenstein u 23. paragrafu *Filozofijskih istraživanja* navodi cijeli niz primjera jezičnih igara: „naređivati i djelovati prema naredbama . . . izvješćivati o tijeku nekog zbivanja . . . postaviti i provjeriti hipotezu . . . umoljavati, zahvaljivati, proklinjati, pozdravljati, moliti“.²¹ Jezične igre su ne samo mnogostruke, nego formiraju i otvoreni skup sa novim jezičnim igrama koje se stalno formiraju i zastarjelim koje izlaze iz uporabe. Ključ pojma jezičnih igara u kontekstu ostenzivne definicije je da se način na koji netko shvaća određenu riječ vidi u načinu na koji tu riječ koristi unutar neke jezične igre. Značenje riječi leži u njenoj uporabi, a „pokazna definicija objašnjava upotrebu – značenje – riječi, ako je već jasno koju ulogu riječ u jeziku uopće treba igrati“.²² Uporaba riječi određuje njeno značenje, a ne samo imenovanje jer prilikom imenovanja ostenzivnom definicijom možemo određeni naziv shvatiti na različite načine dok su ta različita shvaćanja u svakoj konkretnoj uporabi specificirana. Specifikacija je omogućena našim poznavanjem pravila jezične igre i pozicijom unutar sistema jezične igre koju određena riječ zauzima. Ovladavanje jezičnom igrom preduvjet je mogućnosti ostenzivne definicije.

U svom praktičnom zaokretu, kasni Wittgenstein vraća filozofiju s njenih metafizičkih visina u svakodnevno okruženje. Tamo gore filozofija je svoje probleme rješavala postuliranjem apstrakcija koje Wittgenstein *Filozofijskih istraživanja* naziva sublimiranjem logike jezika, što rezultira besmislicama.²³ Problem sa sublimiranjem u kontekstu ostenzivne definicije jest da obična imena imenuju stvari empirijske prirode, koje imaju svoj rok trajanja i mogu nestati pa u tom smislu ime u određenom trenutku ništa ne označava, baš kao da se je odnosilo na neki san ili fantaziju. Međutim, da se ne bi pričalo o utvarama, nužno je da imena uistinu označavaju nešto što postoji u svijetu jer inače stavovi ili propozicije kojih su ova imena sastavni dio neće moći imati svoju istinitosnu vrijednost. Tradicionalna filozofija ovaj je problem rješavala postuliranjem *pravih* imena, tj. imena koja označavaju nešto jednostavno.²⁴ U *Tractatusu* Wittgenstein kaže: „Predmet je jednostavan“.²⁵ Međutim, kasni Wittgenstein uviđa da ideja jednostavnosti ovisi o ideji složenosti, a obje ovise o kontekstu.²⁶ Što netko doživljava kao jednostavno ne mora uopće biti jednostavno, što implicira da nema jamstva da ono jednostavno zaista postoji. Wittgenstein smatra da je tradicionalno filozofsko uvjerenje da

²¹ Isto, par. 23.

²² Isto, par. 30.

²³ Isto, par. 38.

²⁴ Isto, par. 39.

²⁵ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, par. 2.02.

²⁶ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 47.

ono jednostavno postoji posljedica nerazumijevanja uloge paradigmatičkih primjera prilikom uporabe jezika. Kao primjer paradigme navodi prametar u Parizu za koji se smatra da je dugačak jedan metar zato što se s njime mjere stvari koje su dugačke jedan metar. „O jednoj se stvari ne može iskazati da je duga 1 m, niti da nije duga 1 m, a ta stvar je prametar u Parizu. – Time, naravno, njemu nismo pripisali neko neobično svojstvo, nego smo samo obilježili njegovu osebujnu ulogu u igri mjerenja metrom“.²⁷ Dakle, svojstvo da mjeri duljinu od jednog metra ne pripada biti prametra u Parizu, već je to uloga koja mu je dogovorno dodijeljena u jezičnoj igri mjerenja metrom. Ova zabluda da to pripada samoj biti tog predmeta je ono što Wittgenstein smatra sublimiranjem ostenzivne definicije.

Kritika ostenzivne definicije i sublimacije imena zapravo je dio šire kritike fundacionalizma. Fundacionalizam je gledište prema kojem „(a) postoje 'osnovna' ili 'temeljna' uvjerenja koja imaju pozitivni epistemički status – npr., smatraju se opravdanima ili se smatraju znanjem – neovisno o bilo kojim drugim uvjerenjima, i (b) bilo koja druga uvjerenja s pozitivnim epistemičkim statusom u konačnici moraju ovisiti o ovim osnovnim uvjerenjima za taj svoj status“.²⁸ Tako Wittgenstein citira Sokrata koji je u *Teetetu* rekao:

Ako se, naime, ne varam, od mnogih sam čuo: da za *praelemente* – da se tako izrazim – iz kojih smo mi i sve ostalo složeni, nema objašnjenja; jer sve što je po sebi i za sebe može se samo imenima *označiti*; neko drugo određenje nije moguće, niti ono da to *jest*, niti ono da to *nije*. . . . Ali što je po sebi i za sebe, moralo bi se bez svih drugih određenja imenovati. Tako je pak nemoguće o bilo kojem praelementu govoriti na način objašnjavanja; jer za njega nema ničega doli pukog naziva; on ima samo svoje ime. Ali kako je ono što je složeno iz tih praelemenata samo neka isprepletana tvorevina, tako su i njezini nazivi u ovom preplitanju postali objašnjavajućim govorom; jer njegova bit je preplitanje imena.²⁹

Wittgenstein nastavlja svoju kritiku fundacionalizma kritikom objašnjavajućeg govora ili jednostavno objašnjenja. Smisao objašnjenja je da je to tvorevina koja se u zadnjem koraku može svesti na praelemente, dakle svako objašnjenje sastoji se od povezivanja pojma koji se želi objasniti s barem jednim pravim imenom. Primjer objašnjenja je intenzionalna ili esencijalistička definicija koja traga za biti stvari ili „zajedničkim obilježjima koja se smatraju nužnim i dovoljnim za njenu egzistenciju“.³⁰ Za razliku od ekstenzionalne definicije, koja definira pojam tako da nabraja primjere koji mu pripadaju, intenzionalna definicija to radi tako

²⁷ Isto, par. 50.

²⁸ Ali Hasan i Richard Fumerton, „Foundationalist Theories of Epistemic Justification“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2020. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/justep-foundational/>, pristup: 19. 09. 2023.).

²⁹ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 46, naglasak u originalu.

³⁰ Joachim Schulte, *Wittgenstein: An Introduction*, State University of New York Press, New York NY, 1992., str. 111.

što se referira na druge pojmove, odnosno na druge znakove koji označavaju te pojmove. Tako, na primjer, kao odgovor na pitanje što je bit propozicije, odnosno što je zajedničko svim propozicijama bilo kojeg jezika, Wittgenstein u *Tractatusu* navodi opću formu stava ili propozicije: „Stvar stoji tako i tako“.³¹ Ova intenzionalna definicija propozicije tvrdi da ako je neka propozicija relevantna, ona o svijetu iznosi činjenicu koju je moguće empirijski provjeriti ili verificirati da bi joj se utvrdila istinitost. Sokratovo pitanje: „Što je x?“ gdje je x pojam koji se referira na neku stvar započeo je potragu za intenzionalnom ili esencijalističkom definicijom. Ta potraga dovela je do jedne od najpoznatijih rasprava u povijesti filozofije, one o problemu univerzalija ili općenitosti ili općih pojmova. Ako se neka propozicija sastoji od subjekta koji se referencijalno odnosi na konkretnu stvar u svijetu i predikata koji označava atribut te stvari, odnosi li se i predikat onda referencijalno spram nečega? Poopćeno rečeno, na koji način je ono univerzalno sadržano u onom pojedinačnom? Metafizički realisti ili naprosto realisti smatraju da se predikat referencijalno odnosi spram univerzalija. Naime, postoje dva tipa predmeta: pojedinačnosti i univerzalije. Pojedinačnosti su stvari koje egzistiraju u empirijskom svijetu, a za njih je karakteristično da „svaka zauzima samo jedno područje prostora u danom vremenu“.³² Nasuprot tome, univerzalije su „ponovljivi entiteti. U bilo kojem danom vremenu jednu te istu univerzaliju može . . . oprimjeriti nekoliko različitih prostorno nepovezanih pojedinačnosti“.³³ Pojedinačnosti su npr. stablo, kuća, čovjek, dok su univerzalije npr. boja, oblik ili vrlina. Prva metafizičko-realistička teorija bila je Platonova teorija o formama ili idejama. Formulirana u *Parmenidu*, ona glasi: „postoje neke forme u kojima ove druge stvari uzimaju udjela pa se tako imaju zvati prema njihovim imenima; uzimajući udjela u sličnosti ili velikosti ili ljepoti ili pravednosti, oni postaju slični ili veliki ili lijepi ili pravedni“.³⁴ Pojedinačnosti dobivaju svoje atribute tako što sudjeluju u formi ili ideji tog atributa. Svaka pojedinačnost sa istim atributom sudjeluje u istoj formi ili ideji. To je ono što imaju zajedničko i što je moguće odrediti intenzionalnom definicijom. Nasuprot realistima, nominalisti su smatrali da na ontološkoj razini pojedinačnosti s istim atributom nemaju ništa zajedničko, tek im je naziv samog atributa zajednički.

Kasni Wittgenstein napušta objašnjavanje te intenzionalnu ili esencijalističku definiciju i zamjenjuje ih pojmom obiteljskih sličnosti. „Umjesto da navedem nešto što je svemu što nazivamo jezikom zajedničko, kažem da ovim pojavama uopće nije zajedničko jedno, zbog

³¹ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, par. 4.5.

³² Michael J. Loux, *Metafizika, Suvremen uvod*, Sveučilište u Zagrebu – Hrvatski studiji, Zagreb, 2010., str. 33.

³³ Isto, str. 33.

³⁴ Platon, *Parmenid*, Demetra, Zagreb, 2002., par. 131, prema J. M. Loux, *Metafizika, Suvremen uvod*, str. 32.

kojega za sve njih primjenjujemo jednaku riječ, – već su one na mnogo različitih načina međusobno srodne . . . Ne mogu ove sličnosti bolje karakterizirati nego riječju 'obiteljske sličnosti'".³⁵ Tako, na primjer, različite igre se ne zovu sve igre zato što imaju samo jedan element zajednički, a to je bit igre, već zato što, kad se pojedinačne igre međusobno uspoređuju, među svake dvije igre postoje sličnosti (koje se mogu protezati i na više igara), ali nije da postoje sličnosti koje bi bile zajedničke cijelom skupu igara, tj., općem pojmu *igra*. Sve instancije nekog općeg pojma ne moraju imati iste definirajuće karakteristike, iako je takve pojmove moguće formulirati npr. u matematici i prirodnim znanostima, međutim, to nije nešto što bi vrijedilo općenito. Ključ obiteljskih sličnosti je da ovise o kontekstu, tj. da funkcioniraju unutar određenih jezičnih igara koje su im preduvjet. Navođenjem obiteljskih sličnosti određena riječ ili pojam koji ona predstavlja opisuje se, a ne objašnjava. Ako se pojam obiteljskih sličnosti primijeni na problem univerzalija, prema David G. Sternu, Wittgenstein „drži, zajedno s realistima, da postoji objektivno opravdanje za primjenu riječi 'igra' na igre, ali se slaže s nominalistima da ne postoji element koji je zajednički svim igrama“.³⁶ Objektivno opravdanje nalazi se u svakodnevnom korištenju riječi „igra“, iz čega se vidi da sve igre pripadaju obitelji igara među kojima vladaju obiteljske sličnosti, ali ne i jedna zajednička bit određiva intenzionalnom definicijom. I realisti i nominalisti podržavali su ideju da je objektivno opravdanje za primjenu riječi „igra“ na igre moguće samo ako postoji svima njima zajednička bit pa su se razilazili oko toga postoji li ta zajednička bit ili ne, dok Wittgenstein smatra da ne treba postojati zajednička bit da bi bilo moguće objektivno opravdanje korištenja općeg pojma i time daje svoje rješenje za problem univerzalija.

Ideju da jezik počiva na formalnoj logici Wittgenstein naziva sublimacijom logike.³⁷ Ne postoji skrivena bit jezika koju je moguće odrediti skupom sistematiziranih pravila. Opći se pojmovi koriste iako ih nije moguće precizno formulirati intenzionalnim definicijama ili općenitije objašnjenjima koja bi sačinjavala pravila za njihovo jednoznačno korištenje na svakom primjeru i u svakoj situaciji. Stoga je dovoljno dati ekstenzionalnu definiciju pojma, dovoljno je nabrajati primjere, a onda onaj kojem se objašnjava „treba sad ove primjere na određeni način *primijeniti*“.³⁸ Ekstenzionalna definicija nije indirektni način objašnjavanja koji je vrlo lako moguće krivo shvatiti jer je intenzionalnu definiciju također uvijek moguće krivo shvatiti. Bez obzira kako je objašnjen, u različitim situacijama isti pojam različito se

³⁵ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 66-67.

³⁶ D. G. Stern, *Wittgenstein's Philosophical Investigations, An Introduction*, str. 112.

³⁷ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 89.

³⁸ Isto, par. 71, naglasak u originalu.

interpretira, a način na koji netko shvaća neki pojam u konkretnoj situaciji vidi se u načinu na koji taj pojam koristi. Objašnjenje osim što ne mora biti precizno i potpuno, također ne mora biti ni konačno. „Pravilo stoji tu kao putokaz. . . . Objašnjenje služi tome da se otkloni ili prikrije nesporazum – dakle nesporazum koji bi bez objašnjenja nastupio; ali ne: svaki koji mogu zamisliti“.³⁹ Nije da se pojam jedino može koristiti ako se na svako pitanje koje uopće može iskrsnuti već unaprijed odgovorilo. Drugi način na koji je moguće shvatiti pojam sublimacije logike je da tradicionalna filozofija upotrebljava jezične pojmove na način na koji se oni ne upotrebljavaju u svakodnevnom jeziku, čime njihova upotreba počiva na maglovitim temeljima. U svojoj filozofiji prirodnog jezika kasni Wittgenstein „pozivanja na 'što bismo rekli' koristi kako bi pokazao da 'filozof zloupotrebljava prirodni jezik“.⁴⁰ Zato riječi treba vratiti s njihovih metafizičkih visina u njihovu svakodnevnu uporabu, gdje značenje pojma leži na otvorenom i stoga postaje pregledno, a „pregledni prikaz pruža razumijevanje koje se sastoji upravo u tome da 'vidimo sveze“.⁴¹ Budući da je sve pregledno, nema potrebe za objašnjenjima, već je dovoljan opis pravila korištenja, tj. obiteljskih sličnosti koje su istinski kriteriji za ispravnu upotrebu riječi u određenoj jezičnoj igri.

I pokazna definicija i problem objašnjenja samo su instancije općenitijeg problema razumijevanja jezika. Što je potrebno da bi se razumjela neka riječ? Wittgenstein kritizira kartezijanske teorije razumijevanja koje drže da razumjeti neku riječ znači, između ostalog, i imati određenu mentalnu sliku pred očima ili biti sposoban napraviti određeni mentalni čin. Na primjer, razumjeti značenje riječi „kocka“ znači imati sliku kocke pred očima. U tom smislu, mentalna slika kocke određuje ili formulira pravilo za to kako koristiti riječ „kocka“ u rečenici, tj. određuje način na koji riječ kocka *pristaje* unutar neke propozicije. Međutim, problem s ovim poimanjem je da se uvijek može zamisliti drugačija primjena te slike i zbog toga ona ne može biti određujući čimbenik za to kako se ta riječ u rečenici koristi. Isto se odnosi i na mentalne činove i sve druge psihološke procese ili stanja. „Pri slušanju neke riječi pred očima može biti isto, a da njezina primjena ipak može biti neka druga. A ima li onda oba puta *jednako* značenje? Vjerujem da ćemo to zaniijekati“.⁴² Razumjeti riječ za Wittgensteina znači razumjeti rečenicu kojoj ta riječ pripada, a „neku rečenicu razumjeti, znači razumjeti neki jezik. Neki jezik razumjeti, znači vladati nekom tehnikom“.⁴³ Razumijevanje jezika nije samo mentalni

³⁹ Isto, par. 85-87.

⁴⁰ D. G. Stern, *Wittgenstein's Philosophical Investigations, An Introduction*, str. 126.

⁴¹ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 122.

⁴² Isto, par. 140, naglasak u originalu.

⁴³ Isto, par. 199.

proces ili stanje, već je to prije svega ovladavanje tehnikom. Ta tehnika „sastoji se u slijeđenju pravila za korištenje izraza“⁴⁴ što omogućuje upotrebu tih izraza unutar jezičnih igara kojih su dio. Dakle, u osnovi razumijevanja je da je ono praktična sposobnost koja „postoji na otvorenom, u javnoj domeni“⁴⁵ i da je usko povezana sa sposobnošću da se slijedi neko pravilo koje se usvaja u praksi, promatranjem kako se jezične igre igraju i sudjelovanjem u njima. Wittgenstein je pravilo usporedio sa putokazom, a netko se „ravna prema putokazu samo utoliko što postoji jedna stalna upotreba, navika“⁴⁶ ili običaj koji je u podlozi jezičnoj igri. Kontekst je preduvjet i razumijevanja i primjene pravila.

Ključni pojmovi kasnog Wittgensteina, poput jezičnih igara, obiteljskih sličnosti, određivanja značenja riječi kroz uporabu, razumijevanje jezika kao ovladavanja tehnikom, i tome slično, predrazumijevaju da je „govorenje jezika jedan dio neke djelatnosti, ili neke forme života“.⁴⁷ Pojam forme života Wittgensteinovi su tumačili različito shvaćali: „transcendentalno (npr. kao nužne uvjete za mogućnost komunikacije); biološki (npr. kao evolucijsko obrazloženje mogućnosti prakse); i kulturološki (npr. kao sociološko ili antropološko obrazloženje onoga što članovi neke socijalne grupe imaju zajedničko)“.⁴⁸ U sklopu ovog zadnjeg shvaćanja, jezik je shvaćen kao utkan u socijalne prakse koje se sastoje od obrazaca različitih aktivnosti i načina djelovanja što funkcioniraju po određenim zakonitostima. Praksa nije aktivnost koja se odvija samo jednom ili svega nekoliko puta, već je to redovita aktivnost, tj. navika ili običaj. Ona se ne uči eksplicitnom podukom, već djelujući u svijetu, nesvjesno oponašajući što drugi rade. Svaka socijalna praksa ima neki materijalni realitet u podlozi te određenu društvenu, političku, geografsku i vremensku sferu unutar koje se odvija. Najopćenitije, forma života je shvaćena kao „ono što mora funkcionirati da bi se određena jezična igra mogla odvijati . . . da bi pravila mogla operirati“.⁴⁹ Tek u kontekstu forme života neko pravilo dobiva svoje specificirano značenje. Može se reći da u pojmu forme života kao preduvjeta učenja jezika, jezičnog komuniciranja i razumijevanja počiva Protagorina teza da je „čovjek mjerilo svih stvari postojećih da jesu, a nepostojećih da nisu“⁵⁰ ako se ideja čovjeka ne shvati kao pojedinac (čime se izbjegava subjektivistički relativizam), nego kao ljudski rod.

⁴⁴ Anthony Clifford Grayling, *Wittgenstein, A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2001., str. 86.

⁴⁵ Isto, str. 89.

⁴⁶ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 198.

⁴⁷ Isto, par. 23.

⁴⁸ D. G. Stern, *Wittgenstein's Philosophical Investigations, An Introduction*, str. 161.

⁴⁹ Isto, str. 161.

⁵⁰ Branko Bošnjak, *Grčka filozofija: Od prvih početaka do Aristotela*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1978., str. 76.

Zato Wittgenstein može napisati: „Tako kažeš dakle npr. da suglasnost ljudi odluči što je ispravno a što pogrešno?” – Ispravno je i pogrešno ono što ljudi *kažu*; a ljudi se u *jeziku* slažu. To nije suglasnost mišljenja, nego forme života^{.51} Forma života omogućava sporazumijevanje jer čak i da se izrazi neslaganje treba se biti u mogućnosti sporazumjeti oko čega se ne slaže. David G. Stern navodi da Hubert L. Dreyfus smatra da Wittgenstein „pogled prema kojemu je komunikacija omogućena našom spoznajom objekata zamjenjuje pogledom prema kojem je spoznaja objekata omogućena zajedničkim jezikom i pozadinskim praksama^{.52} Dreyfus kaže: „izvor razumljivosti svijeta prosječne su javne prakse i jedino kroz njih ikakvog razumijevanja uopće može biti. Ono što je zajedničko nije konceptualna shema, tj. nije sistem vjerovanja koji se može eksplicirati i objasniti. . . . Ono što dijelimo jednostavno je naše prosječno ponašanje^{.53}

René Descartes poznat je po svojoj dualističkoj tezi da „postoje dvije vrste supstanci: materija, čije je osnovno svojstvo da je protežna; i um, čije je osnovno svojstvo da misli^{.54} Pojam supstancije potječe iz antičke filozofije i znači „nešto što podleži i utemeljuje stvari^{.55} Aristotel je teoretski utemeljio ovaj pojam na način da je razlikovao prvotne supstancije ili sućine koje predstavljaju zasebne objekte, kao npr. čovjek ili konj, i drugotne supstancije ili sućine, koje predstavljaju opće pojmove kojima označavamo grupe individualnih objekata.⁵⁶ Pojam svih supstancija, bez obzira bile one prvotne ili drugotne, imao je zajedničko to da im ništa drugo ne treba da bi postojale, već mogu postojati same po sebi. Ovo shvaćanje supstancije primijenio je i Descartes u svojem dualizmu. On je izjednačio čovjekovo *ja* s mislećom supstancijom ili *res cogitans*, što je vidljivo u njegovoj poznatoj izreci *mislim, dakle jesam* ili „*ja jesam, ja postojim*“.⁵⁷ Kamen je, nasuprot tome, primjer materijalne supstancije ili *res extensa*. Postoji neprobojni rascjep između *ja* i *ne-ja*, *mene* i *svijeta*, *mene* i *drugog*, subjekta i objekta. Um je supstancija koja se nalazi negdje u nama (u našem fizičkom tijelu) i u kojoj se odvijaju mentalni procesi, tj. misli ili *cogitationes*.

⁵¹ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 241, naglasak u originalu.

⁵² D. G. Stern, *Wittgenstein's Philosophical Investigations, An Introduction*, str. 165.

⁵³ Hubert Lederer Dreyfus, *Being-in-the-World, A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, The MIT Press, Cambridge MA, 1995., str. 155.

⁵⁴ Howard Robinson, „Dualism“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/dualism/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁵⁵ Howard Robinson, „Substance“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2021. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/substance/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁵⁶ Aristotel, *Kategorije*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1992., str. 41-42.

⁵⁷ René Descartes, *Razmišljanja o prvoj filozofiji*, Demetra, Zagreb, 1993., str. 48, naglasak u originalu.

Kartezijanske misli ili *cogitationes* uključuju sve što je u nama i što je neposredno dostupno svijesti. Misli su privatne jer samo čovjek koji ih misli može sa sigurnošću znati da postoje, tj. samo ja-izjave ili izjave u prvom licu nedvojbene su i u njihovu istinitost ne može se sumnjati. Privatni jezik je moguć. Sve ovo direktno proizlazi iz *mislím, dakle jesam*. Wittgenstein daje kritiku kartezijanskog dualizma i ideje privatnog jezika te pri tom polazi od onog što Joachim Schulte naziva asimetrijama u izjavama prvog i trećeg lica.⁵⁸ Jedino izjave u trećem licu mogu tvrditi da posjeduju znanje jer su jedino one u načelu provjerljive, tj. utemeljene na dokazima. S druge strane, izjave u prvom licu nisu tvrdnje znanja jer nema kriterija na temelju kojih bi ih bilo moguće provjeriti. Descartes je, na primjer, vjerovao da je bol privatna. Dočim prema Wittgensteinu izjava da osjećam bol je naučena i koristi se kao zamjena za instinktivno ponašanje: „Riječi se povezuju s izvornim, prirodnim izrazom osjeta i postavljaju na njegovo mjesto. Neko se dijete ozlijedilo, ono kriči; i sad mu se obraćaju odrasli i poučavaju ga uzvicima i kasnije rečenicama. Poučavaju dijete novom bolnom ponašanju“.⁵⁹ Dakle, ne radi se o tome da *znam* da sam u boli, nego o tome da naprosto izražavam bol. Da nisam u stanju izraziti bol, nikada ne bih mogla naučiti riječ koja označava bol. Jezik se nužno temelji na praktičnom kontekstu, tj. na formi života ili, drugim riječima rečeno, privatni jezik nije moguć.

Wittgenstein također koristi analogiju s primjerom kukca u kutiji kako bi dekonstruirao kartezijanski dualizam:

Pretpostavimo da svatko ima kutiju u kojoj bi bilo nešto što nazivamo „kukcem“. Nitko ne može gledati u kutiju drugoga; i svatko kaže da zna što je kukac samo po gledanju *svoga* kukca. – Moglo bi biti da svatko ima neku drugu stvar u svojoj kutiji. Da, moglo bi se predočiti da se takva stvar neprestano mijenja. – Ali ako bi sad riječ „kukac“ za ove ljude ipak imala neku upotrebu? – Ako je tako, to ne bi bila upotreba oznake neke stvari. Stvar u kutiji uopće ne pripada jezičnoj igri; čak ni kao neko *nešto*: jer kutija bi mogla biti i prazna. – Ne, ta stvar u kutiji služi za 'pokraćivanje'; ona tad iščezava ma što ona bila. To znači: Ako se gramatika izraza osjeta konstruira prema obrascu 'predmet i oznaka', onda predmet ispada iz razmatranja kao irelevantan.⁶⁰

Ako se kukac shvati kao um ili *res cogitans*, a kutija kao tijelo ili *res extensa*, tada kukac samo označava ono što je unutar kutije koju svatko ima. Pri tom ljudi mogu unutar svoje kutije imati različite stvari ili uopće ne imati ništa, ali oni nikad ne mogu znati da pričaju o različitim stvarima jer nemaju uvid u tuđe kutije. S obzirom kako je pojam kukca uporabom definiran, svatko zna točno na što se on odnosi, bez obzira na ontološki status samog kukca. Za

⁵⁸ J. Schulte, *Wittgenstein: An Introduction*, str. 138.

⁵⁹ L. Wittgenstein, *Filozofijska istraživanja*, par. 244.

⁶⁰ Isto, par. 293.

Wittgensteina metafizički pojmovi stvar su konvencije koja se razrješava filozofskom analizom upotrebe riječi u jeziku. Time se problem supstancije pokazuje kao irelevantan.

1.3. Klasični američki pragmatizam: John Dewey

John Dewey (1859 – 1952) pripada školi klasičnog američkog pragmatizma čija su druga dva najvažnija predstavnika William James i Charles Sanders Peirce. Osnovna teza pragmatizma je da je „znanje svijeta neodvojivo od djelovanja u njemu“.⁶¹ Na pitanje kako je moguća spoznaja svijeta ili koji je izvor znanja povijest zapadne filozofije od svojih početaka u antici kao odgovore iznjedrila je dva elementarna strujanja. Empiristička struja vodi od stoika i epikurejaca preko srednjovjekovnog nominalizma te svoj vrhunski izraz nalazi u britanskom empirizmu Francisa Bacona, Johna Lockeja i Davida Humea. Racionalistička struja vodi od Pitagore, Parmenida, Platona i Aristotela preko Tome Akvinskog te svoj vrhunski izraz nalazi u René Descartesa, Benedicta Spinoze i Gottfrieda Wilhelma Leibniza. Racionalisti tvrde da „postoji znanje čiji je izvor naša vlastita priroda: mi smo s tim znanjem rođeni; i za svoje opravdanje ne ovisi o tome da nam bude dostupno kroz konkretna iskustva“.⁶² Empiristi, s druge strane, odbacuju ideju bilo kakvog urođenog znanja: „U onoj mjeri u kojoj imamo znanje o nekom predmetu, naše znanje je *stečeno* . . . iskustvo je, dakle, naš jedini izvor ideja“.⁶³ Ovaj dualizam bio je izvor mnogobrojnih rasprava u povijesti filozofije koje nisu samo ostale u okvirima epistemologije, nego su se proširile i na druga područja filozofije, poput metafizike i njezinih pitanja o prirodi realnosti te odnosu uma i tijela. Racionalisti su na takva pitanja odgovarali s racionalističke pozicije, a empiristi s empirističke, čime je jaz između te dvije pozicije postajao sve nepremostiviji. William James je pojam „pragmatizam“ upotrebljavao kao naziv metode čija je zadaća bila da „pojasni pojmove i hipoteze te identificira prazne sporove“⁶⁴ te na taj način razriješi ovaj temeljni epistemološki dualizam kao i sve druge dualizme. Metoda pragmatizma pojmove i hipoteze koje imamo o nekom objektu pojašnjava tako što „razmatra koje zamislive posljedice praktične vrste taj objekt može za sobom

⁶¹ Catherine Legg i Christopher Hookway, „Pragmatism“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ljeto 2021. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁶² Peter Markie i M. Folescu, „Rationalism vs. Empiricism“, Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/rationalism-empiricism/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁶³ Isto, naglasak u originalu.

⁶⁴ C. Legg i C. Hookway, „Pragmatism“.

povlačiti“.⁶⁵ Svako apstraktno razlikovanje također se pokazuje i u razlici koja postoji na konkretnoj, praktičnoj razini – u činjenicama i ljudskom djelovanju. Ako nema praktične razlike, nema ni principijelne. Pitanje koje James postavlja pitanje je praktične vrijednosti empirizma ili racionalizma za konkretni ljudski život te smatra da će čovjek, u ovisnosti o kontekstu i životnim potrebama, ponekad zauzeti empirističko, ponekad racionalističko stanovište. Pragmatizam je instrumentalne, a ne teorijske naravi i stoga dopušta pluralizam po pitanju istine. Na taj način spor između empirizma i racionalizma postaje prazan ili kako James kaže: „Nitko bez činjenica i bez načela ne može živjeti ni sata, dakle radi se o razlici u naglasku“.⁶⁶

James također naglašava da je ovu koncepciju pragmatizma preuzeo od Charles Sanders Peircea koji se smatra utemeljiteljem pragmatizma kao metode razumijevanja ideja putem razumijevanja njihovih praktičnih posljedica. Peirce je poznat po svojoj pragmatičkoj maksimi koja glasi: „Razmotri koji se praktično relevantni učinci mogu zamisliti kao da ih objekt nekog pojma ima. Tada je poimanje tih učinaka cjelina poimanja tog objekta“.⁶⁷ Pri tom se James i Peirce razlikuju po tome kako koncipiraju praktične posljedice ili učinke, dok ih Peirce poima kao opće uzorke ponašanja do kojih se dolazi putem istraživanja, James smatra da se može raditi i o partikularnim posljedicama koji neki objekt ima za pojedinačnog čovjeka. Pragmatička maksima je alat ili oruđe za pojašnjavanje značenja pojmova. Pri tom do izražaja dolazi utemeljenje pragmatizma u darvinističkom naturalizmu jer pragmatizam „odbija priznati diskontinuitet između ljudskih sposobnosti i sposobnosti drugih životinja“.⁶⁸ Ljudi se razlikuju od drugih životinja po tome što imaju jezik, međutim taj jezik funkcionira kao alat, a ne kao reprezentacijski mehanizam koji odslikava realnost. Jezik se postupno razvija u ljudskoj vrsti kao što se postupno razvija i uporaba svakog drugog alata i stoga nema diskontinuiteta između ljudskih i životinjskih sposobnosti jer i životinje mogu upotrebljavati alate (dok jezik shvaćen kao reprezentacijski mehanizam predstavlja oštri diskontinuitet između čovjeka i životinje pošto takvog mehanizma u životinjskom svijetu nema, a to za sobom povlači teško odgovorivo pitanje zbog čega i na koji način dolazi do te skokovite promjene u čovjeku). Epistemološki naturalizam u najširem smislu teza je da „treba postojati bliska veza između filozofskog

⁶⁵ William James, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Barnes & Noble, New York NY, 2003., str. 24.

⁶⁶ Isto, str. 9.

⁶⁷ Charles Sanders Peirce, „How to Make Our Ideas Clear“, u: Nathan Houser i Christian Kloesel (ur.), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings*, broj 1, Indiana University Press, Bloomington IN, 1992., str. 132.

⁶⁸ Richard Rorty, „Pragmatism“, u: Paul Livingston (ur.), *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Taylor and Francis, 1998. (dostupno na: <https://www.rep.routledge.com/>).

istraživanja . . . i empirijske („prirodne“) znanosti“.⁶⁹ Pragmatizam se pri tom utemeljuje u teoriji biološke evolucije Charlesa Darwina prema kojoj biološka vrsta nije nepromjenjiva s točno određenim položajem unutar Bogom predodređenog stanja stvari, već je svaka biološka vrsta, pa tako i čovjek, promjenjiva, nastaje i nestaje te se između te dvije krajnosti kao organizam uvijek prilagođava svojoj okolini.

Sve dosad spomenute elemente pragmatizma John Dewey inkorporira u svoju filozofiju, a osnovni pojam od kojeg kreće je iskustvo. Dewey određuje iskustvo kao „jedinu metodu kojom je moguće spoznati prirodu, prodrijeti u njene tajne . . . na takav način da je njeno razumijevanje moguće proširiti . . . ono ima dubinu . . . širinu . . . Proteže se. To protezanje predstavlja zaključak“.⁷⁰ Iskustvo je događaj koji je dio prirode i ima strukturu prirode. „Stvari koje uzajamno djeluju na određene načine *jesu* iskustvo; one su ono što se iskusilo“ dok je ljudski organizam „ono *kako* su se stvari iskusile“.⁷¹ Čovjek i priroda su, dakle, osnovni dijelovi iskustva. Čovjek je biće koje ima iskustvo, a priroda ulazi u odnos sa čovjekom kao predmet njegova iskustva. Paradigmatski primjer sposobnosti iskustva da prodre duboko u prirodu i razotkrije njene tajne je eksperiment i znanstveno iskustvo kojemu pripada, a zaključak je onaj dio prirode koji ima sposobnost da ljudskome biću proširi iskustvo te mu time pomogne da je dublje zahvati. Pri tom je za iskustvo kao polazišnu točku Deweyjeve filozofijske metode važno da nije svedeno samo na materijalne karakteristike, poput fizikalnih ili kemijskih svojstava objekta, već se kao relevantne uzimaju sve karakteristike iskustva. To znači da se ono ne reducira, već uključuje sveukupnost svojih odrednica, pa se tako npr. i estetske i moralne karakteristike kao dijelovi ljudskog iskustva također smatraju dijelovima prirode. „Svojstva koja posjeduju subjekti iskustva su jednako zbiljska kao i svojstva sunca ili elektrona. Ona su *nađena*, doživljena i stoga ih se ne smije izgurati iz postojanja nekakvim logičkim trikom. Kad su nađena, njihove idealne kvalitete su za filozofsku teoriju prirode jednako relevantne kao i svojstva nađena fizičkim istraživanjem“.⁷² Ovu svoju filozofijsku metodu iskustva Dewey naziva empirijskim naturalizmom ili naturalističkim empirizmom ili naturalističkim humanizmom. Ti nazivi naglašavaju organsko jedinstvo iskustva kao empirijskog, prirode kao naturalističkog i čovjeka kao humanističkog elementa. Iskustvo je prije svega cjelovito i nema podjele na subjekt i objekt, na materiju i aktivnosti, i slično. Ovu

⁶⁹ Patrick Rysiew, „Naturalism in Epistemology“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2021. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/epistemology-naturalized/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁷⁰ John Dewey, *Experience and Nature*, George Allen & Unwin, LTD., London, 1929., str. 2a, 3a, 1.

⁷¹ Isto, str. 4a, naglasak u originalu.

⁷² Isto, str. 2, naglasak u originalu.

koncepciju ujedinjene ili nepodijeljene cjeline Dewey preuzima od Hegelijanskog idealizma, ali je spaja s darvinističkim naturalizmom te se tako suprotstavlja dotadašnjoj filozofskoj tradiciji koja je iskustvo koncipirala u kontekstu dualizma između idealizma i materijalizma kao odgovora na pitanje od čega se u konačnici sastoji realnost. Metafizički ili ontološki idealizam smatra da je „nešto umno (um, duh, razum, volja) krajnji temelj sve realnosti“.⁷³ S druge strane, metafizički ili ontološki materijalizam kao krajnji temelj svekolike realnost uzima ono tjelesno. Nasuprot njima, Dewey kao polazni element ne uzima ili um ili tijelo, već kreće od konstrukta koji ih objedinjuje. Time Dewey prekida s fundacionalističkim tradicijama u kojima se u razumijevanju svijeta polazi od nečeg jednostavnog i postupno grade sve složeniji konstrukti. Izvorni konstrukt od kojeg se polazi već je unaprijed složen i njegovi elementi, svojstva i relacije ne promatraju se izolirano sami za sebe, već samo u sklopu svojih funkcionalnih odnosa sa cjelinom. Na taj način Dewey također prekida s idealističkom koncepcijom iskustva u kojoj je ono odvojeno od prirode i njenih predmeta te se svodi na samo jedan svoj moment, a to je subjektivni doživljaj iskustva ili „subjektivna privatna svijest koja je postavljena nasuprot prirode koja se u cijelosti sastoji od fizičkih objekata“.⁷⁴ Pri tome se i subjektivnost i objektivnost konstruiraju kao međusobno neovisni svjetovi za sebe. U svojem logičkom završetku takva gledišta vode do solipsizma, u kojem „idealist stvarnim bićem smatra samo sebe“.⁷⁵ Međutim, bez obzira na jačinu idealističke pozicije, svaki idealizam, pošto vidi ono mentalno kao jedino dano, objekte svodi primarno na kvalitete osjeta, dok Dewey smatra da je objekt puno više od toga, on je, na primjer, nešto što upotrebljavamo za naše potrebe, nešto u čemu potencijalno uživamo, itd. U skladu s darvinističkim naturalizmom, ljudi su organizmi koji se, kako bi preživjeli, prilagođavaju svojoj okolini pri čemu na različite načine i u različite svrhe koriste objekte koje u toj okolini susreću. „Kognitivno iskustvo mora imati svoj izvor u ne-kognitivnom“.⁷⁶ Pri tome se održava prirodni kontinuitet vrsta i čovjek nije odsječen od životinjskog svijeta već se na njega nastavlja. Dewey napušta filozofijski intelektualizam koji smatra „da je svako iskustvo vid znanja“.⁷⁷ Pri tom radi važnu distinkciju između *stvari koje imamo* i *stvari koje spoznajemo*.⁷⁸ *Stvari koje imamo* objekti su čovjeku dani u tzv. primarnom iskustvu: „stvari su objekti s kojima se postupa, koje se koristi, na koje se

⁷³ Paul Guyer i Rolf-Peter Horstmann, „Idealism“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/idealism/>, pristup: 19. 09. 2023.).

⁷⁴ J. Dewey, *Experience and Nature*, str. 11.

⁷⁵ P. Guyer i R.-P. Horstmann, „Idealism“.

⁷⁶ J. Dewey, *Experience and Nature*, str. 23.

⁷⁷ Isto, str. 21.

⁷⁸ Na engleskom: *things had* (stvari koje imamo) vs. *things cognized* (stvari koje spoznajemo).

djeluje i s kojima se djeluje, u kojima se uživa ili ih se trpi“.⁷⁹ Primarno ili sirovo iskustvo svakodnevno je, makroskopsko iskustvo čovjeka iz kojeg izranjaju problemi s kojima se suočava i koje se potom refleksivno analizira pri čemu objekti primarnog iskustva – doživljene stvari – postaju objekti sekundarnog iskustva – spoznane, rafinirane stvari. Sa spoznanim stvarima čovjek se intelektualno, a ne samo osjetilno ophodi. Postoji kontinuitet između primarnog i sekundarnog iskustva koji je zapravo luk što se vraća u samoga sebe. Naime, upravo je primarno iskustvo lokus verifikacije hipoteza i teorija sekundarnog iskustva o spoznatim stvarima. Taj povratak k primarnom iskustvu je nužan, a objekti sekundarnog iskustva „koriste se kao metoda ili put“⁸⁰ za pristup objektima primarnog iskustva. Kvalitete primarnog iskustva poput boje ili veličine nekog objekta prestaju biti izolirana svojstva u smislu da pripadaju samo tom objektu, već dobivaju značenje koje je povezano s cijelim skupom objekata, subjekata, kvaliteta i relacija što sačinjavaju određeno iskustvo. Na taj se način također osigurava kontinuitet između elemenata u prirodi te nijedan faktor nije izoliran sam za sebe, što pomiruje dualizme koji ionako nastaju jer se primat ne daje iskustvu. Time iskustvena metoda filozofiranja ili empirijski naturalizam dobiva ono što znanost od samih početaka u sebe ima ugrađeno, ali je dotadašnjoj filozofiji nedostajalo, a to je nedostatak povezanosti s običnim iskustvom zbog kojeg njen predmet postaje proizvoljan, a često i besmislen i bez sadržaja. U tradicionalnoj se filozofiji samo sekundarni, rafinirani objekti refleksije uzimaju kao stvarni što stvara jaz između takvih objekata i objekata primarnog iskustva. Nasuprot tome, sve filozofijske pojmove i zaključke treba upotrijebiti u svakodnevnom životu i jedino ako tu funkcioniraju s njihovom upotrebom treba nastaviti dalje, a ako ne funkcioniraju, treba ih odbaciti. U Deweyjevoj filozofiji, znanje je podređeno iskustvu čime pragmatičku metodu postavlja kao „prvorazredni test vrijednosti koji bilo koja filozofija može ponuditi: Da li završava zaključcima koji, kada ih primijenimo na svakodnevno životno iskustvo i probleme koje tu susrećemo, omogućavaju da to iskustvo i te probleme vidimo s više značenja, s više providnosti te se s njima plodonosnije odnosimo?“⁸¹ Pri tome je vidljivo da Dewey iskustvo koristi i kao polazišnu točku i kao filozofsku metodu odnošenja čovjeka i prirode te kao odredišnu, tj. krajnju točku u kojoj je priroda na određeni način shvaćena.

⁷⁹ J. Dewey, *Experience and Nature*, str. 21.

⁸⁰ Isto, str. 5.

⁸¹ Isto, str. 7.

Filozofija pri tom „nije racionalni most za transcendiranje života, već oprema za život“ čime „ponovno stječe status *mudrosti* koja može pomoći u preživljavanju, rastu i napredovanju“.⁸²

Kako bi se još dublje shvatilo kako pragmatizam nadilazi dualizme te kako je iskustvo unificirana cjelina, važno je razumjeti pojam transakcije. Dewey taj pojam objašnjava kao historijski najnovije gledište s kojeg se provodi istraživanje kojim spoznajemo iskustvo i na taj način se iz primarnog iskustva oblikuje sekundarno. Povijesno starija gledišta na spoznaju iskustva koja su prethodila transakciji su auto-akcija i interakcija.⁸³ Auto-akcija ili samodjelovanje podrazumijeva „gledanje na stvari kao da djeluju pod utjecajem svojih vlastitih moći“.⁸⁴ Animizam je primjer auto-akcijskog mišljenja koji podrazumijeva „vjerovanje prema kojem su sve stvari u prirodi oduhovljenje duhovnim bićima sposobnima da čovjeku pomognu ili naude . . . svoj nastanak zahvaljuje ideji ljudske duše što je proširuje u vjerovanje o postojanju duša u svekolikoj prirodi“.⁸⁵ Dewey nalazi auto-akciju u animističkom vjerovanju u vile i vilenjake, srednjovjekovnom vjerovanju u dušu, teozofskoj koncepciji psihe, vitalizmu u biologiji, ali i u kartezijanskoj koncepciji uma kao aktivnoj supstanci koju prvenstveno vidi kao „samo-djelujuću 'dušu' kojoj je oduzeta besmrtnost“⁸⁶ te u svim poimanjima privatnih duševnih sposobnosti, poput mozga i IQ-a. Auto-akcija podrazumijeva osobu kao znalca koji stoji nasuprot i u potpunosti je odvojen od stvari koje spoznaje te je njima i superioran. S druge strane, u interakciji spoznavatelj i stvar koju treba spoznati još uvijek pripadaju „dvjema vrstama 'zbilje' iako su na površnoj razini ponešto zbližene putem fizičko-fiziološke organizacije“.⁸⁷ U interakciji stvari koje stupaju u odnos vide se kao odrezane jedna od druge i spoznane na toj zasebnoj razini prije nego što se uopće počne ispitivati njihova međusobna relacija koja je određena uzročno-posljedično, tj. mehanicistički. Kao primjer interakcijskog gledišta pri spoznavanju, Dewey navodi Newtonovu klasičnu mehaniku, u kojoj se promatraju tijela u gibanju i međusobnim interakcijama, pri čemu se kontekst u kojem se nalaze gubi iz vida, tj. tijela se promatraju samo u međusobnim odnosima, izvan bilo kakvih prostorno-vremenskih odnosa sa širom okolinom. Kontekst se nije smatrao važnim zato jer „su se prostor

⁸² David Hildebrand, „John Dewey“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/dewey/>, pristup: 09. 2023.), naglasak u originalu.

⁸³ Na engleskom: *self-action* (auto-akcija ili samo-djelovanje), *interaction* (interakcija) i *transaction* (transakcija).

⁸⁴ John Dewey i Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston, 1949., str. 108.

⁸⁵ Adalbert Rebić (ur.), *Opći religijski leksikon: A – Ž*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2002., str. 38.

⁸⁶ J. Dewey i A. F. Bentley, *Knowing and the Known*, str. 131.

⁸⁷ Isto, str. 135.

i vrijeme tretirali kao apsolutni, fiksni ili formalni okvir unutar kojeg se odvijala mehanika⁸⁸ pa kao takvi i nisu imali nikakvog utjecaja na događaje unutar sebe. Svako gledište koje uključuje sitne čestice u međusobnoj interakciji Dewey smatra interakcijskim jer je stvoreno prema Newtonovom modelu tijela kao čestica, primjerice um koji se sastoji od ideja, osjetilne impresije koje dolaze iz okoline, molekularna interakcija između stanica živčanog sustava i općenito cijela fiziologija. Nasuprot samo-akciji i interakciji, transakcija uvijek u obzir uzima „cijelu situaciju koja se sastoji od organizma i okoline“.⁸⁹ To je gledište koje na organizam i okolinu uvijek gleda u kontinuitetu, pri čemu postoji nepodijeljena cjelina promatrač – promatranje – ono promatrano. U transakcijama nema opozicije subjekta i objekta, već su oni uvijek međusobno povezani te su ujedno i povezani s okolinom koja predstavlja kontekst koji je uvijek moguće proširiti. Dok su u interakciji objekti prikladno opisani i imenovani već prije početka samog istraživanja, u transakciji su opis i imenovanje objekta samo privremeni te ih je moguće mijenjati s obzirom na to s koliko se drugih objekata stavlja u relaciju, u kakve sve relacije ulazi te koliko je široka okolina koja se uzima u obzir kao kontekst. Dok se u interakciji činjenice uzimaju izolirano i mogu promatrati svaka za sebe, u transakciji nijedna činjenica ne promatra se izdvojeno od drugih činjenica unutar konteksta. Na taj način interakcijsko mišljenje gradi partikularizirana ili djelomična znanja, dok transakcijsko mišljenje kreira holističko znanje, šireći ga „unutar granica opažanja i prikaza“.⁹⁰ Dok interakcija često prilikom proučavanja stvari vremensku dimenziju ne uzima u obzir, transakcija nužno na stvari gleda u njihovim vremensko-prostornim odnosima. Interakcija gleda na organizam kao odvojen od okoline, dok ga transakcija vidi kao u nju uklopljen i nepoznatljiv ako se iz nje izdvoji. Interakcijsko mišljenje također čovjeka kao onog koji spoznaje iz spoznaje isključuje, dok ga transakcija uvijek uključuje kao dio cjelokupnog spoznajnog sistema i ključnog faktora u oblikovanju rezultata spoznaje. I konačno, dok interakcijsko istraživanje uspostavlja autoritativne istine koje se kao dogme transmitiraju na iduće generacije, transakcijsko istraživanje zadržava slobodu da na stvari gleda uvijek svježim očima, izabirući predmete, relacije i činjenice na temelju racionalnih istraživačkih hipoteza pa makar se one i suprotstavljale trenutno dominantnom mišljenju. Kao primjer transakcijskog istraživanja, Dewey navodi Einsteinovu teoriju relativnosti kao i njegove doprinose kvantnoj mehanici pošto je Einstein racionalno preispitao Newtonovu klasičnu mehaniku tako što je u razmišljanja uključio kontekst, tj. prostor i vrijeme prestali su biti fiksne dimenzije koje ne utječu na

⁸⁸ Isto, str. 111.

⁸⁹ Isto, str. 104.

⁹⁰ Isto, str. 122.

dogadaje koji se odvijaju u njima te tako što je istraživao prirodu same čestice čime je otvorio prostor za teorije o dualnosti val – čestica u kvantnoj mehanici i potragu za teorijom koja bi ih unificirala.

Dewey dakle iskustvo vidi kao osnovnu životnu jedinicu koja je integralni dio prirode, a treba je proučavati sa transakcijskog stajališta metodom sistematskog istraživanja. Istraživanje definira kao „kontroliranu i usmjeravanu transformaciju neodređene situacije u situaciju koja je toliko određena u svojim sastavnim značajkama i relacijama da elemente prvobitne situacije pretvara u ujedinjenu cjelinu“.⁹¹ Pri tom je ključan pojam situacije koja je za Deweyja element univerzuma iskustva. Ili, drugim riječima rečeno, univerzum iskustva je skup koji je sastoji od niza situacija. Dakle, situacija je element kroz koji se nalazimo u iskustvu. Kao takva, situacija formira cjelinu „na temelju svoje neposredno prožimajuće kvalitete“.⁹² Neposredno prožimajuća kvaliteta dio je cjelokupne situacije pa je tako i dio ljudskog doživljaja te situacije. Diskurs svoju smislenost dobiva referiranjem na situaciju. Ako nema situacije na koju se diskurs referira, kažemo da je besmislen. „Univerzum iskustva preduvjet je univerzuma diskursa“.⁹³ Pri tome su značajke i relacije izražene kroz diskurs ono što je iz situacije u situaciju ponovljivo dok je sama situacija jedinstvena i neponovljiva. Istraživanje nužno uključuje da istraživač situaciju iskusi neposredno, sam za sebe, pa onda o toj situaciji reflektira ili misli. Nasuprot tome, duboko je neistraživačka praksa ponavljati tuđe riječi koje se ne mogu povezati s vlastitim iskustvom. Dewey kaže da je neposredno prožimajuću kvalitetu nemoguće izraziti riječima te njeno doživljavanje ilustrira na primjeru estetskog iskustva i tercijarnih kvaliteta koje su za njega karakteristične. John Locke razlikuje primarne i sekundarne kvalitete koje neki objekt može imati. Primarne kvalitete svojstva su objekta od njega potpuno neodvojiva, poput protežnosti, tvarnosti ili pokretljivosti. Koliko god puta neki objekt dijelili „sve dok su mu dijelovi vidljivi, svaki od njih ipak mora zadržati sve te kvalitete“.⁹⁴ Sekundarne kvalitete svojstva su koja objekt proizvodi u promatraču, poput boje, okusa ili zvuka. Za razliku od njih, tercijarna kvaliteta nije svojstvo niti jednog pojedinačnog objekta ili elementa unutar estetskog iskustva, već ona „kvalificira sve konstituente, na koje se primjenjuje u potpunosti“.⁹⁵ U tom smislu neposredno prožimajuća kvaliteta koja nekoj situaciji daje njenu cjelovitost i jedinstvenost tercijarna je kvaliteta koju

⁹¹ John Dewey, *Logic, The Theory of Inquiry*, Henry Colt and Company, Inc., New York, 1938., str. 104-105, naglasak u originalu.

⁹² Isto, str. 68.

⁹³ Isto, str. 68.

⁹⁴ John Locke, *Ogled o ljudskom razumu*, sv. 1, Naklada BREZA, Zagreb, 2007., str. 134.

⁹⁵ J. Dewey, *Logic, The Theory of Inquiry*, str. 69.

istraživač mora biti u stanju prepoznati jer je ona jedino što omogućava da se ne upadne ni u jedan od dva istraživačka ekstrema: da se samo promatra i sakuplja činjenice koje se ne uspijeva ni na koji način objediniti ili da se sve činjenice promatraju kroz teorijsku vizuru pri čemu pojedinac ostaje zatvoren za bilo kakvu nepredviđenu činjenicu koja se može pokazati ključnom u istraživanju.

Istraživanje ne pretpostavlja samo situaciju, već pretpostavlja neodređenu situaciju. Srž neodređene situacije je da je dvojbena, neizvjesna, sumnjiva, upitna: „istraživanje i postavljanje pitanja do određene mjere su sinonimi“.⁹⁶ Kada se neodređena situacija počne istraživati, postaje problematičnom. Problematična situacija je kognitivno konstruirana neodređena situacija. Ona je prvotni vid njene transformacije. „Način na koji se problem koncipira odlučuje o tome koje specifične sugestije će se razmatrati a koje ne; koji se podaci uzimaju u obzir a koji ne; to je kriterij relevantnosti ili irelevantnosti hipoteza i konceptualnih struktura“.⁹⁷ Pri tom je samo poimanje problematične situacije prvi korak u istraživanju dok je „određenje pravog problema *progresivno* istraživanje“⁹⁸ u kojem se on postupno definira i pojašnjava. Prve ideje koje imamo o nekom problemu mutne su, pojašnjavamo ih razmišljanjem, ali konačni test njihove primjerenosti i vrijednosti operacionalizacija je u praksi. Razmišljanje u smislu metodičkog rezoniranja ili racionalnog diskursa „razvijanje je značenja – sadržaja ideja u njihovim međusobnim relacijama“ pri čemu se „operira sa simbolima (koji sačinjavaju propozicije)“.⁹⁹ Upravo zbog transakcijskog odnosa između iskustva i diskursa ideje koje pripadaju svijetu diskursa ne mogu se razumjeti bez činjenica koje pripadaju situaciji odnosno svijetu iskustva. Ideje i činjenice „funkcionalne su podjele u radu istraživanja“¹⁰⁰ te međusobno surađuju pri determiniranju prvotno nedeterminirane situacije. Operacionalizacija ideja omogućuje da one budu vodiči u selekciji opaženih činjenica, sa zrcalnim rezultatom da operacionalizirane činjenice nisu bilo kakve i bilo koje, nešto što bi se samo od sebe izvana u opažanju nametalo, već su selektirane u skladu s idejama tako da ih je moguće povezati s drugim činjenicama kako bi služile kao dokaz za hipoteze ili teorije koje su sačinjene od ideja. Operacija se sastoji od materijala na kojem se obavlja i instrumenata s kojima se obavlja. Instrumenti se dijele na alate u smislu konkretnih oruđa i tehnike u smislu serije činova koje se sastoje od slijeda i načina kombinacije materijala i alata, pri čemu se proizvodi određena

⁹⁶ Isto, str. 105.

⁹⁷ Isto, str. 108.

⁹⁸ Isto, str. 108., naglasak u originalu.

⁹⁹ Isto, str. 111.

¹⁰⁰ Isto, str. 112.

posljedica. Materijali i instrumenti sredstva su koja vode do posljedica. „Metode istraživanja operacije su ili izvršene ili koje treba izvršiti“.¹⁰¹ Pri tom te operacije mogu biti putem eksperimenta izvršene na egzistencijalnim materijalima (operacionalizacija činjenica) ili se može raditi o operacijama izvršenim „sa i nad simbolima“¹⁰² (operacionalizacija ideja).

Dewey nadalje razlikuje zdravorazumsko i znanstveno istraživanje. Ova dva tipa istraživanja ne razlikuju se u logičkim formama i relacijama koje se upotrebljavaju prilikom istraživanja, već u predmetu istraživanja. Zdravorazumsko istraživanje rješava svakodnevne probleme među predmetima koji se praktično koriste pa su njihovi nazivi određeni kulturnim navikama i praksama grupe, tj. njihova značenja imaju poglavito konkretnu dimenziju u svojoj referencijalnosti na neposrednu okolinu. S druge strane, znanstveno istraživanje rješava probleme na apstraktnoj razini, a značenja simbola „oslobođena su od direktne reference na interese ograničene grupe“.¹⁰³ Time simboli svoje značenje dobivaju manje putem referencijalnosti, a više putem semantičke koherentnosti sa drugim simbolima. Ono što je zajedničko u oba tipa istraživanja sama je shema istraživanja koja počinje od osjećaja sumnje kojim se prepoznaje neodređena situacija, formuliranje problema te potom hipoteze čije se posljedice ispituju racionalnim diskursom pri čemu se pojašnjavaju ideje uključene u problem i po potrebi mijenja hipoteza, stvarajući ciklus od određenog broja koraka koji se ponavlja sve dok i hipoteza i pojmovi nisu dovoljno jasni da se može prijeći u fazu njihove evaluacije putem praktične primjene koja u znanstvenom istraživanju uzima oblik eksperimenta, čime se utvrđuje je li problem od kojeg se krenulo zaista i riješen. Ako se problem smatra riješenim, neodređena situacija pretvorila se u određenu tako što su se odredili ključni elementi i relacije unutar te situacije, koji su pri tom svi u međusobnim transakcijskim odnosima, što omogućava da se određena situacija sagledava kao cjelina.

Budući da je svaka metoda istraživanja operacija, tj. „način na koji i pomoću kojeg se predmet istraživanja pretvara u sredstvo za postizanje cilja istraživanja“¹⁰⁴, s vremenom i iskustvom u opetovanom istraživanju moguće je istražiti odnose između sredstava, tj. metoda, i zaključaka do kojih se došlo te na taj način otkriti razloge zašto neke metode rade, a neke ne. Razlozi predstavljaju racionalnost ili instrumentalnost, koja je „poopćeni pojam relacije sredstvo – posljedica kao takve“.¹⁰⁵ Na taj način racionalnost i logičke forme kojima je

¹⁰¹ Isto, str. 14.

¹⁰² Isto, str. 15.

¹⁰³ Isto, str. 115.

¹⁰⁴ Isto, str. 14.

¹⁰⁵ Isto, str. 10.

strukturirana izrastaju iz istraživanja kao rješavanja problema. Sve logičke forme su, smatra Dewey, „instance relacije između uzroka i posljedice u ispravno kontroliranom istraživanju, pri čemu riječ 'kontroliran' stoji za metode istraživanja koje su razvijene i usavršene tijekom procesa kontinuiranog istraživanja“.¹⁰⁶ Dakle, proces kontinuiranog istraživanja je samo-ispravljajući jer se metode istraživanja usavršavaju korištenjem, a logičke forme nisu norme ili standardi nametnuti izvana koje istraživanju logički prethode te se dohvaćaju razumom koji je sposobnost intuitivnog razumijevanja *a priori* logičkih principa. S vremenom metodologija istraživanja uistinu postaje primjena logike, ali to je zato što je dotadašnje iskustvo iznjedrilo dobro utvrđene principe koji su opetovano pokazali rezultate u praksi, a ne zato jer su ti principi vječne istine neovisne o samom istraživanju. Dewey se slaže s Peirceom da su logički principi zapravo navike koje izrastaju iz određenih načina djelovanja što su biološki i kulturalno određeni te stoga imaju ulogu vodećih principa te su podložni povijesnoj promjeni koja je spora, ali ne i nemoguća. Znanje pri tom Dewey određuje kao „ono što na zadovoljavajući način završava istraživanje“, to je „ime za proizvod kompetentnih istraživanja“.¹⁰⁷ Istina je opravdano tvrđenje.¹⁰⁸ Istraživanje je ono na temelju čega se to tvrđenje opravdava, a kako je istraživanje proces koji nikad ne završava, to znači da „ne postoji uvjerenje toliko utvrđeno da ga nije moguće podvrći daljnjem istraživanju“.¹⁰⁹ Time Dewey izvršava rekonstrukciju dotadašnje epistemologije, a njegova epistemologija naziva se teorijom istraživanja ili instrumentalizmom jer je logičke forme koje se koriste tijekom istraživanja najbolje razumjeti kao instrumente ili alate koji služe transformaciji situacija i rješavanju problema. Racionalnost je u samoj svojoj srži, u svojoj primjeni i porijeklu, instrumentalne naravi. Budući da se istraživanje kontinuirano samo-ispravlja, istina i znanje su pogrešivi, a „fokus epistemološkog istraživanja ne bi trebao biti na dokazivanju kako možemo posjedovati *apsolutnu sigurnost*, već na tome kako možemo razviti samo-ispravljajuće metode istraživanja kojima postizemo *pogrešivi napredak*“.¹¹⁰ Jedino buduće diskusije mogu otkriti i ispraviti sadašnje i prošle pogreške te je zato istraživanje moguće jedino u zajednici. Ovu ideju Dewey nasljeđuje od Peircea koji smatra da pojedinac ne može samostalno doći do istine, već da je istina stvar dogovora u zajednici istraživača koja svoju objektivnost dobiva iz činjenice da je takva zajednica neograničena budući nema vremenskog ograničenja na istraživanje. „Ne možemo se opravdano nadati da ćemo kao pojedinci dohvatiti krajnju filozofiju koju tražimo; stoga je

¹⁰⁶ Isto, str. 11.

¹⁰⁷ Isto, str. 8.

¹⁰⁸ „Opravdano tvrđenje“ je na engleskom *warranted assertibility*.

¹⁰⁹ J. Dewey, *Logic, The Theory of Inquiry*, str. 8.

¹¹⁰ C. Legg i C. Hookway, „Pragmatism“, naglasak u originalu.

jedino možemo tražiti za filozofsku zajednicu“.¹¹¹ Istraživanje, dakle, ne može postojati bez istraživačke zajednice, koju istovremeno i unapređuje. „Svoje tvrdnje znanja moramo kontinuirano podvrgavati javnom testu istraživačke zajednice kako bismo ih pojasnili, usavršili i opravdali“.¹¹² Budući da Dewey svu filozofiju vidi kao filozofiju obrazovanja, upravo je ovaj opći obrazac istraživanja ono što želi primijeniti u učionicama kako bi ih pretvorio u malene istraživačke zajednice, pri čemu obrazovanje vidi kao „kontinuiranu rekonstrukciju iskustva u kojoj postoji razvoj od nezrelog iskustva do iskustva opskrbljenog sa vještinama i navikama inteligencije“.¹¹³ Samo učenje je pak „kumulativni, progresivni proces u kojem se istraživači kreću od nezadovoljavajuće faze sumnje prema fazi zadovoljavajućeg rješenja problema“.¹¹⁴

¹¹¹ Charles Sanders Peirce, „Some Consequences of Four Incapacities“, u: Nathan Houser i Christian Kloesel (ur.), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings*, broj 1, Indiana University Press, 1992., str. 29.

¹¹² Richard J. Bernstein, „Dewey, John (1859 – 1952)“, u: Donald M. Borchert (ur.), *Encyclopedia of Philosophy*, 2. izdanje, sv. 3., 2006., str. 43-50, ovdje str. 48.

¹¹³ Isto, str. 48.

¹¹⁴ D. Hildebrand, „John Dewey“.

2. Je li mišljenje u zajednici moguće?

U svojoj doktorskoj disertaciji, Karin Murriss daje post-modernu kritiku kartezijanskog dualizma kojim je prožeto moderno obrazovanje.¹¹⁵ Ta kritika utemeljena je na wittgensteinskoj analizi uporabe jezika koju su proveli George Lakoff i Mark Johnson, a podrazumijeva kritiku metafora koje dihotomiziraju mišljenje i djelovanje u obrazovanju. Tako jedno od osnovnih uvjerenja koje imaju edukatori koji ne vide vrijednost filozofske istraživačke zajednice za razvoj mišljenja učenika glasi: „U filozofskoj diskusiji djeca izražavaju samo ono što već misle“.¹¹⁶ Ovo uvjerenje ima za svoju pretpostavku da je misliti moguće samo u privatnosti svojeg unutarnjeg ja dok je pojedinac izoliran od drugih. Na taj se način dolazi do misli koje se skladište u umu kao u nekakvom spremniku, iz kojeg se poslije vade po potrebi. I um i misli su objekti te je misli moguće položiti u um i izvaditi iz uma. Socijalna interakcija omogućuje učenje novih misli jedino ako netko s više znanja – učitelj – položi gotove misli u učenikov spremnik. Te misli su gotove u smislu da su one rezultati mišljenja i individualnih napora drugih ljudi te zrcale neminovne istine o svijetu. Ovakvo shvaćanje uma i mišljenja moguće je jer je svakodnevni jezik impregniran pojmovima čije značenje izrasta iz povijesnog razvoja ideja. U ovom slučaju to su modernističke ideje koje počivaju na kartezijanskom dualizmu. Mišljenje se odvija u umu i zato je važno razumjeti na koji način postoji um da bi se uopće išta relevantno o mišljenju moglo reći. Wittgensteinova kritika Descartesa i modernizma putem analogije s kukcem u kutiji uputila je na to da se značenje riječi „um“ može shvatiti ako se gleda kako i u kojim slučajevima se ta riječ koristi bez obzira na to postoji li um zaista ili ne. Upravo to rade Lakoff i Johnson pri analizi sljedećih metafora na kojima počiva ovo uvjerenje koji mnogi edukatori imaju, a čime se negira mogućnost mišljenja unutar grupe.

George Lakoff i Mark Johnson smatraju da je metafora ključna za razumijevanje svakodnevnog jezika i iskustva te naše sposobnosti poimanja jer upravo uz pomoć metafore strukturiramo sve te tri dimenzije života, čime su one međusobno povezane. Zato je jezik pokazatelj i toga kako razmišljamo o svijetu i toga kako u njemu djelujemo. „*Bit metafore je razumjeti i iskusiti jednu vrstu stvari kroz neku drugu*“.¹¹⁷ Ontološke metafore nešto uspoređuju

¹¹⁵ K. Murriss, „Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children“.

¹¹⁶ Isto, str. 28.

¹¹⁷ George Lakoff i Mark Johnson, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago IL, 1980., str. 5, naglasak u originalu.

s objektima ili supstancijama, što omogućava da se to nešto „iskusi i tretira kao odjelite tvorevine . . . na koje se možemo referirati te ih možemo kategorizirati, grupirati i kvantificirati – i, na ovaj način, o njima misliti“.¹¹⁸ Da bi se pri tom nešto percipiralo kao odjelito ili ograničeno, nije nužno da je ono samo po sebi uistinu takvo. Lakoff i Johnson smatraju da se ontološke metafore temelje na materijalnim objektima kao paradigmama, prije svega na iskustvu s ljudskim tijelom i njegovom ograničenošću kožom. Ontološka metafora „um je supstancija“ ništa ne govori o metafizičkim svojstvima uma, već je to metafora kojom se pokušava prodrijeti u apstraktni pojam koji bi inače ostao potpuno neshvatljiv. Specificiranija verzija te metafore glasi „um je mašina“, što omogućava govor poput: „mozak mi danas ne radi“ ili „danas sam malo zahrđao“.¹¹⁹ Govorenje o umu kao mašini omogućava da na um gledamo kao na objekt koji je moguće istražiti, koji ima kauzalno determinirane mehanizme, dijelove koji su međusobno povezani, mogu funkcionirati efikasno ili se pokvariti, a moguće ih je i popraviti. Rođenjem netko dobije bolju napravu, netko lošiju. Potrebno joj je gorivo kako bi radila, moguće ju je uključiti ili isključiti, itd. Drugi tip ontoloških metafora su spremnika, te se tako um percipira kao spremljen u tijelu (najčešće u mozgu). I sam um doživljava se kao spremnik, a aktivnosti koje se „dešavaju u spremniku“ vide se kao objekti pa se tako misli percipiraju kao objekti. Ovakvo doživljavanje uma ima praktične posljedice na svakodnevno iskustvo u obrazovanju djece pošto metafore, kako je već navedeno, ne strukturiraju samo ljudski konceptualni sistem i jezik, već i djelovanje. Te posljedice navedene su na početku ovog poglavlja. Prilikom analize na koji se način riječ „um“ koristi u jeziku, Lakoff i Johnson naglašavaju da iako metafora služi da pomogne u razumijevanju nekog koncepta, ona nužno taj koncept i skriva zato jer kroz nju nije moguće vidjeti „druge aspekte koncepta koji nisu konzistentni s tom metaforom“.¹²⁰ Poanta shvaćanja ovih ideja kao utemeljenih na metaforama je da one gube svoje uporište u realitetu te time prestaju biti nužni i jedini način kako se pojam uma može shvatiti. Karin Murriss naglašava da se mogu i moraju konstruirati drugačije metafore ako se želi osvijetliti drugačija svojstva koja pojmovi mogu imati, a s time i kreativno intervenirati u obrazovanje na način koji odgovara post-modernoj viziji svijeta. Kao primjer navodi ontološku metaforu rasta koja razumije um kao živi organizam.¹²¹ Ova metafora je ontološka, dakle ona i dalje promatra um kao objekt, ali ga vidi u stalnom razvoju. Fokus je na potencijalu uma koji treba razviti pažljivo ga njegujući. Ipak u

¹¹⁸ Isto, str. 25.

¹¹⁹ Isto, str. 27.

¹²⁰ Isto, str. 10.

¹²¹ K. Murriss, „Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children“, str. 48.

sebi sadrži determinističku komponentu, u smislu unaprijed zacrtanog genetskog plana po kojem se neki organizam razvija, čime se i dalje ostaje kod ideje urođenih sposobnosti, što ne ostavlja mogućnost za učeničku samodeterminaciju pri konstruiranju vlastitog znanja. Nadalje, vrlo važna metafora za kartezijansko razumijevanje pojma uma i posljedično pedagogiju utemeljenu na njemu je metafora prijenosnika ili kanala. Po ovoj metafori ideje su objekti koje je moguće upakirati u lingvističke izraze kao spremnike, pri čemu je komunikacija slanje tih lingvističkih spremnika kroz komunikacijski kanal od pošiljatelja do primatelja. Primatelj lingvističke izraze raspakirava čime dolazi do objekata sadržanih u njima. Na taj način prima informacije koje potom pokušava razumjeti.¹²² Metafora prijenosnika implicira da „riječi i rečenice imaju značenje po sebi, neovisno o kontekstu ili govorniku“.¹²³ To značenje po sebi traži se sokratovskim „što je x?“ pitanjem, čime se određuje definicija pojma. Lakoff i Johnson tvrde: „Smatra se da definicije pojma određuju stvari koje samom pojmu inherentno pripadaju. Nas, s druge strane, zanima kako ljudi zahvaćaju pojam – kako ga razumiju i prema njemu djeluju“.¹²⁴ Pri traženju značenja po sebi i tome odgovarajuće definicije radi se o sublimaciji logike jezika koju ekstenzivno kritizira Wittgenstein kao neutjelovljenu racionalnost. Nasuprot tome, racionalnost treba utjeloviti u svakodnevnom iskustvu.

George H. Mead racionalnost utemeljuje u svakodnevnom iskustvu. On izvodi nastanak uma te mogućnost čovjeka kao racionalne osobe iz svakodnevnih socijalnih interakcija. Um i mišljenje proizvod su komunikacije, a komunikacija je proizvod socijalnog procesa. Mead je socijalni biheviornist jer je ključna ideja na kojoj temelji svoje zaključke biheviornistička metoda stimulusa i reakcije, koji pak svoje značenje dobivaju ne izolirani za sebe, već samo unutar socijalne interakcije. Nadalje, on koncipira mentalne fenomene ne u kartezijanskom smislu supstance s atributima, već funkcionalistički „kao relacije između organizma i njegove sredine“.¹²⁵ Preduvjet razvoja jezika komunikacija je putem gesti. Gesta ukazuje na stav koji neki organizam ima i djeluje kao stimulus koji u drugom organizmu proizvodi reakciju. Pri tom je reakcija značenje koje gesta ima te ujedno postaje i stimulus za prvi organizam, koji potom reagira na njega, i tako se proces nastavlja. Na taj način dva organizma prilagođavaju se jedan drugome. Ovaj „razgovor gesta“¹²⁶ prvi je stadij socijalnog čina, koji je osnovni mehanizam

¹²² G. Lakoff i M. Johnson, *Metaphors We Live By*, str. 10.

¹²³ Isto, str. 11.

¹²⁴ Isto, str. 116.

¹²⁵ William H. Desmond, „Mead, George Herbert (1863 – 1931)“, u: Donald M. Borchert (ur.), *Encyclopedia of Philosophy*, 2. izdanje, sv. 6., 2006., str. 80.

¹²⁶ George Herbert Mead, *Um, osoba i društvo sa stajališta socijalnog biheviornista*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2003., str. 44.

socijalnog procesa. Na taj način komuniciraju životinje. Međutim, tu se još ne radi o jeziku zato jer gesta nije simbol, tj. nema svoju smislenost. „Geste postaju smisleni simboli onda kad u pojedincu koji ih izvodi implicitno izazivaju iste odgovore koje eksplicitno izazivaju, ili bi trebali izazivati kod drugih pojedinaca, pojedinaca kojima su upućene“.¹²⁷ Upravo su riječi jezika ti smisleni simboli i pripadaju široj skupini gesti koje Mead naziva vokalnim gestama. Vokalne geste znače isto za oba organizma: organizam koji proizvodi gestu ujedno tu gestu i čuje te ona tako u njemu proizvodi istu reakciju kao i u organizmu kojem je upućena. Na taj način pojedinac pounutruje ili internalizira stav drugog kao svoj vlastiti stav.¹²⁸ Mead ovdje preuzima Hegelov pojam refleksivnosti, „to 'okretanje' iskustva u sebe, koje dopušta umu da se razvije“.¹²⁹ Naime, upravo je to internaliziranje stavova drugih ono što Mead shvaća pod idejom ili barem pod uvjetom formiranja ideje. Smisleni simbol u sebi nosi značenje. Organizmi koji se njima koriste međusobno razgovaraju. Komunikacija gestama je nesvjesna dok je komunikacija vokalnim gestama svjesna. S razvojem vokalnih gesta razvijaju se ideje u čovjeku, čime on postaje samosvjestan i sposoban inteligentno djelovati u svijetu. Pri tom Mead inteligentno djelovanje shvaća kao djelovanje pri kojem u umu imamo prisutno razumijevanje djelovanja druge osobe jer na temelju ideje koju netko o djelovanju druge osobe ima, samome sebi može reći da će se ova osoba ponašati na ovaj način ili na onaj, čime kontrolira svoj odgovor i toj se osobi prilagođava. Iz ove refleksivne sposobnosti da pojedinac zauzme stav drugog prema sebi izrasta i mogućnost mišljenja i univerzalnost mišljenja. Ako pojedinac može zauzeti poziciju drugog, onda može preuzeti njegovu perspektivu, pri tom govoreći drugome svoju perspektivu, „a to na što se tako ukazuje je identično, to mora biti ono što može biti u različitim perspektivama. To stoga mora biti nešto univerzalno“.¹³⁰ S vremenom iskustva nekog pojedinca postaju sve kompleksnija i internalizira se sve više stavova drugih, odnosno sve više ideja te se postaje sposoban voditi razgovor sa samim sobom, što je mišljenje. U konačnici pojedinac „kristalizira sve te posebne stavove u jedinstven stav ili stajalište koje se može nazvati stajalištem 'poopćenog drugoga“.¹³¹ Dakle, i ideja i mišljenje i um za Meada socijalno su konstruirani i, kao i kod Wittgensteina, privatni jezik nije moguć jer značenje leži u interakciji organizama putem stimulusa i reakcije.

¹²⁷ Isto, str. 47.

¹²⁸ Isto, str. 68.

¹²⁹ Aboulafia Mitchell i Scott Taylor, „George Herbert Mead“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/mead/>, pristup: 19. 09. 2023.).

¹³⁰ G. H. Mead, *Um, osoba i društvo sa stajališta socijalnog biheviorista*, str. 86.

¹³¹ Isto, str. 87.

Poopćeni drugi ključan je pojam za shvaćanje razvoja osobe u Meada. Osoba, osobnost ili ličnost nije čovjeku dana po rođenju, već se razvija u socijalnom procesu. Osnovno svojstvo osobe je samosvijest i stoga je Mead razlikuje od tijela, osjetilnih tjelesnih iskustava poput užitka ili boli te navika, koji u pojedincu mogu biti prisutni bez da je osoba samosvjesna. Osoba je nešto što čovjek doživljava kao cjelinu, tj. može je u svijesti cjelovito zahvatiti odjednom, dok se tijelo ne može u cijelosti doživjeti u jednom trenutku, već sad imamo svijest o ovom dijelu tijela, sad o onom. Uvjet razvitka samosvijesti sposobnost je doživljavanja sebe kao objekta ili predmeta, pri tom „Individua ne doživljava sebe kao takvu direktno, nego samo indirektno, s posebnih, djelomičnih stajališta drugih individualnih članica iste društvene skupine, ili s poopćenog stajališta društvene skupine kao cjeline kojoj pripada“.¹³² Drugim riječima, pojedinac postaje samome sebi predmet ako je internalizirao stavove drugih prema sebi, bilo pojedinaca bilo poopćenih drugih, odnosno stavove raznih grupa kojima pojedinac pripada, uključujući i institucija te društva u cjelini. Iz toga slijedi da je ne samo socijalni proces konstitutivan za razvoj osobe, već i komunikacija, odnosno jezik kao specifičan oblik komuniciranja smislenim gestama jer omogućuju „formu ponašanja u kojoj organizam ili individua može sebi postati predmet“.¹³³ Čovjek postaje osoba kada refleksivno internalizira stavove drugih kao ideje i počinje razgovarati sam sa sobom, tj. kada razvije um. Mead osobu razumije kognitivno i socijalno, a temeljni proces kojim se internaliziraju stavovi drugih igranje je uloga, što ilustrira kroz razmatranje igranja i igre.

Igranje ilustrira pred-stadij razvoja osobnosti u kojem pojedinac razvija svoju konkretnu misaonost. Igranje predstavlja „djetetovu zaigranu interakciju sa zamišljenim prijateljem u kojoj dijete oponaša oba dijela interakcije“.¹³⁴ Dijete se igra majke, vatrogasca ili liječnika i pri tom anticipira njihovo ponašanje, pri čemu se reakcija na reakciju nastavlja unedogled. Ovo se smatra pred-stadijem jer nije dovoljno za puni razvoj osobnosti. Da bi se osoba u potpunosti razvila potrebna su još dva stadija: prvi stadij i dalje razvija konkretnu misaonost tako što organizira stavove prema sebi pojedinačnih drugih koje sreće u svakodnevnoj socijalnoj interakciji, dok drugi stadij razvija apstraktnu misaonost jer se organiziraju stavovi poopćenih drugih socijalnih grupa kojima pojedinac pripada. Misao je apstraktna utoliko što nije izražena kroz nekog konkretnog pojedinca, već je to općeniti stav grupe kao takve koji izražava njena pravila i/ili vrijednosti. Ovaj proces ilustrira se kroz igru,

¹³² Isto, str. 134.

¹³³ Isto, str. 134.

¹³⁴ Hans Joas, „Mead, George Herbert (1863 – 1931)“, u: Paul Livingston (ur.), *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Taylor and Francis, 1998. (dostupno na: <https://www.rep.routledge.com/>).

u smislu grupne aktivnosti poput igranja košarke ili natjecanja u karateu, za koje je ključno to da se ne radi samo o tome da pojedinac igra određenu ulogu, npr. poziciju centra ili beka, već da postoji organizacija uloga koja onda omogućuje organizaciju internaliziranih stavova koje pripadaju tim ulogama. Organizacija uloga očituje se u pravilima igre koja predstavljaju poopćenog drugog. Pri igranju uloge pojedinac se mora orijentirati prema, tj. zauzimati stavove svih pojedinaca koji sudjeluju u igri, kao i općenite stavove koji uključuju pravila igre. Na taj način omogućena je egzistencija univerzuma diskursa „kao onog sistema zajedničkih ili društvenih značenja što ga mišljenje pretpostavlja kao svoj kontekst“.¹³⁵ Dakle, da bi čovjek postao osoba prvo mora biti član zajednice. „Proces iz kojeg nastaje sopstvo jest društven proces koji podrazumijeva interakciju individua u grupi, podrazumijeva preegzistenciju grupe“.¹³⁶ Osoba nije supstancija, već je ona proces koji je uvijek dio šireg socijalnog procesa. Ovaj dio osobe koji se formira internaliziranjem stavova drugih, uključujući raznih poopćenih drugih, Mead naziva „mene“. Međutim, uz „mene“, osoba se također sastoji i od „ja“, koji predstavlja onaj spontani i originalni dio osobe koji omogućava slobodu. „Ja“ „se izražava kad pojedinac izmijeni svoj tekući odgovor ili kreira novi odgovor na 'mene““.¹³⁷ „Ja“ je onaj dio nas koji i nas same iznenadi kad se osvrnemo na to kako smo djelovali u određenoj situaciji. Samo „mene“ postoji empirijski, dok je „ja“ poznat isključivo „kao historijski lik“¹³⁸, kao neko „mene“ koje je bilo vremenski prije, možda i samo sekundu prije nego što smo njegovo djelovanje prepoznali.

Na temelju svoje koncepcije razvoja uma i osobe, Mead kritizira moderni sustav edukacije koji se temelji na asimilaciji informacija i u kojem se „dijete ne promatra primarno kao osoba među drugim osobama . . . djetetovi odnosi sa drugim članovima grupe kojoj pripada nisu u neposrednoj vezi niti sa gradivom niti s učenjem tog gradiva . . . učenje ima što je manje moguće društvenog sadržaja“.¹³⁹ Nasuprot tome, Mead zahtijeva da se učionica promatra kroz prizmu društvenosti, a dijete kao osoba među drugim osobama. „Obrazovanje je izmjena ideja, je razgovor – i pripada univerzumu diskursa“.¹⁴⁰ Obrazovanje, dakle, treba poprimiti formu razgovora – između učenika i učitelja te između učenika međusobno. Na taj se način učeniku mišljenje prikazuje eksplicitno i daje mu se prilika da ga internalizira, što je moguće isključivo

¹³⁵ G. H. Mead, *Um, osoba i društvo sa stajališta socijalnog bihevorista*, str. 150.

¹³⁶ Isto, str. 158.

¹³⁷ W. H. Desmonde, „Mead, George Herbert (1863 – 1931)“, str. 81.

¹³⁸ G. H. Mead, „Um, osoba i društvo sa stajališta socijalnog bihevorista“, str. 167.

¹³⁹ George Herbert Mead, „The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction“, *Science* 31, broj 801, 1910., str. 688–93, ovdje str. 689.

¹⁴⁰ Isto, str. 691.

ako je problem kojim se dijete bavi stvarni problem iz njegovog vlastitog života i stoga je za njega od izrazitog značaja. Mead zaključuje: „Dijete ne postaje društvenim učeći. Ono mora biti društveno da bi uopće moglo učiti“.¹⁴¹

Ukratko rezimirano, iznad prikazana analiza daje kritiku ideje na kojoj je utemeljeno moderno obrazovanje, a to je da je mišljenje moguće jedino u privatnosti. Pokazuje se da je ova ideja ukorijenjena u kartezijanskom dualizmu, kritika kojega dana je u poglavlju o Ludwigu Wittgensteinu. Lakoff i Johnsonovom analizom značenja metafora iz svakodnevnog jezika kojim se govori o umu i mišljenju, Karin Murriss pokazuje da su one izraz neutjelovljene ili sublimirane racionalnosti, kritiku koje je iscrpno izvršio Wittgenstein. Potom se argumentima Georgea H. Meada pokazuje ne samo da je mišljenje moguće unutar zajednice, već da je zajednica štoviše nužna da bi mišljenje uopće bilo moguće i da bi se um pojedinca mogao formirati. Konceptija filozofske istraživačke zajednice Matthewa Lipmana ne obuhvaća samo pojam zajednice, nego je ona i filozofska i istraživačka. Stoga ćemo ispitati uvjete koji moraju biti zadovoljeni da obrazovanje mišljenja bude filozofsko. Pri tome ćemo istaknuti karakteristike filozofskih pitanja. Potom ćemo ispitati kakvo je to istraživačko mišljenje.

¹⁴¹ Isto, str. 693.

3. Kakvo je obrazovanje mišljenja filozofsko?

Da bi obrazovanje mišljenja bilo filozofsko, tj. da bi se učilo filozofiranju a ne gotovim idejama velikih filozofa, nužno je da se odvija kao dio forme života koja se temelji na sokratovskoj pedagogiji. Karin Murriss koristi Wittgensteinov pojam forme života kako bi post-modernu filozofsku istraživačku zajednicu prikazala kao kritiku modernog tipa obrazovanja kojim se podučava akademska filozofija kao i filozofija u gimnazijama diljem Hrvatske. Filozofija se shvaća kao „određeni način djelovanja“¹⁴², socijalna praksa ili forma života. Forma života relativan je pojam pa se tako filozofija kako se prakticira danas razlikuje od filozofije koja se prakticirala u antici ili srednjem vijeku. Pri tom „nema paradigmatičke 'forme života'“¹⁴³, jednog ispravnog modela filozofskog djelovanja. Različitim formama filozofije pripadaju i različite jezične igre. Razlika između moderne i post-moderne filozofske naobrazbe razlika je u formama života. Moderna praksa podučavanja filozofije oblik je predavanja koji se temelji na kartezijanskim principima transmisije znanja u vidu osnovnih ideja velikih filozofa iz povijesti filozofije. Od učenika se zahtijeva poslušnost, pasivno sjedenje na satu, izrada bilježaka, a iznesene ideje potom kod kuće treba samostalno memorizirati. Učitelj je pri tome autoritet koji ima aktivnu ulogu, čija je zadaća postavljati pitanja na koja već unaprijed zna odgovore. Kad učenik priča, samo iznosi gotove ideje koje je već prije pospremio u glavu, a znanje nije povezano s kontekstom učenikovog svakodnevnog života i problema s kojima se susreće. Nasuprot tome, post-moderna praksa filozofske istraživačke zajednice temelji se na razgovoru odnosno dijalogu kao aktivnosti koja je fundamentalna za razvijanje uma, moći mišljenja i rasudne moći, što je cilj nastave filozofije shvaćene kao vježbe u filozofiranju. Znanje se bazira na učenikovom neposrednom iskustvu te se konstruira u socijalnoj interakciji s drugim učenicima pri čemu učitelj ima pasivnu ulogu facilitatora uz nešto aktivniju ulogu demonstriranja istraživačke metode i postavljanja otvorenih pitanja. Učitelj se iskreno interesira za učeničke ideje i prihvaća činjenicu da ni sam ne zna sve o danoj temi te se trudi učeničkim stavovima pristupiti otvorenog uma. Učenik ima aktivnu ulogu, a naglasak je na suradnji među učenicima u potrazi za razlozima koji podupiru ili negiraju određena uvjerenja. Razmišljati se uči internalizirajući dijalog s drugim učenicima. Znanje nije unaprijed pripremljeno i negdje pohranjeno, već se otkriva zajedničkim naporima kroz dijalog.

¹⁴² K. Murriss, „Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children“, str. 23.

¹⁴³ Isto, str. 23.

Kao paradigma za post-moderno podučavanje filozofije u filozofskoj istraživačkoj zajednici služi Sokrat. Filozofska istraživačka zajednica oblik je sokratovskog obrazovanja koje se temelji na obrazovanju kao postavljanju pitanja. Dijalog među sugovornicima ne temelji se na unaprijed određenim pitanjima, već ova izranjaju organski tijekom razgovora na temelju priloga i perspektiva sudionika, koji su u komunikaciji angažirani osobno zato što iskreno govore svoja stajališta i diskutiraju o temama koje dobro poznaju iz vlastitog iskustva i koje su im stoga jako važne. Svako pitanje otvara novo i dijalog ne dostiže do cilja u smislu kompletnog razrješavanja početnog problema, ali se svejedno taj problem dublje razumije. Fokus je na procesu i učenju kako postavljati pitanja više nego na konačnim odgovorima. Filozofiranje je zajednička potraga za istinom, za dubljim uvidom u pojam, pri čemu je svrha osposobiti učenika za samostalno mišljenje. Učenje je aktivnost zajedničkog istraživanja u kojoj učenici jedni drugima pomažu roditi misli tako što se nastavljaju međusobno na ideje, pokušavajući proširiti i produbiti pojmove svojih sugovornika. U tom smislu, sokratovsko obrazovanje „*drži Sokrata kao modela za svoje učenike*“¹⁴⁴ jer i učenici zauzimaju pozicije primalje ili babice i služe se majeutikom, a ne samo učitelj. Uloga učitelja uloga je facilitatora, koji na početku pomaže u otvaranju problema, ali onda pušta učenike da se sami upuštaju u kolaborativni napor, dok učitelj reagira u iznimnim trenucima ako dođe do nekog radikalnijeg odstupanja od osnovnih postavki filozofske istraživačke zajednice. Pri tom specifično u Lipmanovoj koncepciji, učitelj još ima dodatni zadatak da na ploči ispisuje i prati osnovne učeničke teze kako bi učenici imali pregled logičke strukture rasprave dok se razvija. Dakle, ključ sokratovskog obrazovanja kolaborativni je pristup pri čemu svaka osoba sudjeluje aktivno i misli sama za sebe unutar zajednice tako što apstraktne filozofske pojmove povezuje s konkretnim iskustvima. Pojmovi su povijesno određeni, što znači da se mijenjaju kroz vrijeme, što znači da svaka nova generacija ima zadatak iznova razumjeti pojam jer je on iz perspektive njenog životnog iskustva još nerazumljen. Zato je od kritične važnosti da svaki pojedinac nauči misliti sam za sebe. Pri tom se postavljanje pitanja nameće kao vještina *par excellence*, stoga će se pobliže istražiti koja su to osnovna svojstva nekog pitanja kao filozofskog.

Murriss navodi nekoliko karakteristika filozofskih pitanja. Ta pitanja su refleksivna, tj. navode na razmišljanje zato jer nema unaprijed određene metode po kojoj bismo došli do odgovora. Zato smo ispočetka začuđeni jer uopće ne znamo kako bismo se krenuli uhvatiti u koštac s pitanjem. Stoga se fokusiramo na samo pitanje kako bismo pobliže razumjeli što se

¹⁴⁴ Avi Mintz, „From Grade School to Law School: Socrates' Legacy in Education“, u: Sara Ahbel-Rappe i Rachana Kamtekar (ur.), *A Companion to Socrates*, Blackwell Publishing, Malden MA, 2006., str. 485, naglasak u originalu.

pod njim podrazumijeva. Pitamo pitanja o pitanju. Filozofska pitanja početak su dubljeg istraživanja koje se sastoji od niza potpitanja. Pri tom je filozofsko pitanje neodvojivo od onoga koji pita: što je zapravo ono što ta osoba želi znati kad pita to pitanje? To je zato jer su filozofska pitanja općenita, a filozofsko istraživanje konceptualna je analiza. „Filozofi analiziraju pojam tako što ispituju kontekst i okolnosti pod kojima se koristi te povezujući ga s i razlikujući ga od sličnih pojmova“.¹⁴⁵ Ključno je sokratovsko pitanje: „Što je x?“ gdje je x neki apstraktni pojam. Time se određuju kriteriji koji neki x zaista čine x-om. Pri tom je jedini način na koji se dolazi do dubinskog razumijevanja taj da se mišljenje poveže s vlastitim iskustvom. Jedino ako nas pitanje zaista muči – jedino ako je ono izraz nečega što je iz našeg iskustva izraslo kao upitno – će nas ono doista zaintrigirati i dovesti u stanje čuđenja i poštovanja, što su emocije koje potiču i prate filozofsko istraživanje. Istina do koje se filozofskim istraživanjem došlo nikada nije krajnja: „Filozofski pojmovi uvijek su prijeporni pošto su drugi pojmovi uvijek potrebni kako bi se pojasnio pojam koji se ispituje“.¹⁴⁶ Također, apstraktni pojmovi nemaju jasno definirane granice i ne odnose se na skupove precizno definiranih pojedinačnosti. Stoga su filozofska pitanja otvorena pitanja koja treba istraživati misleći autonomno i kritički: ispitujući pretpostavke i ništa ne uzimajući zdravo za gotovo, uključujući i razne autoritete. Filozofsko istraživanje potraga je za mudrošću, a ne za gotovim odgovorima. Sve istine shvaćaju se kao uvjerenja te se ispituju razlozi na kojima ta uvjerenja počivaju. Također svaka tvrdnja koja se iznosi mora biti potkrijepljena razlozima. Uz to, treba postojati spremnost da se vlastita uvjerenja promijene ako se za to daju dovoljno dobri razlozi.

¹⁴⁵ K. Murris, „Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children“, str. 21.

¹⁴⁶ Isto, str. 23.

4. Kakvo je to istraživačko mišljenje u zajednici?

Koncept istraživanja u filozofskoj istraživačkoj zajednici utemeljen je u metodi istraživanja Johna Deweyja. Svaki nastavni sat započinje tako što učenici čitaju dijelove iz filozofskih romana prikladnih za njihovu dob. Potaknuti događajima u romanu, učenici predlažu niz pitanja o kojima bi mogli diskutirati te demokratskim izborom većinom glasova izabiru pitanje o kojem će se voditi rasprava. Pri tom je od ključne važnosti što učenici iz događaja u romanu prepoznaju poveznice sa svojim vlastitim iskustvom te na temelju problematiziranja svojeg iskustva postavljaju pitanja. Time je polazište istraživanja u filozofskoj istraživačkoj zajednici neodređena situacija iz učeničkog života koja se uz pomoć izvadaka iz filozofskih romana problematizira te tako postaje problematičnom situacijom. Dewey ističe da su postavljanje pitanja i istraživanje gotovo pa sinonimi te sa postavljanjem pitanja započinje i kontinuirano se razvija učeničko istraživanje. Pri tom je to istraživanje progresivne naravi jer su prvotne ideje koje se učenicima javljaju mutne te se učenici u međusobnom dijalogu trude te ideje pojasniti. Izvor pojašnjavanja uvijek je osobno iskustvo, čime do izražaja dolazi transakcijski element svijeta iskustva i svijeta ideja. Transakcijska dimenzija također je vidljiva u tome što se u istraživanju ne kreće od naslijeđenog znanja i autoritativnih dogmi, već se uzima potpuna sloboda da se na stvari gleda kroz svoje oči i svoje iskustvo pri čemu su opisi i nazivi objekata privremeni i konstantno podložni reviziji. Značenje ideja razvija se racionalnim diskursom pri čemu učitelj kao facilitator moderira raspravu pazeći da učenici razvijaju kritičko mišljenje. Matthew Lipman navodi sljedeće karakteristike kao jedno od određenja kritičkog mišljenja, pozivajući se na Raymond S. Nickersona (citiraju se ovdje jer je Deweyjev utjecaj lako vidljiv):

1. dokaze koristi vješto i nepristrano;
2. organizira misli i artikulira ih koncizno i koherentno;
3. razlikuje između logički valjanih i nevaljanih zaključaka;
4. odgađa donošenje suda u nedostatku dovoljno dokaza koji bi poduprli odluku;
5. pokušava anticipirati vjerojatne posljedice alternativnih načina djelovanja prije nego odabere kako djelovati;
6. tehnike rješavanja problema primjenjuje na odgovarajući način u domenama koje su različite od onih gdje su naučene;
7. pažljivo sluša ideje drugih;
8. traži neobične pristupe kompleksnim problemima;
9. razumije razlike između zaključaka, pretpostavki i hipoteza;
10. redovito preispituje vlastita gledišta i pokušava razumjeti i pretpostavke koje su odlučujuće za takva gledišta i njihove implikacije; te

11. prepoznaje pogrešivost vlastitih stavova, vjerojatnost pristranosti u tim stavovima i opasnost diferencijalnog vaganja dokaza prema osobnim preferencijama.¹⁴⁷

Vježbanjem kritičkog mišljenja učenici stječu praktičnu mudrost koju su sposobni primijeniti na različite aspekte svakodnevnog života. Kontinuiranom evaluacijom i revidiranjem stečenog znanja putem praktične primjene opetovano rekonstruiraju svoje iskustvo te filozofsko istraživanje povezuju sa zdravorazumskim, čime utjelovljuju racionalnu misao i nadilaze dualizme između teorije i prakse te apstraktnog i konkretnog. Na taj način učenik postaje praktični filozof kojeg karakterizira „oblik čulnog razuma, strukture koncepata koji nisu apstraktni i udaljeni od iskustva, već u potpunosti kontekstualizirani, personalizirani i učinjeni sadržajnim“.¹⁴⁸

Lipman navodi ključne značajke istraživačke zajednice. Istraživačka zajednica „nije besciljna. To je proces kojem je cilj proizvesti *proizvod* – neku vrstu dogovora ili suda, ma kako on djelomičan ili provizoran bio“.¹⁴⁹ Taj proces nadalje ima „osjećaj smjera; kreće se kuda ga zaključivanje vodi“.¹⁵⁰ Pri tom se ne radi o pukom razgovoru, već o dijalogu. Osnovno obilježje dijaloga je da je logički strukturiran. Kako Dewey pokazuje da je racionalnost strukturirana logičkim formama koje izrastaju iz istraživanja kao rješavanja problema, istraživački proces u istraživačkoj zajednici ključan je za formiranje učeničke racionalnosti. Kao završni korak sudovi, tj. definicije do kojih se došlo, „operacionaliziraju [se] i implementiraju“.¹⁵¹

Justus Buchler razlikuje proizvod istraživanja od zaključka istraživanja te također razlikuje konačan zaključak od privremenog zaključka. Za njega proizvod istraživanja „sugerira ne to da je predmet iscrpljen, već napredak u ustanovljavanju složenosti“.¹⁵² Proizvod ima svoj životni ciklus, koji može uključivati „nabrajanje mogućih gledišta, ili kompletniju definiciju problema, ili rast razumijevajuće svijesti. Može se više raditi o prikazivanju ili o izlaganju nego o tvrđenju. . . . Studenti . . . imaju pravo očekivati neki osjet intelektualnog

¹⁴⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 2. izdanje, Cambridge University Press, Cambridge, 2003., str. 59-60.

¹⁴⁸ David Kennedy, „Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry“, *Education and Culture*, sv. 28, broj 2, 2012., str. 36-53, ovdje str. 46 (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.36>, pristup: 19. 09. 2023.).

¹⁴⁹ M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 83, naglasak u originalu.

¹⁵⁰ Isto, str. 83.

¹⁵¹ Isto, str. 84.

¹⁵² Justus Buchler, „What is a Discussion?“, *The Journal of General Education*, sv. 8, broj 1, 1954., str. 7-17, ovdje str. 11 (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/27795449>, pristup: 19. 09. 2023.).

kretanja ili osjećaj razabiranja“.¹⁵³ Zaključak je tek jedna vrsta proizvoda koji može označavati fazu u životnom ciklusu istraživanja ako se radi o privremenom zaključku ili konačan zaključak ako je životni ciklus proizvoda odrađen do kraja. Zato je proizvod kao opipljivi rezultat istraživačke zajednice moguć unutar svake istraživačke sjednice učenika, a zaključak nije jedina vrijedna vrsta proizvoda i nije nešto što se može očekivati kao redoviti i relativno česti rezultat. Pri tom se i svaki konačni zaključak na dubljoj razini može shvatiti kao privremeni jer se na istinu i znanje, u skladu s pragmatizmom, gleda kao na falibilne, a istraživanje kao proces samoga sebe stalno ispravlja te stoga nikad ne završava. Lipman kaže da je „svako istraživanje samokritična praksa“ i povremene dogovore do kojih se dolazi naziva „odmaralištima, bez konačnosti“.¹⁵⁴ Dakle, iako je u istraživanju cilj proizvod, naglasak je ipak na procesu a ne na proizvodu.

Istraživačka zajednica se, nadalje, u svojem procesu istraživanja kreće kuda je zaključivanje vodi. Ovaj princip potječe od Sokrata, koji je u *Državi* rekao: „Mi moramo ići onuda kuda nas ispitivanje kao kakav vjetar nosi“.¹⁵⁵ Nasuprot tome, primjerice, mišljenje je koje je kompartmentalizirano u znanstvene ili filozofske discipline. Također je istraživanje koje prati zaključivanje istraživanje koje je strukturirano logikom. Kako se takvo istraživanje odvija u dijalogu s drugim učenicima, taj dijalog je također strukturiran logikom i u praksi „se kreće prema naprijed indirektno kao brod nošen vjetrom, ali u tom procesu njegov napredak sve više slični na mišljenje samo“.¹⁵⁶ Ovaj proces dakle dopušta zaplitanje u rukavce i nailaženje na zidove što su sve praktični momenti istraživanja kojima je cilj osvijestiti njegovu samoispravljaću dimenziju pri čemu se učenike ipak ne pušta da lutaju unedogled, već ih učitelj kao facilitator regulira i vraća na plodonosnije staze. Međutim, Lipman naglašava da tu postoji nešto dublje što istraživanju daje osjećaj smjera, što nam pomaže da izaberemo prioritete i u krajnjim slučajevima s dovoljno upornosti prijedemo najveće prepreke. To je shvaćanje istraživačkog procesa kao situacije koja je kao cjelina impregnirana onim što Dewey naziva neposredno prožimajućom kvalitetom. Ta tercijarna kvaliteta prodire ne samo u istraživački proces, već i u učenikov doživljaj te situacije kao i razumijevanje predmeta istraživanja čime diskurs o njima dobiva svoju smislenost. Ta cjelovitost i jedinstvenost ima regulativno svojstvo i omogućava da se učenik ne izgubi u slijepom nizanju činjenica bez da vidi ikakvu povezanost među njima te da također misli svojom glavom, a ne slijedi slijepo tuđe

¹⁵³ Isto, str. 14.

¹⁵⁴ M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 83 i 92.

¹⁵⁵ Platon, *Država*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 2002., par. 394d.

¹⁵⁶ M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 21.

teorije. Lipman kaže: „Svaka istraživačka zajednica nosi u sebi . . . *Prägnanz* koji joj daje osjećaj smjera i svaki sudionik u takvoj zajednici sudjeluje u toj kvalitativnoj prisutnosti“.¹⁵⁷

Ključna odrednica istraživanja u zajednici je da se odvija posredstvom dijaloga. Kako bi dublje razumio pojam dijaloga, Lipman ga suprotstavlja pojmu razgovora.¹⁵⁸ U razgovoru osobna dimenzija nosi prevagu nad logičkom dok je u dijalogu obrnuto, logička dimenzija jače je izražena od osobne. Dok razgovor karakterizira stabilnost, dijalog karakterizira nestabilnost. Stabilnost razgovora vidi se u reciprocitetu komunikacije, prvo jedna osoba nešto kaže, onda druga nešto uzvratiti, a razmjena informacija teče kooperativno, bez snažne opozicionarnosti sugovornika. S druge strane, nestabilnost dijaloga vidi se u tome što „svaki argument evocira kontraargument“¹⁵⁹ i osjećaj je kao da tlo pod nogama stalno izmiče, kontinuirano se gubi balans koji je pak prisutan u razgovoru. Nadalje je cilj razgovora pričati što je dulje moguće, dok je cilj dijaloga u što kraćem vremenu iznaći rješenje problema.

Iako Lipman pojam razgovora suprotstavlja pojmu dijaloga, on također vidi i njihove zajedničke elemente te nalazi da dijalog zapravo ima ishodište u razgovoru i to stoga jer razgovor nije u potpunosti lišen logike te oboje imaju zajednički etički temelj. „Logika dijaloga ima svoje korijene u logici razgovora“.¹⁶⁰ Dijalog je u tom smislu logički pročišćenija i rigoroznija forma razgovora. Naime, i razgovor ima svoju svrhu odnosno utemeljen je u racionalnom ili logičkom ponašanju kojem je cilj dostizanje te svrhe. Paul Grice kao osnovni logički princip razgovora navodi princip suradnje ili kooperativni princip: „Neka tvoj doprinos razgovoru bude takav kakav je prikladan za fazu u kojoj se odvija u odnosu na prihvaćenu svrhu ili smjer razgovora kojeg si dio“.¹⁶¹ Grice navodi četiri maksime slijeđenje kojih donosi rezultate u skladu s kooperativnim principom. Maksima kvantitete kaže da informativnost nečijeg doprinosa razgovoru mora biti u skladu s trenutnom potrebom, ni više ni manje. Maksima kvalitete zahtijeva da doprinos razgovoru mora biti istinit. Maksima načina kaže da taj doprinos također mora biti i jasan. U konačnici, maksima relacije kaže da doprinos mora biti relevantan. Slijeđenje kooperativnog principa i njegovih maksima omogućuje svrsishodan doprinos sudionika u razgovoru. Ruth L. Saw razgovor logički razlikuje od puke izmjene riječi po tome što je razgovor simetrična relacija: „A ne može razgovarati s B ako B ne razgovara s

¹⁵⁷ Isto, str. 86, naglasak u originalu.

¹⁵⁸ Isto, str. 87-88.

¹⁵⁹ Isto, str. 87.

¹⁶⁰ Isto, str. 88.

¹⁶¹ Paul Grice, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1989., str. 26.

A“.¹⁶² Slično kao i kod Gricea, esencija razgovora uzajamnost je sugovornika. Nasuprot razgovoru stoje asimetrične relacije poput davanja zapovijedi i uputa, savjetovanja ili izvještavanja. Uz logički zahtjev, Saw navodi i etički zahtjev da se neka komunikacija smatra razgovorom, a to je da se sugovornik „tretira kao osoba, kao svrha za sebe, a razgovor sa njim vodi se radi samog razgovora“.¹⁶³ Naravno, lako je u ovom etičkom principu prepoznati Kantov kategorički imperativ: „*Radi tako da čovječanstvo kako u tvojoj osobi, tako i u osobi svakoga drugoga svagda ujedno uzimaš kao svrhu, a nikada samo kao sredstvo*“.¹⁶⁴ Saw smatra da nemanipulativnost u razgovoru omogućava istinsku komunikaciju sa sugovornikom, a upravo „kad smo u istinskoj komunikaciji s drugima potaknuti smo misliti nezavisno“.¹⁶⁵ To je moguće zato jer u razgovoru ne slušamo samo drugog, nego smo sposobni napraviti metakognitivni odmak i slušati i sebe.

Uzajamnost u etičkom i egzistencijalnom smislu dalje razrađuje Martin Buber u svojoj koncepciji dijaloga. Dijalog je za Buberu moguć samo u Ja – Ti relacijama, za razliku od Ja – Ono odnosa. Ja – Ti relacija ontološka je cjelina koja prethodi svojim sastavnicama. Ja – Ti relacija postoji prije nego pojedinačno Ja i predstavlja ujedinjeni pradoživljaj priroda kojega je da mora disocirati u svoje sastavne dijelove i u prostorno-vremenskom kontinuumu transformirati se u Ja – Ono relaciju, u kojoj svagda opstoji mogućnost za ponovno buđenje Ja – Ti odnosa. Ja iz Ja – Ti odnosa prvo mora spoznati sebe kao element u njemu da bi mogao postati pojedinačno Ja i otvoriti prostor za Ja – Ono odnos da se razvije. *Ono* stoji za predmetnost u empirijskom svijetu kauzalnog iskustva pri čemu se može raditi o neživim stvarima, ali i o živim bićima i ljudima. Ja koje je formirano unutar Ja – Ono odnosa promatra i sudi mnoštvenost vanjskog svijeta bez da se osjeća fundamentalno povezano s njim. Takav Ja drugome stoji nasuprot te drugu osobu doživljava uvijek na temelju iskustva, tj. njene prošlosti u sklopu koje formira nekakav stav o njoj. Ja iz Ja – Ono odnosa ne očekuje ništa bitno novo u svojem odnosu s Ono. Nasuprot tome, Ja iz Ja – Ti odnosa izlazi iz svijeta iskustva i ulazi u svijet relacija. Osnovna karakteristika Ja – Ti relacije je uzajamnost ili recipročnost. U Ja – Ti relacijama ne postoje stvari, već samo odnos koji je direktan i neposredan. Ja – Ti relacija je izvan prostora i vremena te se Ti ne spoznaje empirijski, već se Ti susreće. U recipročnim odnosima Ja djeluje na Ti i Ti djeluje na Ja, nema rascjepa. Time se ostvaruje

¹⁶² Ruth L. Saw, „Conversation and Communication“, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, sv. 2, broj 1, 1980., str. 55-64, ovdje str. 60 (dostupno na: <https://doi.org/10.5840/thinking19802125>, pristup: 21. 08. 2023.).

¹⁶³ Isto, str. 62.

¹⁶⁴ Immanuel Kant, *Osnivanje metafizike čudoređa*, Feniks, Zagreb, 2003., str. 50, naglasak u originalu.

¹⁶⁵ R. L. Saw, „Conversation and Communication“, str. 55.

istinska prisutnost odnosno istinski pristup sadašnjem trenutku koji je jedino mjesto gdje su novost i ono neočekivano mogući i gdje se ne živi samo od ponavljanja prošlosti.

Upravo susresti se znači ući s nekim ili nečim u dijalog. Buber pri tom koristi „lingvističku metaforu govorenja 'Ti'“¹⁶⁶ kako bi dublje objasnio što znači ući u dijalog. Kako bi se stupilo u dijalog nije potreban govor, već je potrebno otpustiti svoju rezerviranost i napraviti osnovni korak dijaloga, a to je „okretanje prema drugome“.¹⁶⁷ Pri tom je ljudski govor samo čin koji dijalog dovršava, ali pravi govor dešava se kada smo prijemčivi jer smo pozorni i otvoreni spram svijeta koji se pak dešava kao govor. „Zvukovi od kojih se govor sastoji . . . događaji su osobnog svakodnevnog života“.¹⁶⁸ Stupiti u dijalog znači odgovoriti na znakove koje primamo od svijeta u različitim situacijama. Ti znakovi za nas imaju direktno značenje i dešavaju se u konkretnoj jedinstvenoj i neponovljivoj realnosti sadašnjosti. Dijalog se za Bubera ne vodi samo s drugim čovjekom, nego i sa svim živim i neživim bićima ako im se odvraća kad nam se obrate, tj. ako im se kaže „Ti“ i na taj način stupi u Ja – Ti odnos. „Istinska odgovornost postoji samo tamo gdje postoji stvarni odgovor“.¹⁶⁹ Samo kad zaista slušamo možemo ući u sferu onoga *između* Ja i Ti, što je sfera jedine prave realnosti. To je način na koji čovjek postaje autentičan i može iskusiti drugu stranu (što Buber naziva „zamišljanjem stvarnog“) bez da izgubi sebe. Za razliku od takvog dijaloga, tehnički dijalog dešava se u Ja – Ono dimenziji i motivira ga potreba za objektivnim razumijevanjem. Također Buber ukazuje na opasnost od monologa koji se prikrija kao dijalog, a čija je karakteristika refleksija do koje dolazi kada se „čovjek svojim istinskim bićem ne prihvaća drugu osobu u njegovoj partikularnosti“¹⁷⁰ i time vidi samo sebe. Istinski dijalog kreira cjelovitost što nije moguće kada se prema drugoj osobi nismo okrenuli jer je ne prihvaćamo. Ljudski odnosi tada postaju igra, a stvarni život dezintegrira se. Buber također smatra da se mišljenje formira u dijalogu i to ne samo u socijalnom smislu međuljudske komunikacije kao kod Meada i Deweyja, već može postojati i unutarne mišljenje koje izrasta u Ja – Ti dijalogu sa vlastitom dušom. Dijalog i Ja – Ti relacija također su konstitutivni za stvaranje zajednice koja se razlikuje od kolektiva po tome što se kolektiv sastoji od ljudi koji nisu međusobno povezani i ne kreću se ka zajedničkom cilju, već su tek fizički prisutni jedni uz druge. Iako većina međuljudskih odnosa pripada Ja – Ono sferi i ta sfera je neminovnost od koje nema smisla bježati, Buber se nadao svojom

¹⁶⁶ Tamra Wright, „Buber, Martin (1878 – 1965)“, u: Paul Livingston (ur.), *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Taylor and Francis, 1998. (dostupno na: <https://www.rep.routledge.com/>).

¹⁶⁷ Martin Buber, *Between Man and Man*, The Taylor & Francis e-Library, 2004., str. 25.

¹⁶⁸ Isto, str. 19.

¹⁶⁹ Isto, str. 18.

¹⁷⁰ Isto, str. 27.

filozofijom u ljudima probuditi veću otvorenost spram Ja – Ti odnosa zato jer „bez Onog čovjek ne može živjeti. Ali, tko živi jedino sa njim, nije čovjek“.¹⁷¹ Lipmanova istraživačka zajednica utemeljena je u uzajamnosti kao etičkom i logičkom principu te se time otvara kao jedinstveni prostor unutar suvremenog edukacijskog sistema u kojem je potencijalno moguće ostvariti i dijalog i Ja – Ti odnos.

Naposljetku, kako bi kompletirao svoje viđenje osnovnih svojstava istraživačke zajednice, Lipman iznosi ono što naziva fenomenološkim prikazom formiranja učeničke racionalnosti putem filozofskog istraživanja u zajednici.¹⁷² Pri tom polazi od filozofa Johna Langshawa Austina koji smatra da je jezik alat kojim se aktivno utječe na svijet i druge ljude. Austin drži da kada govornik kaže neki iskaz, on ujedno i djeluje, tj. izvodi neki čin koji naziva govornim činom. Cjeloviti govorni čin dijeli na tri zasebna čina – lokucijski, ilokucijski i perlokucijski – koji predstavljaju tri različita načina uporabe jezika ili tri vrste radnji. Lokucijski čin podrazumijeva „izricanje nekih zvukova, izricanje nekih riječi u nekoj konstrukciji te . . . s nekim 'značenjem' . . . tj. s nekim smislom i s nekom referencijom“.¹⁷³ Lokucijski čin sastoji se od fonetičkog, fatičkog i retičkog čina. Fonetički čin je „izricanje nekih zvukova“, fatički čin je „izricanje nekih glasova ili riječi“, tj. izricanje fonova i leksema nekog jezika koji su u skladu s njegovom gramatikom te je retički čin „izvedba nekog čina upotrebe tih glasova s nekim manje ili više određenim smislom i referencijom“.¹⁷⁴ Izricanje fonetičkog čina pretpostavlja samo zvukovno glasanje dok s fatičkim činom iskaz nosi razumljivost utoliko što pripada nekom jeziku, ali njime svejedno govornik ne intendira neko semantičko ili referencijalno značenje, npr. kad izgovaramo neki izraz na jeziku kojeg ne znamo. Konačno, s retičkim činom neki iskaz nosi i jezičnu razumljivost i intenciju govornika o nekom imenovanju ili upućivanju. Lokucijski čin objašnjava izraze u tradicionalnom razumijevanju „značenja“ riječi ili izraza. Ipak, izvedba svakog lokucijskog čina podrazumijeva i izvedbu ilokucijskog čina: svako izražavanje podrazumijeva i upotrebu riječi. Okolnosti ili kontekst nekog iskaza trebaju se uzeti u obzir. Upravo se to radi ilokucijskim činom što je „čin koji se može klasificirati ne samo na temelju svoga sadržaja – kao što je slučaj s lokucijskim činom – nego također na temelju svoje *snage* (tvrđenje, upozoravanje,

¹⁷¹ Martin Buber, *Ti i Ja*, Grafopublik, Beograd, 1990., str. 32.

¹⁷² Fenomenološki prikaz predstavlja opis kako se stvari čine, a ne teorijsku eksplikaciju procesa.

¹⁷³ John Langshaw Austin, *Kako djelovati riječima*, 2. izdanje, Disput, Zagreb, 2014, str. 69.

¹⁷⁴ Isto, str. 70.

obećavanje, itd.)“.¹⁷⁵ Na primjer, istu rečenicu, isti lokucijski iskaz „U dvanaest sati idem kući“ mogu izgovoriti s različitim ilokucijskim snagama – jednom može imati snagu tvrdnje, drugi puta snagu obećanja – i stoga se tu radi o dva različita ilokucijska čina. Ovdje treba naglasiti da Austin započinje svoje istraživanje podjelom na deskriptive ili konstative s jedne strane te performative s druge. Dok konstativi izriču nešto što se može odrediti kao istinito ili ne, s performativima „izricanje iskaza jest činjenje nečega“¹⁷⁶ pri čemu se ne može govoriti o istinitosti ili neistinitosti performativa, već samo o njihovoj uspješnosti ili neuspješnosti. Pri tom se performativi dijele na primarne i eksplicitne. Eksplicitni performativi su jezično-evolucijski gledano kasniji i njihova je karakteristika da, za razliku od primarnih, ekspliciraju snagu ilokucijskih činova, tj. govore „koja se točno radnja izvodi kad se izriče iskaz“.¹⁷⁷ Npr. primarni performativ je „Tu sam“, dok je eksplicitni performativ „Obećavam da sam tu“. Izraz „Tu sam“ nejasan je i može označavati i konstativ i performativ kao i različite vrste performativa. Nasuprot tome, čin „Obećavam da sam tu“ ima jasnu performativnu snagu obećanja. Iako Austin napušta podjelu između konstativa i performativa, pošto se pokazalo da izraze nije moguće tako jednoznačno podijeliti na istinite ili neistinite te uspješne ili neuspješne, odnosno da jedni imaju ponešto od drugih u sebi, upravo eksplicitni performativi ono su što se smatra pod ilokucijskim činovima u teoriji jezičnih činova. Eksplicitne performativne glagole Austin nadalje dijeli u pet zasebnih razreda određenih njihovom ilokucijskom snagom. To su: 1) verdiktivi (donose pravorijek ili presudu – npr. *osuđujem*, *karakteriziram* ili *ocjenjujem*), 2) egzercitivi (donose odluke da nešto treba biti na određeni način, zagovaraju da to tako bude, nagrađuju ili kažnjavaju – npr. *imenujem*, *naređujem* ili *proglašavam*), 3) komisivi (obvezuju govornika da nešto učini – npr. *obećavam*, *zavjetujem se* ili *dajem riječ*), 4) behabitivi (stavovi su i izražavaju stavove spram tuđeg ponašanja – npr. *ispričavam se*, *zahvaljujem* ili *čestitam*) i 5) ekspozitivi (koriste se „u činovima izlaganja, uključujući izražavanje mišljenja, vođenje rasprave te razjašnjavanje pojedinih upotreba riječi ili referencija“¹⁷⁸ – npr. *niječem*, *tvrdim* ili *svrstavam*). U konačnici, izvedba i lokucijskog i ilokucijskog čina podrazumijeva i izvedbu perlokucijskog čina koji je „ono što postizemo svojim iskazom, na primjer, uvjeravanje ili plašenje. On utječe na osjećaje, misli ili djelovanje

¹⁷⁵ Guy Longworth, „John Langshaw Austin“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ljeto 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/austin-jl/>, pristup: 19. 09. 2023.), naglasak u originalu.

¹⁷⁶ J. L. Austin, *Kako djelovati riječima*, str. 49.

¹⁷⁷ Isto, str. 50.

¹⁷⁸ Isto, str. 114.

slušačelja (ili samog sugovornika)“.¹⁷⁹ Tako je npr. za ilokucijski čin „Uvjeravam te da ću doći“ odgovarajući perlokucijski čin (i naravno ne jedini) „Uvjerio/la me da će doći“. Karakteristično je za perlokucijski čin, za razliku od lokucijskog i ilokucijskog, da se može izvršiti i nejezičnim sredstvima, tako se, na primjer, uvjeravanje može iskazati i kimanjem glavom i pokazivanjem palca gore.

Kao gramatički kriterij prepoznavanja eksplicitnih performativa Austin navodi prvo lice jednine aktivnog indikativa prezenta.¹⁸⁰ Upravo je to gramatička kategorija koja nosi ilokucijsku snagu i kojom je moguće istaknuti što se dešava u sadašnjem trenutku dok se eksplicitni performativ izgovara u sklopu nekog iskaza. Međutim, Zeno Vendler smatra da to nije dovoljno precizan kriterij jer uključuje i kategorije glagola koji ne pripadaju eksplicitnim performativima. On smatra da eksplicitni performativi pripadaju rodu propozicijskih glagola što su glagoli koji za svoj objekt uzimaju propoziciju. Propozicijske glagole dijeli prema vremenskoj shemi na glagole postignuća i glagole propozicijskih stavova. Glagoli postignuća izražavaju jedinstveni trenutak u kojem se izvršava neki čin dok glagoli propozicijskih stavova izražavaju „neodređeni vremenski raspon koji uključuje trenutak izražavanja“.¹⁸¹ Nadalje se glagoli postignuća dijele na performative, koji su izgovoreni glagoli postignuća i odgovaraju Austinovim eksplicitnim performativima, i na glagole mentalnih činova, koji su glagoli postignuća koji su oznake za misli, npr. *odlučiti, otkriti, identificirati, prepoznati*. Glagoli propozicijskih stavova također su glagoli koji označavaju misaoni svijet, ali svijet stanja, i zato ih Vendler naziva glagolima mentalnih stanja, a paradigmatičan primjer glagol je *vjerovati*. „Upravo kao što performativi određuju različite načine na koje je nešto moguće reći“ tako i glagoli mentalnih činova i mentalnih stanja „pokazuju moguće oblike misli“.¹⁸² Polazeći od Austinove podjele eksplicitnih performativa te načela analogije između riječi i misli, Vendler glagole mentalnih činova i stanja također dijeli na skupine. Glagoli mentalnih činova koji odgovaraju ekspozitivima su aprehensivi (npr. *saznati, otkriti* ili *primijetiti*), a glagoli mentalnih stanja koji im odgovaraju su putativi (npr. *znati, misliti, vjerovati*).¹⁸³ Glagoli mentalnih činova koji odgovaraju verdiktivima su rekognitivni (npr. *procijeniti, dosuditi, prepoznati*), a glagoli mentalnih stanja koji im odgovaraju asesivi (npr. *cijeniti, razmatrati*,

¹⁷⁹ Martina Blečić, „John L. Austin, Kako djelovati riječima, prevela Andrea Milanko, priredio Ivan Marković, (Zagreb: Disput, 2014), 125 str.“, *Prolegomena: Časopis za filozofiju*, sv. 14, broj 2, 2015., str. 225-230, ovdje str. 228 (dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/222072>, pristup: 19. 09. 2023.).

¹⁸⁰ U tom obliku iznad su i navedeni svi primjeri eksplicitnih performativa.

¹⁸¹ Zeno Vendler, *RES COGITANS, An Essay in Rational Psychology*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1972., str. 14.

¹⁸² Isto, str. 27.

¹⁸³ „Aprehensivi“ su na engleskom *apprehensives*, a „putativi“ *putatives*.

smatrati).¹⁸⁴ Komisivima kao eksplicitnim performativima odgovaraju rezolutivi kao glagoli mentalnih činova (npr. *odlučiti, izabrati, riješiti*) i konativi kao glagoli mentalnih stanja (npr. *željeti, kontemplirati, preferirati*).¹⁸⁵ I u konačnici, behabitivima odgovaraju remisivi kao glagoli mentalnih činova (npr. *oprostiti, progledati kroz prste*) i emotivi kao glagoli mentalnih stanja (npr. *odobravati, simpatizirati, kriviti*).¹⁸⁶ Vendler ne nalazi analogone mentalnih činova i mentalnih stanja s egzercitivima što i smatra razumljivim jer egzercitivi utječu na druge ljude da nešto naprave, a „neizrečene misli . . . ne mogu pokretati druge ljude“.¹⁸⁷

Lipman polazi od sinteze Austina i Vendlera te vidi govorni čin kao povezan s mentalnim činom. Govorni čin je „onaj dio jedinstvene diskurzivne tvorevine koji se razvio do konkretnog iskaza. U tom smislu govorni činovi svoj korijen imaju u tekućim mentalnim izvedbama, dok su istovremeno, kao dijelovi dijaloga u zajednici, u interakciji s drugim govornim činovima te proizvode fenomen *distribuiranog mišljenja*, u kojem svaki sudionik doprinosi jedinstvenom misaonom procesu“.¹⁸⁸ Lipman smatra da je istraživačka zajednica sredina koja je pogodna za vježbanje govornih činova te također uvježbavanje mentalnih činova te osvještavanje mentalnih stanja. Djeca ne osvještavaju samo to što govori netko drugi, nego i to što oni sami govore te postupno mogu iznutra osjetiti čin kojim su stekli uvid u nešto ili odlučili nešto reći. Time se razvija dječja metakognicija ili mišljenje o mišljenju, što je čimbenik koji uvelike pomaže razvoju mišljenja. Također, kako je istraživačka zajednica sredina u kojoj se potiče ne samo dijalog, nego i metadijalog ili dijalog o dijalogu, pri čemu djeca mogu izraziti bilo kakve emocije koje se javljaju za vrijeme diskusije, to je sredina koja također potiče osvještavanje mentalnih stanja te i na takav način razvija metakogniciju ili reflektivno mišljenje. Cilj je filozofske istraživačke zajednice razviti sposobnost dobrog suđenja, a donošenje suda mentalni je čin, i to kompleksni mentalni čin koji se sastoji od orkestracije niza drugih mentalnih činova i stanja. Takve kompleksne mentalne činove Lipman naziva vještinama mišljenja i postulira tezu epistemičkog kretanja: „MENTALNI ČINOVI I STANJA MOGU SE RAZVITI U VJEŠTINE MIŠLJENJA“.¹⁸⁹ Kao takvi, mentalni činovi i stanja komponente su misaonog procesa, a razmišljanje se sastoji od „više ili manje vješte orkestracije ovih činova i stanja. Također uključuje svijest u sjećanju o onome što je već mišljeno dok biva izručeno u prošlost, kao i imaginativnu anticipaciju . . . nadolazećih faza

¹⁸⁴ „Rekognitivi“ su na engleskom *recognitives*, a „asesivi“ su *assessives*.

¹⁸⁵ „Rezolutivi“ su na engleskom *resolutives*, a „konativi“ *conatives*.

¹⁸⁶ „Remisivi“ su na engleskom *remissives*, a „emotivi“ *emotives*.

¹⁸⁷ Z. Vendler, *RES COGITANS, An Essay in Rational Psychology*, str. 31.

¹⁸⁸ M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 139, naglasak u originalu.

¹⁸⁹ Isto, str. 148, naglasak u originalu. „Epistemičko kretanje“ na engleskom glasi *epistemic movement*.

procesa“.¹⁹⁰ U filozofskoj istraživačkoj zajednici djeca se uče razmišljanju i vještinama mišljenja koje su karakteristične za filozofe, kao što su to na primjer ispitivanje pretpostavki, traženje definicija, operacionalizacija i implementiranje definicija na iskustvenim problemima, uočavanje distinkcija, dedukcija, kategorizacija, konstrukcija analogija, konstrukcija hipoteza, generalizacija, instancijacija, itd. Drugim riječima, gradi se racionalno i kritičko mišljenje te Lipman najpogodnijim sredinom za to smatra upravo istraživačku zajednicu.

¹⁹⁰ Isto, str. 149.

5. Mogu li djeca filozofirati?

Rasprave oko pitanja mogu li djeca filozofirati vode se još od antičkog doba, a većina filozofa zauzimala je negativno stajalište. Prije prosvjetiteljstva na djecu se ni nije gledalo kao na punopravne članove društva. Upravo suprotno, djeca nisu imala nikakva prava te je njihova društvena i obiteljska uloga bila služiti odraslima kao radna snaga u poslovima koji su im dani. Njihov unutarnji život, osjećaji i razmišljanja bili su nevažni i odrasli nisu imali namjere baviti se takvim pitanjima. Odgoj djece bio je baziran na discipliniranju s čestom uporabom fizičke sile, a njihovo obrazovanje bilo je rezervirano samo za uski dio povlaštenih. S prosvjetiteljstvom i romantizmom dolazi do promjene paradigme odnosa prema djetetu. Stoga ćemo upravo s tim periodom krenuti u prikazu izbora filozofa iz povijesti filozofije koji su postavili temelje za suvremene rasprave o tome mogu li djeca filozofirati, a potom ćemo dati pregled suvremenih prijedora na temu.

John Locke je primijetio da osobine odraslih ljudi uvelike ovise o njihovom odgoju te stoga smatra da je roditeljska uloga i dužnost djecu odgojem izgraditi u čestite ljude na dobrobit društva u cjelini. Djeca se rađaju kao prazne ploče ili *tabule rase* iako posjeduju neke urođene sklonosti i temperament. Znanje se stoga usvaja kroz osjetila, iskustvom, pri čemu je od ključne važnosti urođena znatiželja. Najvažnija Lockeova novina bila je da je od odraslih tražio da pristupaju djeci kao razumnim bićima. Tako kaže: „Možda će bit iznenađenje da spominjem rasuđivanje s djecom: ali ipak ne mogu a da ne mislim da je to pravi način bavljenja s njima. Razumiju ga tako rano kao što razumiju i jezik; i, ako ne promatram krivo, oni vole da se prema njima ponaša kao prema razumnim bićima prije nego što zamišljamo“.¹⁹¹ Locke nije smatrao da djecu treba izlagati dugim deduktivnim zaključcima ili od njih očekivati da zaključuju iz principa koje ne poznaju. Naprotiv, od odraslih je tražio da u odnosu s djecom koriste rasuđivanje prikladno za njihove godine. Smatra da djeca rasuđivanje najbolje usvajaju tako da ih se uključi u aktivnosti koje rasuđivanje zahtijevaju. Idealan odnos odraslih i djece odnos je uzajamnog poštovanja, a posebno se ističe u razumnom i smislenom dijalogu. Locke nigdje izriječno ne spominje temu filozofiranja djece ili podučavanja filozofije djeci, ali njegov temeljni postulat da djeci treba pristupiti kao razumnim bićima otvara prostor za razvoj tih tema.

¹⁹¹ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*, Oxford University Press, New York, 1989., str. 142.

Jean Jacques Rousseau ne slaže se s Lockeovom idejom pristupanja djeci kao razumnim bićima već je smatra pomodnom. Djeca ne mogu razumjeti ideje morala ili društvenih odnosa, ali ono što mogu je upotrebljavati svoja osjetila za spoznaju svijeta. Zato njegov ideal edukacije izmiješta djecu iz društvenih odnosa i stavlja u prirodu jer se tamo mogu posvetiti svojim doživljajima i razvoju svojih osjetila. Pri tom su razum i rasuđivanje krajnji cilj obrazovanja, ali djeci su ipak još nedostupni te se razvijaju kasnije. Rousseau se stoga protivi ideji da rasuđivanje bude temelj edukacije: „Kad bi djeca slušala razum, ne bi bilo potrebno obrazovati ih“.¹⁹² Međutim, i on djeci daje za pravo da mogu rasuđivati u nekim situacijama: „Ipak sam daleko od toga da mislim da djeci nedostaje svaka vrsta rasuđivanja. Naprotiv, ja uviđam da ona vrlo točno sude o svemu što poznaju i što se odnosi na njihov trenutni i osjetni interes“.¹⁹³ Razina rasuđivanja za koje su sposobna djeca poslije se ispostavlja kao jedno od glavnih pitanja u raspravi oko toga mogu li djeca filozofirati.

Giambattista Vico interpretaciju djetinjstva gradi na paralelizmu sa svojom teorijom razvoja civilizacija. Prije razvoja kulture čovjek se nalazi u životinjskom stanju. Početna točka razvoja kulture karakterizirana je poetskim i mitološkim doživljajem svijeta. Ljudi su u interakciji sa svijetom putem osjetila te se uvažavaju nadnaravne sile. S daljnjim razvojem društva i jezika čovjek se polako odmiče od ove slike svijeta. Ljudi se počinju educirati i opismenjivati. Razvijaju se prve institucije, ekonomija, zakonodavni i politički sistemi. Kulminacija razvoja društva dovodi do razvoja razuma i znanosti. Povijest se razvija ciklično pa nakon ovog vrhunca slijedi korupcija civilizacije i njezin pad čime se stvaraju temelji za uzdizanje neke nove kulture. Uzlazni dio procesa Vico opisuje sljedećim riječima: „Ljudi isprva osjećaju bez opažanja, onda opažaju s uznemirenim i uzburkanim duhom da bi naposljetku razmišljali s bistrim umom“.¹⁹⁴ Dječje poimanje svijeta slično je društvu na početnom stadiju razvoja kulture. Centralne sile u procesu odrastanja su imaginacija, imitacija i integracija. Kroz ono poetsko i mitološko, tj. kroz imaginaciju, djeca svoje znanje o svijetu usvajaju i organiziraju. Kao što se odrasli u zahvaćanju svijeta služe razumom, djeca se služe imaginacijom. Odnos između imaginacije i razuma je sljedeći: „Imaginacija je to snažnija u proporciji koliko je slabija snaga rasuđivanja“.¹⁹⁵ Iako je razvoj rasuđivanja jedan od glavnih ciljeva obrazovanja, učenje logike treba ostaviti za kasnije, a umjesto nje djeca trebaju raditi

¹⁹² Jean Jacques Rousseau, *Emil ili o vaspitanju*, Estetika Valjevo, Beograd, 1989., str. 75.

¹⁹³ Isto, str. 98.

¹⁹⁴ Giambattista Vico, *The New Science of Giambattista Vico: Translated from the Third Edition (1744)*, Cornell University Press, Ithaca NY, 1948., str. 67.

¹⁹⁵ Isto, str. 63.

na razvoju vlastite imaginacije. Vico naglašava da imaginacija nije samo važna za djecu, već je integriranu s razumom trebaju koristiti i odrasli ako žele zadržati svoju humanost.

Bernard Groethuysen propituje uvriježeno mišljenje da je odrasla dob vrhunac ljudskog iskustva. Sve etape života – djetinjstvo, odrasla dob i starost – jednake su vrijednosti te zajedno doprinose cjelokupnosti ljudskog života. On uviđa sličnosti između metafizike i djetinjstva: „Ali nekako postoji posebna povezanost između metafizike i stanja djetinjstva . . . metafizičar je sposoban napraviti korak unatrag prema djetinjstvu . . . On neće krenuti od svijesti da sada zna bolje o tome što je svijet i neće početi propovijedati djetetu koje je nekoć bio“.¹⁹⁶ Odrasli često misle da je njihovo poimanje svijeta superiornije djetetovom te da djeca imaju što naučiti iz njihovog pogleda na svijet. Međutim, ni sami nisu svjesni da dječje poimanje svijeta interpretiraju kroz svoja iskustva proživljena u odrasloj dobi. Groethuysen smatra da iskustvo djetinjstva ne treba razmatrati kroz prizmu iskustva odraslih, a budući da djeca imaju sposobnost prolaska kroz vlastito metafizičko iskustvo itekako ih treba pitati o tome što je život i što je svijet.

Karl Jaspers smatra da filozofija treba biti dostupna svima jer je svako ljudsko biće, uključujući dijete, sposobno za filozofske uvide. Za bavljenje nekim disciplinama potrebno je proći proces učenja ili treniranja, međutim za filozofiju je čovjek kompetentan i bez nekog posebnog treninga. „U stvarima filozofije skoro svatko smatra da je sposoban prosuđivati . . . Naša ljudskost, naša sudbina, naše iskustvo doimaju nas se kao dovoljan temelj za filozofska mišljenja. Ideja da filozofija treba biti dostupna svima opravdana je“.¹⁹⁷

Suvremene rasprave o tome mogu li djeca filozofirati vode se oko sličnosti i razlika u kognitivnim sposobnostima djece i odraslih. Iako Garreth Matthews smatra da je pogrešno uspoređivati dječje filozofiranje s filozofiranjem odraslih, to je ipak ono što je većina filozofa radila bez obzira podržavali oni ili ne tezu da djeca mogu filozofirati. Karin Murriss pak smatra da jedino ispravno raditi usporedbu između djece i odraslih studenata koji su se tek počeli baviti filozofijom.¹⁹⁸ Također napominje da treba uzeti u obzir da djeca imaju slabiju sposobnost verbaliziranja vlastitih misli jer slabije barataju jezikom od odraslih. Misaoni procesi djece također se mogu razlikovati od misaonih procesa odraslih. Tako se dječja mašta razlikuje od razmišljanja odrasle osobe, ali to ne znači da je manje racionalna u stvaranju značenja. U

¹⁹⁶ Bernard Groethuysen, „The Child as the Metaphysician“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 28-38, ovdje str. 31.

¹⁹⁷ Karl Jaspers, „The Philosophical Disposition in Children“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 38-39, ovdje str. 38.

¹⁹⁸ K. Murriss, „Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children“, str. 143.

konačnici, čak i ako stoji teza da djeca imaju slabije kapacitete za filozofiranje od odraslih koji se tek počinju baviti filozofijom, to još uvijek ne znači da djecu ne bi trebalo učiti filozofiji. Pri tom se Murriss poziva na Mary Midgley koja ističe da filozofska argumentacija djece nije na razini one studenata, ali svejedno vidi vrijednost u inspiriranju djece da osjete duh bavljenja filozofijom.¹⁹⁹ Clyde Evans pokušava naći dodirne točke djece i odraslih koji se bave filozofijom. U svojem radu s učenicima trećeg i četvrtog razreda osnovne škole kaže da su učenici u raspravama počinjali sa praktičnim, svakodnevnim iskustvom ali da se rasprava spontano razvijala u pravu filozofsku diskusiju te dodaje: „Ono što je zaista bilo važno nije pitanje je li to što smo radili zadovoljilo sve kanone istinske filozofije, već je li imalo dovoljno toga zajedničkog s pravom filozofskom aktivnošću da počne voditi djecu u smjeru cilja da postanu sve filozofičnija“.²⁰⁰ Kieran Egan pronalazi razlike u mišljenju djece i odraslih jer se razmišljanje djece prije nego što nauče pisati razlikuje od razmišljanja starije djece koja znaju pisati i odraslih. Mala djeca koriste tehnike razmišljanja koje su dominantne u kulturama usmene predaje gdje vrijedi pravilo: „Ako živiš u oralnoj kulturi, znaš samo ono čega se možeš sjetiti“.²⁰¹ Tehnike što ih djeca koriste za zahvaćanje svijeta formiranje su i upotreba binarnih struktura (npr. toplo – hladno, mekano – tvrdo), fantazija i mitologija te ih smatra integralnim za učenje. Pričanje fantastičnih priča i mitova, onako kako se radilo u usmenoj predaji korištenjem rime i ritma pruža djeci snažno iskustvo koje se ne može usporediti sa pisanom riječi. Egan zaključuje da ove tehnike učenja i razmišljanja kojima se koriste mala djeca nisu u raskoraku s tradicionalnim, racionalnim poimanjem mišljenja, već štoviše one čine temelj njegovog razvoja.

Mortimer Adler smatra da djeca mogu filozofirati zato što postavljaju filozofska pitanja.²⁰² On tvrdi da velika filozofska djela postavljaju ista pitanja kao i djeca. Možda djeca neće uspjeti pronaći odgovore na ta pitanja u obimu i kvaliteti odraslih, ali im ta činjenica ne smanjuje kapacitet za filozofiranje. Nasuprot Adleru, John White smatra da nije dovoljno da djeca samo postavljaju filozofska pitanja zato jer su razumijevanje pitanja i intencija s kojom netko

¹⁹⁹ Mary Midgley, *Guardian - Letters to the Editor*, 18. lipnja 1996., str. 14, prema Karin Murriss, „Can Children Do Philosophy?“, *Journal of Philosophy of Education*, sv. 34, broj 2, 2000., str. 261-279, ovdje str. 263 (dostupno na: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172>, pristup: 19. 09. 2023.).

²⁰⁰ Clyde Evans, „The Feasibility of Moral Education“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 157-173, ovdje str. 171.

²⁰¹ Kieran Egan, „The Cognitive Tools of Children's Imagination“, str. 8 (dostupno na: <https://circe-sfu.ca/wp-content/uploads/2022/12/The-cognitive-tools-of-children-s-imagination.pdf>, pristup: 19. 09. 2023.).

²⁰² Mortimer J. Adler i Charles Van Doren, *How to Read a Book*, Simon & Schuster, New York NY, 1972., str. 264.

postavlja pitanje važni čimbenici u određivanju je li neko pitanje filozofsko.²⁰³ Postoji razlika između pitanja koja postavljaju odrasli i djeca. Djeca postavljaju pitanja da saznaju kako se određeni pojmovi koriste, a odrasli su zainteresirani za pojmove kao izvorišta filozofskih problema. Tako White smatra da je moguće da djeca postavljaju pitanja koja nisu filozofska, a koja bi bila filozofska da ga je postavila osoba koja razumije njegovu slojevitost i filozofske teme koje otvara. To što je sadržaj pitanja moguće interpretirati kao filozofski ne znači da je i pitanje filozofsko. Međutim, većina mislilaca se ipak slaže da djeca imaju prednost nad odraslima jer postavljaju intrigantna pitanja. Adler dodaje: „Dijete je prirodni ispitivač. Ono što ga razlikuje od odraslog nije broj pitanja koje postavlja već njihov karakter. Odrasli ne gube znatiželju za koju se čini da je urođena ljudska osobina, ali njihovoj znatiželji pogoršava se kvaliteta. Žele znati je li nešto tako, a ne zašto“.²⁰⁴ Matthews se slaže s Adlerom: „Svakome tko sluša filozofske komentare i pitanja male djece trebalo bi biti jasno da oni imaju svježinu i inventivnost kojoj teško mogu parirati čak i najmaštovitiji odrasli.“²⁰⁵ Nadalje, djeca – za razliku od odraslih – nisu potpala pod utjecaj društvenih normi pa ih i lakše stavljaju pod pitanje. Djeca su, smatra Matthews, prirodni a ne kultivirani filozofi te je to njihova prednost.

Richard Kitchener nastavlja se na Whiteovu kritiku dječje sposobnosti za filozofiranje te polazi od teorije Jeana Piageta u kojoj se razlučuju četiri faze kognitivnog razvoja djeteta. Zadnja faza počinje otprilike u jedanaestoj ili dvanaestoj godini života i naziva se fazom formalnih operacija te predstavlja pomak u misaonim procesima s logičkog operiranja isključivo konkretnim objektima na logičko operiranje simbolima, a s time i prelazak na općeniti, apstraktni i hipotetski sadržaj mišljenja. Smatra se da je upravo to faza s kojom počinje razvoj kapaciteta potrebnih za bavljenje filozofijom. Kitchener navodi da djeci fale ključne odrednice mišljenja ove faze, a to su sposobnost mišljenja višeg reda i metakognitivna sposobnost, kao i mogućnost post-formalnog mišljenja koje predstavlja dodatak Piagetovoj teoriji kao peta faza kognitivnog razvoja.

Do mišljenja višeg reda dolazi „kada osoba uzme nove informacije i informacije pohranjene u memoriji te ih poveže i/ili preuredi i proširi kako bi postigla neku svrhu ili našla potencijalne odgovore u zbunjujućim situacijama“.²⁰⁶ Kitchener i White navode da djeci nedostaju te sposobnosti. John White kaže: „mala djeca mogu rasuđivati na logičan način . . .

²⁰³ John White, „The Roots of Philosophy“, *Royal Institute of Philosophy Supplement*, broj 33, 1992., str. 73-88, ovdje str. 75 (dostupno na: <https://doi.org/10.1017/S1358246100002277>, pristup: 19. 09. 2023.).

²⁰⁴ M. J. Adler i C. Van Doren, *How to Read a Book*, str. 264.

²⁰⁵ Gareth B. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1994., str. 17.

²⁰⁶ Arthur Lewis i David Smith, „Defining Higher Order Thinking“, *Theory Into Practice*, sv. 32, broj 3, 1993., str. 131-137, ovdje str. 136 (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/1476693>, pristup: 19. 09. 2023.).

ali bi zavaravajuće bilo to opisati na način koji bi sugerirao da dijete usvaja nešto od stajališta višeg reda spram rasuđivanja kao što to rade filozofi logike“.²⁰⁷ Nasuprot njima, Catherine McCall ističe primjere djece koji govore o stvarima o kojima govore odrasli filozofi s tom razlikom da koriste jednostavniji vokabular i gramatičke strukture: „Oni nemaju jezične vještine ili bogatstvo rječnika kao profesionalni filozof niti njegovu sposobnost razvijanja implikacija i posljedica problema koje otvaraju. Niti je njihovo rasuđivanje tako sofisticirano. Ali ipak otvaraju i adresiraju ista pitanja“.²⁰⁸ Kitchener se ne slaže s McCall i drži da je većina primjera djece koja filozofiraju utemeljena na anegdotalnim dokazima s djecom koja koriste filozofske uzrečice ili mudre misli: „Izolirani komentar djeteta – koliko god *prima facie* filozofski – jednostavno ne može sačinjavati dovoljan dokaz podležeće filozofske sposobnosti ili razumijevanja filozofskog problema“.²⁰⁹ Nije dovoljno samo dokumentirati ono što su djeca rekla, već treba u razgovoru pomno i kritički ispitati dječje stavove. Djeca također moraju biti u sposobnosti svoje stavove elaborirati i racionalno ih braniti. Kao protuargumenti Kitchenerovoj kritici stoje dokumentirani filozofski dijalozi djece u područjima metafizike, epistemologije, etike i estetike u djelima Jane Mohr Lone²¹⁰, Michaela S. Pritcharda²¹¹ i Thomasa E. Wartenberga²¹².

Uz mišljenje višeg reda, Kitchener ističe da djeci fali i metakognicija ili sposobnost mišljenja o mišljenju. I ovdje mu se suprotstavlja McCall na temelju svog eksperimentalnog programa filozofije s djecom u dobi od pet ili šest godina: „Tijekom dijaloga djeca su oprezna da to što govore povežu s onim što je prije rečeno. Ovo pokazuje da razmišljaju metakognitivno. Nije da samo svoje ideje iznose, već i razmišljaju o tim idejama i kako se one odnose na to što su druga djeca rekla“.²¹³ Kitchener nastavlja svoje prigovore kritikom post-formalnog mišljenja u djece. Post-formalno mišljenje u odnosu na Piagetovu fazu formalnih operacija pokazuje „više fleksibilnosti, logičnosti, volje za prihvaćanjem moralnih i

²⁰⁷ J. White, „The Roots of Philosophy“, str. 75.

²⁰⁸ Catherine McCall, „Young Children Generate Philosophical Ideas“, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, sv. 8, broj 2, 1989., str. 22-41, ovdje str. 23 (dostupno na: <https://doi.org/10.5840/thinking19898223>, pristup: 19. 09. 2023.).

²⁰⁹ Richard Kitchener, „Do Children Think Philosophically?“, *Metaphilosophy*, sv. 21, broj 4, 1990., str. 416-431, ovdje str. 426, naglasak u originalu.

²¹⁰ Jana Mohr Lone, *The Philosophical Child*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Plymouth, 2012.

²¹¹ Michael S. Pritchard, *Reasonable Children: Moral Education and Moral Learning*, University Press of Kansas, Kansas, 1996.

²¹² Thomas E. Wartenberg, *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*, Rowman & Littlefield Education, Lanham MD, 2009.

²¹³ C. McCall, „Young Children Generate Philosophical Ideas“, str. 22.

intelektualnih kompleksnosti te je i više dijalektično“.²¹⁴ Murriss na to odgovara da nije sigurna ni koliko odraslih bez znanja filozofije posjeduje sposobnost takvog naprednog mišljenja.

Nadalje Kitchener razvija argument da se djeca mogu baviti isključivo konkretnom, ali ne i apstraktnom filozofijom. Tako za dokumentirane filozofske dijaloge s djecom iz McCall, Matthews, Lone, Pritchard i Wartenberg kaže: „Ništa što sam pročitao u ovim filozofskim dijalozima ne navodi me da pomislim da mala djeca, recimo, djeca ispod (okvirno) deset, mogu raditi bilo što osim sudjelovati u konkretnim filozofskim diskusijama – iako jako pronicljivim i zanimljivim filozofskim diskusijama – o ovim konkretnim slučajevima“.²¹⁵ Na kraju zaključuje da se pravo bavljenje filozofijom temelji na razumijevanju i bavljenju apstraktnim, a ne konkretnim filozofskim problemima. Nasuprot njemu, Garreth Matthews dokumentira dječje filozofske dijaloge koji pokazuju da djeca imaju sposobnost šireg mišljenja od konkretnog. Tako na primjeru rasprave o Tezejevom brodu pokazuje da djeca imaju sposobnost analogijskog mišljenja. Tezejev brod drevni je brod drvene konstrukcije te su se s vremenom, zbog habanja i propadanja drva, daske mijenjale jedna po jedna sve dok se nisu promijenile sve daske od kojih je brod izvorno sagrađen što dovodi do pitanja je li taj potpuno obnovljeni brod još uvijek isti brod kao i onaj izvorni. A ako nije isti, postavlja se pitanja u kojem trenutku je prestao originalni brod prestao postojati i zašto. Matthews kaže: „Diskusija koja je uslijedila posebno je bila impresivna zbog prirodnosti s kojom su protagonisti posezali za analogijama kako bi podržali svoje pozicije . . . Ova djeca iskorištavala su analogije briljantno bez ikakvog vanjskog poticanja“.²¹⁶ Tako su djeca za brod koristili analogije s dvorcem ili automobilom, a izmjenu dasaka na brodu usporedili su sa zamjenom stanica u organizmu. Međutim, Kitcheneru to nije bio dovoljan dokaz da su djeca sposobna baviti se apstraktnom filozofijom, već postavlja sljedeći zahtjev: „djeca moraju razumjeti ontološki princip koji je u temelju ovog primjera – pitanje o tome što konstituira identitet kroz vrijeme – a ne samo detalje ovog specifičnog slučaja“.²¹⁷ Zaključuje da bez razumijevanja temeljnih principa neke konkretne situacije nema govora o bavljenju apstraktnim principima. U raspravu se uključuje i Kieran Egan koji tvrdi da djeca često koriste apstraktne filozofske pojmove poput *dobar* ili *loš* te dodaje: „Očito da djeca nemaju problema baviti se raznim vrstama apstrakcija, a u klasifikaciji prema apstraktnim principima: jednostavno popisivanje 'Moji najbolji prijatelji' ili 'Moje omiljene razonode' za

²¹⁴ Kathleen Stassen Berger, *Invitation to the Life Span*, 2. izdanje, Worth Publishers, New York, 2014., str. 400.

²¹⁵ R. Kitchener, „Do Children Think Philosophically?“, str. 427.

²¹⁶ Gareth B. Matthews, *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1984., str. 42-43.

²¹⁷ R. Kitchener, „Do Children Think Philosophically?“, str. 427.

sobom povlači bavljenje s apstrakcijama“.²¹⁸ Murriss podržava Matthews, Egan i ostale te smatra da i djeca i odrasli mogu koristiti apstraktne koncepte. Na primjeru slikovnice *Tri pljačkaša*²¹⁹ pokazuje da je u baratanju apstraktnim pojmovima važniji trening u filozofskom istraživanju nego dob. Većina učitelja koje je pitala smatrala je da je pljačka uvijek moralno pogrešna te da takav materijal nije podesan za raspravu u učionici. Djeca su također inicijalno imala takav stav, međutim nakon višemjesečnog bavljenja filozofijom svoj su moralni stav o pljački produbili s idejama intencije, okolnosti i posljedica.

Osim pitanja o kognitivnim kapacitetima djece, postavlja se i pitanje imaju li djeca dovoljno iskustva da filozofiraju. Joseph Fly smatra da nemaju i stoga se ne mogu baviti filozofijom.²²⁰ Murriss tvrdi da iako djeca imaju manje iskustva od odraslih, to ipak ne znači da nemaju dovoljno iskustva o kojem mogu reflektirati. Karel van der Leeuw i Pieter Mostert pak smatraju da dječji nedostatak iskustva može biti njihova prednost: „Istovremeno ovaj nedostatak znanja i rutinskih procedura daje dječjem mišljenju visoku dozu fleksibilnosti i originalnosti što je preduvjet za filozofiju“.²²¹

Kao završnu misao u ovoj preglednoj raspravi o tome mogu li djeca filozofirati navodim ideju Karin Murriss koja smatra da pri analiziranju tog pitanja treba u obzir uzeti i kolaborativne mogućnosti filozofiranja skupine djece.²²² Djeca u grupi imaju značajno veće kapacitete postavljanja pitanja, pravljenja analogija i zaključivanja od pojedinačnog djeteta. Dokumentirani dijalozi dječjih filozofskih zajednica pokazuju da djeca u skupini pokazuju sposobnosti kritičkog ispitivanja i branjenja vlastitih stavova kroz dulje vremensko razdoblje. Zato je možda bolje postaviti sljedeće pitanje: „Može li skupina djece filozofirati?“

²¹⁸ Kieran Egan, *Primary Understanding – Education in Early Childhood*, Routledge, New York NY, 1988., str. 90-91.

²¹⁹ Tomi Ungerer, *The Three Robbers*, Macmillan Publishing Company, New York, 1987.

²²⁰ Joseph Fly, „Is Ethics for Children Moral?“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 145-157.

²²¹ Karel van der Leeuw i Pieter Mostert, „Learning to Operate with Philosophical Concepts“, *Analytic Teaching*, sv. 8, broj 1, 2014., str. 94 (dostupno na: <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/402>, pristup: 19. 09. 2023.).

²²² K. Murriss, „Can Children Do Philosophy?“, str. 264.

Zaključak

U ovom radu ispitali smo pojam dječje filozofske istraživačke zajednice tako da smo se zasebno fokusirali na svaki od ta četiri termina te pobliže istražili kako se oni odnose s mišljenjem, obrazovanje kojeg je njezin cilj. Pri ispitivanju odnosa mišljenja i zajednice utvrdili smo da je u post-modernoj obrazovnoj paradigmi zajednica zapravo konstitutivna za mišljenje te mišljenje bez zajednice uopće nije moguće. Pri ispitivanju što je to filozofsko mišljenje našli smo njegovu srž u filozofskom pitanju i njegovim osnovnim svojstvima te utvrdili da je post-moderno obrazovanje filozofskog mišljenja forma života koja vidi mišljenje kao aktivnost. Potom su navedene osnovne odrednice istraživačkog mišljenja pri čemu je naglasak bio na činjenici da je fundamentalno dijaloške naravi. Istaknute su njegove logičke i etičke komponente. Posebice sa svojom logičkom komponentom, istraživački dijalog konstitutivan je za formiranje racionalnosti. Potom je dan tentativan fenomenološki prikaz razvoja rasudne moći i sposobnosti donošenja suda učenika. Taj prikaz vodi od jezičnih i mentalnih činova te mentalnih stanja do njihove orkestracije u vještine mišljenja i distribuirano mišljenje. Kratki pregled prijepora oko pitanja mogu li djeca filozofirati završen je s idejom da se ne trebaju zanemariti kolaborativne mogućnosti dječjeg mišljenja te time filozofsko-educacijski važno pitanje zapravo postaje može li skupina djece filozofirati. S obzirom da se mišljenje konstituira u zajednici, ima smisla da to pitanje prethodi pitanju može li neko pojedinačno dijete filozofirati.

Popis literature

- Adler, Mortimer J.; Van Doren, Charles, *How to Read a Book*, Simon & Schuster, New York NY, 1972.
- Aristotel, *Kategorije*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1992.
- Austin, John Langshaw, *Kako djelovati riječima*, Disput, Zagreb, 2014.
- Bernstein, Richard J., „Dewey, John (1859 – 1952)“, u: Donald M. Borchert (ur.), *Encyclopedia of Philosophy*, 2. izdanje, sv. 3., 2006., str. 43-50.
- Blečić, Martina, „John L. Austin, Kako djelovati riječima, prevela Andrea Milanko, priredio Ivan Marković, (Zagreb: Disput, 2014), 125 str.“, *Prolegomena: Časopis za filozofiju*, sv. 14, broj 2, 2015., str. 225-230 (dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/222072>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Bošnjak, Branko, *Grčka filozofija: Od prvih početaka do Aristotela*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1978.
- Brun, Jean, *Sokrat*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2007.
- Buber, Martin, *Ti i Ja*, Grafopublik, Beograd, 1990.
- Buber, Martin, *Between Man and Man*, Taylor & Francis e-Library, London, 2004.
- Buchler, Justus, „What is a Discussion?“, *The Journal of General Education*, sv. 8, broj 1, 1954., str. 7-17 (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/27795449>, pristup: 19. 9. 2023.).
- Descartes, René, *Razmišljanja o prvoj filozofiji*, Demetra, Zagreb, 1993.
- Desmonde, William H., „Mead, George Herbert (1863 – 1931)“, u: Donald M. Borchert (ur.), *Encyclopedia of Philosophy*, 2. izdanje, sv. 6, 2006., str. 79-82.
- Dewey, John, *Experience and Nature*, George Allen & Unwin, LTD, London, 1929.
- Dewey, John, *Logic, The Theory of Inquiry*, Henry Colt and Company, Inc., New York NY, 1938.
- Dewey, John; Bentley, Arthur F., *Knowing and the Known*, The Beacon Press, Boston, 1949.
- Dreyfus, Hubert Lederer, *Being-in-the-World, A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, The MIT Press, Cambridge MA, 1995.
- Egan, Kieran, *Primary Understanding – Education in Early Childhood*, Routledge, New York NY, 1988.
- Egan, Kieran, „The Cognitive Tools of Children's Imagination“ (dostupno na: https://circe-sfu.ca/wp-content/uploads/2022/12/The-cognitive-tools-of-children_s-imagination.pdf, pristup: 19. 09. 2023.).
- Evans, Clyde, „The Feasibility of Moral Education“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 157-173.
- Grayling, Anthony Clifford, *Wittgenstein, A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2001.

- Grice, Paul, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1989.
- Groethuysen, Bernard, „The Child as the Metaphysician“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 28-38.
- Guthrie, William Keith Chambers, *Povijest grčke filozofije, Knjiga III. Sofisti – Sokrat*, Naklada Jurčić d.o.o., Zagreb, 2006.
- Guyer, Paul; Horstmann, Rolf-Peter, „Idealism“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/idealism/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Hallett, Garth, *A Companion to Wittgenstein's „Philosophical Investigations“*, Cornell University Press, Ithaca NY, 1977.
- Hasan, Ali; Fumerton, Richard, „Foundationalist Theories of Epistemic Justification“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2022. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/justep-foundational/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Hildebrand, David, „John Dewey“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/dewey/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- James, William. *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Barnes & Noble, New York NY, 2003.
- Jaspers, Karl, „The Philosophical Disposition in Children“, u: Matthew Lipman i Margaret Sharp (ur.), *Growing up with philosophy*, Temple University Press, Philadelphia, 1978., str. 38-39.
- Joas, Hans, „Mead, George Herbert (1863 – 1931)“, u: Paul Livingston (ur.), *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Taylor and Francis, 1998. (dostupno na: <https://www.rep.routledge.com/>).
- Kant, Immanuel, *Osnivanje metafizike čudoređa*, Feniks, Zagreb, 2003.
- Kennedy, David, „Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry“, *Education and Culture*, sv. 28, broj 2, 2012., str. 36-53 (dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.36>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Kitchener, Richard, „Do Children Think Philosophically?“, *Metaphilosophy*, sv. 21, broj 4, 1990., str. 416-431.
- Lakoff, George; Johnson, Mark, *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago IL, 1980.
- Leeuw, Karel van der; Mostert, Pieter, „Learning to Operate with Philosophical Concepts“, *Analytic Teaching*, sv. 8, broj 1, 2014. (dostupno na: <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/402>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Legg, Catherine; Hookway, Christopher, „Pragmatism“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ljeto 2021. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Lewis, Arthur; Smith, David, „Defining Higher Order Thinking“, *Theory Into Practice*, sv. 32, broj 3, 1993., str. 131-137.

- Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, 2. izdanje, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
- Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, Oxford University Press, New York, 1989.
- Locke, John, *Ogled o ljudskom razumu*, sv. 1, Naklada BREZA, Zagreb, 2007.
- Longworth, Guy, „John Langshaw Austin“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ljeto 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/austin-jl/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Loux, Michael J., *Metafizika, Suvremen uvod*, Sveučilište u Zagrebu – Hrvatski studiji, Zagreb, 2010.
- Markie, Peter; Folescu, M., „Rationalism vs. Empiricism“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/rationalism-empiricism/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Matthews, Gareth B., *Dialogues with Children*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1984.
- Matthews, Gareth B., *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge MA, 1994.
- McCall, Catherine, „Young Children Generate Philosophical Ideas“, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, sv. 8, broj 2, 1989., str 22-41.
- Mead, George Herbert, „The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction“, *Science* 31, broj 801, 1910., str. 688–93.
- Mead, George Herbert, *Um, osoba i društvo sa stajališta socijalnog biheviorista*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2003.
- Midgley, Mary, *Guardian - Letters to the Editor*, 18. lipnja 1996.
- Mintz, Avi, „From Grade School to Law School: Socrates' Legacy in Education“, u: Sara Ahbel-Rappe i Rachana Kamtekar (ur.), *A Companion to Socrates*, Blackwell Publishing, Malden MA, 2006.
- Mitchell, Aboulaflia; Taylor, Scott, „George Herbert Mead“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/mead/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Mohr Lone, Jana, *The Philosophical Child*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Plymouth, 2012.
- Murris, Karin, *Metaphors of the Child's Mind, Teaching Philosophy to Young Children*, PhD Thesis, 1997. (dostupno na: <https://hull-repository.worktribe.com/OutputFile/4209903>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Murris, Karin, „Can Children Do Philosophy?“, *Journal of Philosophy of Education*, sv. 34, broj 2, 2000., str. 261-279 (dostupno na: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00172/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Nails, Debra; Monoson, S. Sara, „Socrates“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ljeto 2022. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/socrates/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Peirce, Charles Sanders, „How to Make Our Ideas Clear“, u: Nathan Houser i Christian Kloesel (ur.), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings*, broj 1, Indiana University Press, Bloomington IN, 1992.

- Peirce, Charles Sanders, „Some Consequences of Four Incapacities“, u: Nathan Houser i Christian Kloesel (ur.), *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings*, broj 1, Indiana University Press, 1992.
- Platon, „Teetet“, u: Platon, *Fileb i Teetet*, Naprijed, Zagreb, 1979., str. 1-96.
- Platon, *Menon*, Kruzak, Zagreb, 1997.
- Platon, *Država*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 2002.
- Platon, *Parmenid*, Demetra, Zagreb, 2002.
- Platon, *Menon*, Misao, Novi Sad, 2011.
- Pritchard, Michael S., *Reasonable Children: Moral Education and Moral Learning*, University Press of Kansas, Kansas, 1996.
- Rebić, Adalbert (ur.), *Opći religijski leksikon: A – Ž*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 2002.
- Robinson, Howard, „Substance“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2021. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/substance/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Robinson, Howard, „Dualism“, u: Edward N. Zalta i Uri Nodelman (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, proljeće 2023. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/dualism/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Rorty, Richard, „Pragmatism“, u: Paul Livingston (ur.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Taylor and Francis, 1998. (dostupno na: <https://www.rep.routledge.com/>).
- Rousseau, Jean Jacques, *Emil ili o vaspitanju*, Estetika Valjevo, Beograd, 1989.
- Rysiew, Patrick, „Naturalism in Epistemology“, u: Edward N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, jesen 2021. (dostupno na: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/epistemology-naturalized/>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Saw, Ruth L., „Conversation and Communication“, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, sv. 2, broj 1, 1980., str. 55-64 (dostupno na: <https://doi.org/10.5840/thinking19802125>, pristup: 21. 08. 2023.).
- Schulte, Joachim, *Wittgenstein: An Introduction*, State University of New York Press, New York NY, 1992.
- Stassen Berger, Kathleen, *Invitation to the Life Span*, 2. izdanje, Worth Publishers, New York, 2014.
- Stern, David G., *Wittgenstein's Philosophical Investigations, An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Tarrant, Harold, „Socratic Method and Socratic Truth“, u: Sara Ahbel-Rappe i Rachana Kamtekar (ur.), *A Companion to Socrates*, Blackwell Publishing, Malden MA, 2006.
- Ungerer, Tomi, *The Three Robbers*, Macmillan Publishing Company, New York, 1987.

- Vendler, Zeno, *RES COGITANS, An Essay in Rational Psychology*, Cornell University Press, Ithaca and London, 1972.
- Vico, Giambattista, *The New Science of Giambattista Vico: Translated from the Third Edition (1744)*, Cornell University Press, Ithaca NY, 1948.
- Vlastos, Gregory, *Socratic Studies*, Cambridge University Press, New York NY, 1995.
- Wartenberg, Thomas E., *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*, Rowman & Littlefield Education, Lanham MD, 2009.
- White, John, „The Roots of Philosophy“, *Royal Institute of Philosophy Supplement*, broj 33, 1992., str. 73-88 (dostupno na: <https://doi.org/10.1017/S1358246100002277>, pristup: 19. 09. 2023.).
- Wittgenstein, Ludwig, *Filozofijska istraživanja*, Nakladni zavod Globus, Zagreb, 1998.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Moderna vremena, Zagreb, 2003.
- Wright, Tamra, „Buber, Martin (1878 – 1965)“, u: Paul Livingston (ur.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Taylor and Francis, 1998 (dostupno na: <https://www.rep.routledge.com/>).