

Filozofsko propitivanje, demokratija i obrazovanje

Predavanje održano tokom naprednog P4C seminara u Winchesteru

Maughn Gregory, 20.06.2014.

Preveo s engleskog Sead S. Fetahagić

Uvod

Zamoljen sam da iz historijske perspektive kažem ponešto o "filozofiji za djecu" kao obrazovanju za demokratiju, te o tome šta su pod tim pojmom Mat Lipman i Ann Sharp podrazumijevali, u jednom širem, filozofskom smislu: obrazovati za demokratiju - kao i o tome šta su oni pod tim pojmom smatrali u pedagoškom smislu, u smislu dječije filozofske prakse. Također su me zamolili da ukažem i na neka sporna pitanja koja su se javila u vezi s ovim idejama. Dakle, ono što sam ja uradio bilo je da objedinim pet grupa međusobno povezanih ideja (njih trideset sedam ukupno) za koje mislim da su najvažnije i da doprinose izvršenju mog zadatka. A da ne bih ovdje samo stajao i jednu po jednu ih kratko predstavljao, pozivam vas da mi se pridružite pa da ih praktično pokušamo rastumačiti. Pomislio sam da bismo mogli najprije svi skupa naglas pročitati svaku grupu ideja, a da zatim u interpretativnom krugu kažemo jedni drugima "Pitam se šta ovaj dio znači," ili "Ja mislim da ovaj dio znači..." Ako svakoj grupi ideja posvetimo desetak minuta, to će oduzeti nešto manje od sat vremena, a zatim bih predložio da se podijelimo u timove od po troje kako bismo došli do pitanja.

Za manje grupe pitanja mislim da bi nam bilo od pomoći da razmislimo o tome:

1. Šta u ovom historijskom pregledu jednostavno nema smisla?
2. Postoje li dijelovi sa kojima se ne slažemo?
3. Postoje li neke važne ideje koje nedostaju?
4. Postoje li ideje sa kojima se slažemo i koje bismo htjeli razraditi?
5. Ima li drugih pitanja?

Zamoliti ću vas da na tabli napišete svoja pitanja, a zatim ćemo ih pogledati i pokušati uočiti odnose između njih: sličnosti, logičke prioritete itd., te se nadam da će nam to pomoći da dobijemo neku vrstu konceptualne mape teritorije tokom dva dana ovog seminara. Kako budemo međusobno pratili prezentacije svakog od nas, moći ćemo razmisliti o tome kako se ova mapa popunjava ili ne popunjava, tako da ćemo biti u stanju jedni drugima pomoći da steknemo bolji uvid u cijelo ovo područje "P4C kao obrazovanje za demokratiju", u kojem se svako od nas može zateći i u kojem smjeru bismo voljeli istraživati.

Dio 1: Filozofija za djecu

1. U jednom intervjuu iz 2002. godine Matthew Lipman je okarakterizirao filozofiju za djecu kao "obrazovni pristup koji uključuje metodu i nastavni plan i program, kao i koncepciju filozofije u obrazovanju" (de Puig i dr., str. 49). Ova izjava naglašava

činjenicu da su Lipman i Sharp razvili istovremeno metodu zajednice filozofskog propitivanja, nastavni plan i program maštovitih književnih djela za djecu u okviru Instituta za unapređenje filozofije za djecu (IAPC), te vlastiti program rada za filozofiju u obrazovanju, tako da svaki od ovih aspekata prožima druga dva.

2. Krajnja svrha, kojoj P4C služi kao pristup, je naročita "konceptcija filozofije u obrazovanju", koja podrazumijeva ulogu koju bi filozofska praksa trebala imati u sistemu obrazovanja djece i odraslih. Na drugom mjestu Lipman o ovoj konceptiji govori kao o "obrazovnoj filozofiji". Moj vlastiti sažetak programa rada obrazovne filozofije Lipmana i Sharpove sastoji se iz sljedećih pet propozicija:

3. (A) Ne samo da su djeca sposobna za izvjesnu vrstu filozofske prakse, već postoji i nešto poput afiniteta između filozofije i djetinjstva što filozofiju čini naročito smislenom aktivnošću za djecu i adolescente. Shvatimo li ozbiljno njihove zajedničke attribute znatiželje, razigranosti i intenziteta angažovanosti u sadašnjem trenutku, mogli bismo čak reći i da djetinjstvo i filozofija predstavljaju integralne aspekte jedno drugog.

4. (B) Filozofska praksa zamišljena kao razigrano i pažljivo, kolaborativno propitivanje fundamentalnih pitanja smisla i vrijednosti posjeduje "obrazovnu" korist za djecu i odrasle u širem, djuijevskom smislu napredovanja ka kvalitativno poboljšanom iskustvu.

5. (C) Kako za djecu, tako i za odrasle, ova korist uključuje poboljšanje društvenog i političkog iskustva (kao i individualnog iskustva), a faktički ova filozofska praksa, koju su razvili Lipman i Sharpova, predstavlja konstitutivni dio jednog tipa demokratske prakse.

6. (D) Ista praksa također posjeduje obrazovnu korist za djecu i adolescente u užem, nefilozofskom, smislu poboljšanja akademskih, školskih postignuća - iako u zavisnosti od načina organizovanja nastave u školama, ova praksa može doći i u sukob sa određenim obrazovnim ciljevima i metodama.

7. (E) Praktično obavljanje filozofskog propitivanja sa djecom i adolescentima obezbjeđuje odraslima ne samo neophodne resurse za filozofske ideje i perspektive, bez kojih bi njihova propitivanja bila diskriminatorna i siromašna, već i jedinstvenu priliku da održe svoj vlastiti trajno intelektualni i dječijim duhom prožet osjećaj znatiželje, razigranosti i intenziteta angažovanosti u sadašnjem trenutku.

Odvojimo si sada minutu da se osvrnemo na ove ideje i da zatim započnemo sa našim interpretativnim dijalogom.

Dio 2: Deweyjeva konceptcija obrazovanja

8. Neki ljudi, koji kritikuju Lipmana i Sharpovu zbog prilagođavanja P4C zadacima obrazovnog sistema iz čega proizlazi reduciranje značenja i parametara dječje filozofske prakse kako bi se slijedile konzervativne ili neoliberalne obrazovne politike, ne razumiju djuijevski pojam na koji se pozivaju, to šta znači da iskustvo bude "obrazovno". Dopustite mi da sumiram taj pojam kroz četiri propozicije:

9. (A) *Iskustvo je transakcija* - činjenje i podvrgavanje - između bića i njegovog svijeta, koja se dešava jer je biće *svrsishodno*: ono aktivno slijedi i izbjegava mnoge vrste vrijednosti ili osjetnih kvaliteta. *Inteligencija* ili *um* je sposobnost odgovoriti na

izvjesne stvari u okruženju kao *znakove* onoga što bi moglo biti poželjno i nepoželjno, i/ili kako ih ostvariti ili izbjeći i time poboljšati osjetne kvalitete koje neko iskušava. Ovo je također i najšire značenje pojma *propitivanje*. Propitivanje počinje kada se organizam suoči sa problemom s kojim se njegove uobičajene funkcije ne mogu nositi, ili s prilikom koju njegove uobičajene funkcije ne mogu iskoristiti.

10. (B) Značenje iskustva čine kako poželjni tako i nepoželjni kvaliteti koje zaista osjetimo ili iskusimo - na primjer, varijante i intenziteti pravde, ljepote, strahopoštovanja, žaljenja i ljubomore - te njihov značaj za buduća iskustva. Značenje ili smisao svakog novog iskustva je neodređeno, potencijalno i nezavršeno, a načini na koje mi stupamo u interakciju sa našim okruženjem (u njegovim prirodnim, društvenim i tehnološkim aspektima) pomoći će nam da odredimo ta značenja.

11. (C) Obrazovanje predstavlja takvu vrstu iskustva u kojem, ne samo da je transakcija uspješna (biće je postiglo neku vrijednost ili je izbjeglo neku opasnost), već u kojem je biće također i transformirano - preraslo, samo je sebe korigovalo - u svojoj sposobnosti da čini uspješnu transakciju sa budućim iskustvom. Na primjer, ono otkriva novu vrijednost koju vrijedi slijediti ili opasnost koju treba izbjeći, ono pronalazi novi metod za takav učinak, ili postaje vještije u korištenju stare metode. (Ponekad kada čitam tekst, ne samo da iz njega izvlačim značenje, već i bolje učim kako da čitam tu vrstu teksta.)

12. (D) Obrazovno iskustvo je svako iskustvo iz kojeg učimo kako da ostvarimo mogućnost poželjnijih kvaliteta u nekoj situaciji i čineći to postanemo znatizeljniji, pronicljiviji, prijemljiviji, odlučniji ili na drugi način vještiji u suočavanju s budućim iskustvom. U istom smislu, iskustva koja imaju tendenciju da nas učine bezosjećajnim, nemarnim, sklonim ponavljanjima, ili rasijanim dok pratimo značenje u budućem iskustvu, Dewey je nazvao "loše-obrazovnim".

13. Ove propozicije su na sažet način prikazane u jednom od mojih omiljenih odlomaka iz Deweyjeve knjige *Iskustvo u obrazovanju*: "Mi uvijek živimo u vremenu u kojem živimo, a ne u nekom drugom vremenu, te jedino izvlačeći iz svakog sadašnjeg trenutka puninu značenja svakog sadašnjeg iskustva možemo biti spremni da istu stvar učinimo i u budućnosti. Ovo je jedina priprema koja dugoročno gledano može nešto postići" (1938; 1967, 49).

14. Dewey nije imao u vidu neku određenu vrstu značenja ili kvaliteta koju bi trebalo izvući iz naših iskustava. On je vjerovao (A) da se sredstva i ciljevi moraju u tandemu razvijati, (B) da ne postoji drugi metod za otkrivanje poželjnih ciljeva i sredstava osim autokorektivnog propitivanja - tj. da ne postoji autoritet izvan zajednice koji bi prosuđivao ishod i (C) da ne postoji krajnji cilj ili svrha kojima ljudi teže, ili bi trebali težiti. Bez kosmičkog plana za lično ili društveno ispunjenje, moramo naučiti kako i zašto rekonstruisati iz konteksta naše trenutne situacije: naše trenutno znanje, strasti, nade i frustracije.

15. Za Deweyja, obrazovanje nije ništa manje do način na koji ljudi i druga inteligentna bića kontinuirano uče koja nova iskustva vrijedi imati i kako ih imati. Ovo je koncepcija obrazovanja za koju je Lipman mislio da je filozofija može opslužiti i bila je to genijalna Lipmanova ideja da se učini potez koji je nekako promakao Deweyju: iskoristiti duboka obrazovna iskustva koja nudi disciplina filozofije kao praksu i kao posebno sadržajno područje za propitivanje.

Odvojimo si sada minutu da se osvrnemo na ove ideje i da zatim započnemo s našim interpretativnim dijalogom.

Dio 3: Demokratija

16. Demokratija je zajednica koja ima obrazovno iskustvo. Zajednica je grupa pojedinaca koji skupa djeluju radi postizanja zajedničkih ciljeva. (Grupa koju čine sve ridokose osobe na svijetu nije zajednica). Postoje transakcije između zajednice i šireg svijeta, a ovo iskustvo je obrazovno kada zajednica raste, prepoznajući nove ciljeve, razvijajući nove navike ili postajući vještija, te na taj način poboljšavajući zajedničko iskustvo svojih članova.

17. Neki od problema i mogućnosti s kojima se suočavamo, suprotstavljaju nam se kao grupama, a mi ponekad na njih odgovaramo kolaborativno. Grupa ljudi okupljenih svojim kolektivnim interesom da razjasne i da se suoče sa zajedničkim problemom ili prilikom, služeći se postupkom kolaborativnog propitivanja kako bi došli do kolektivnih praktičnih prosudbi, ono je što su pragmatisti zvali demokratska zajednica. Demokratija je zajednica samopreobražaja, koja može biti porodica, grupa prijatelja, profesionalna ili politička organizacija ili država.

18. Kao što je slučaj i sa pojedincima, zajednice se potiču da rastu i da se rekonstruišu tek kada se suoče s novim problemima ili mogućnostima. Autokorektivna zajednica mora počivati na svojim članovima, prije nego na političkim ili moralnim stručnjacima, da bi artikulirala koji aspekti društvenog života dobro funkcioniraju, gdje dolazi do nefunkcionalnosti, te u kojem smjeru se poboljšanje zajednice može ostvariti. Sukobi zbog alokacije oskudnih resursa, preklapanja zahtjeva za zaštitom prava i pritužbe na nepravdu, jedina su sredstva koja zajednici stoje na raspolaganju da bi proširila, dotjerala i popravila svoje političke ideale do kojih drži.

19. Pitanja vrijednosti i djelovanja idu uporedo sa pitanjima o činjenicama: cilj propitivanja je otkriti šta je to što je najrazumnije htjeti, vjerovati i/li činiti. Vrijednosti poput pravde i slobode koje su stvorene postupkom kritičkog društvenog propitivanja - tokom kojeg su različiti glasovi saslušani, značenja razjašnjena, simpatije formirane, tradicija reinterpretirana, kompromisi razmotreni, te novi ustupci napravljeni - imaju veće šanse da budu dalekosežne, naširoko i duboko usađene i da imaju manje nepredviđenih posljedica. Stoga su one dugoročno smislenije i održivije nego vrijednosti koje su nametnuli moralni autoriteti ili koje su sastavljene od ličnih sklonosti neposredovanih propitivanjem.

20. Vrline građanstva u socijalnim demokratijama su jednostavno one koje potpomažu participaciju u ovom procesu: osjetljivost na nepravdu i druge vrste skepticizma spram statusa quo; spremnost da se osporava autoritet, uvježbano razmišljanje, kreativnost, zagovaranje šire inkluzivnosti interesa i perspektiva u propitivanju, te svijest o pogrešivosti vlastitih uvjerenja i vrijednosti. Sklonost da se pristupi društvenom propitivanju sa punom sviješću o vlastitim ličnim interesima i retoričkim sposobnostima, ali s namjerom da se ustanovi šta je najrazumnije s obzirom na kolektivne kriterije, upadljivo je različita od sklonosti potrebne da se pogodbom sklopi dogovor na političkom ili komercijalnom tržištu, iako obje mogu biti neophodne.

21. "Autokorekcija" je fraza koju je koristio Peirce kako bi opisao način na koji znanstvenici i drugi koji praktikuju rigorozno, neograničeno propitivanje, "manje

adekvatna" uvjerenja zamjenjuju "više adekvatnim" uvjerenjima donoseći vlastite prosudbe. On je namjeravao da ova fraza bude suprotna "vanjskoj korekciji" od strane autoriteta koji stoji izvan zajednice propitivača. Sasvim je jasno da nijedan pojedinac i nijedna zajednica ne mogu "slijediti propitivanje tamo gdje ono vodi" ako postoji vanjski autoritet koji im nameće poželjan ishod, ili ako neki članovi zajednice imaju više autoriteta od drugih članova prilikom određivanja tog ishoda.

22. Ovo znači da će zajednica najbolje obavljati propitivanje onda kada su odnosi između pripadnika zajednice nehijerarhijski: kada se svačijem mišljenju pokloni jednaka pažnja i svačijem interesu da jednaka težina. Isto tako, sposobnost svakog individualnog člana zajednice propitivanja da izrazi iskrenu sumnju, da propituje status quo, da slijedi propitivanje u smjeru gdje ono vodi i da iskazuje vlastite prosudbe o njegovim ishodima, zavisi od toga u kojoj mjeri su njegovi odnosi unutar zajednice demokratski. Ovakva vrsta egalitarne autonomije je to što kolaborativno propitivanje čini mogućim.

23. Inkluzivnost svih povezanih članova unutar mreže nehijerarhijskih odnosa implicitno se podrazumijeva. Stoga, stepen rigoroznosti propitivanja također je razmjernan stepenu njegove inkluzivnosti onih čije su znanje, shvatanja i iskustva relevantni. Potrebno je odrediti metode kojima se povećava raznolikost perspektiva, a umanjuje pristrasna ekskluzija.

24. Na dubljoj razini, sama sposobnost pojedinca da ostvari bilo koju vrstu racionalne autonomije zavisi od njegove participacije u racionalnoj zajednici. Na primjer, s izuzetkom dijaloškog postupka tokom kojeg drugi pobijaju moje razloge, tjeraju me da pojasnim smisao onoga što govorim, suprotstavljaju mi se svojim tvrdnjama, daju mi argumentiranu podršku, dorađuju moje ideje, pokazuju mi alternative itd., ja sam ozbiljno ograničen u svojoj sposobnosti da samostalno mislim, da sam sebe ispravljam i stoga, paradoksalno, da ostvarim neku vrstu autonomije.

25. Što su zajednice kojima pripadam više demokratske, slobodnije i otvorenije će biti i moje interakcije sa njima, moji eksperimenti sa vlastitom osobnošću te s novim vrstama zajednice. Vrijednost koju je Dewey pripisivao demokratiji nije u tome da ona odgovara nekim suštinskim ljudskim osobinama poput racionalnosti ili autonomije, već u tome da ona idealno pogoduje stalnoj kreativnosti i eksperimentiranju u potrazi za odgovorom na pitanje šta znači biti čovjek.

Odvojimo si sada minutu da se osvrnemo na ove ideje i da zatim započnemo s našim interpretativnim dijalogom.

Dio 4: Zajednica filozofskog propitivanja kao obrazovanje za demokratiju

26. Zajednica filozofskog propitivanja (ZFP) jedan je vid demokratskog diskursa koji, na više načina, učesnike poučava vrlinama demokratskog građanstva. Prije svega, plan diskusije sačinjavaju sami učesnici, već prema onome šta misle da je za njih najznačajnije, a ne nastavnik ili facilitator.

27. Zatim, ZFP je dizajnirana tako da omogućiti otvoreno propitivanje (bez unaprijed određene svrhe ili cilja), a ne da propagira sadržajno političke, ideološke, ili filozofske poglede ili opredjeljenja. Uloga facilitatora je ta da zajednici pomaže u slijeđenju njenog propitivanja u smjeru koji nudi najbolje dokaze, najjače argumente i

najuvjerljivija svjedočenja. Učesnici se također potiču da propituju procedure samog propitivanja i da ih nanovo uspostave ukoliko nađu dobre razloge za takvo nešto.

28. Dalje, odnosi moći unutar ZFP su nehijerarhijski. Autoritet dijele učesnici i facilitator. Facilitator može koristiti određeni autoritet koji počiva na njegovoj stručnosti u vođenju postupka propitivanja, ali jedan od važnih ciljeva ZFP je da se ova stručnost "distribuirana" među članovima što je prije moguće, s ciljem da facilitator postepeno postane obični član dok zajednica postaje samofacilitirajuća.

29. Dalje, ZFP učesnici kultiviraju vještine i sklonosti neophodne za dobro propitivanje. Njih facilitator ne nameće bez opravdanosti ili van konteksta, već ih se uvodi onako kako postaju potrebne za napredovanje promišljanja zajednice, koja ih odobrava i povremeno revidira ako uvidi da su od pomoći. Ovo je naročito značajno u vezi s političkim obrazovanjem djece, čija se lojalnost demokratiji ne može nametnuti već jedino može rezultirati iz njihovog vlastitog prepoznavanja takve vrste samousmjerenog ličnog i kolektivnog sazrijevanja koje demokratija čini mogućim.

30. Dalje, ZFP predstavlja priliku za problematiziranje i eksperimentiranje s konceptima političke filozofije onako kako se oni odnose prema našem svakidašnjem iskustvu, poput slobode, pravila, prava, pravde, osobnosti i demokratije. Jedan od obrazovnih ciljeva P4C je taj da nas podsjeti na etičke, političke i druge filozofske dimenzije našeg uobičajenog iskustva jer oni su dio njegovog nesvršenog značenja.

31. Dalje, ZFP je dizajnirana tako da potpomogne iskrenim traganjima za smislom i razumijevanjem. Zato, iako ona potiče artikulaciju razilaženja u mišljenjima i dozvoljava neslaganje i uzajamnu kritiku, ona učesnike upozorava da ne pokušavaju "pobijediti" u argumentiranju, već naglašava važnost prepoznavanja prednosti tuđih ideja i slabosti vlastitih. Najznačajniji dokaz njenog uspjeha vidljiv je u autokorekciji prethodnih uvjerenja, osjećanja ili vrijednosti kod svakog učesnika. Ovo stoji u izrazitoj suprotnosti prema koncepcijama demokratije kao slobodnotržišnog natjecanja ideja i lojalnosti.

32. I konačno, pošto ZFP dovodi učesnike u međusobne diskurzivne odnose u vezi s pitanjima koja su identificirali kao smisljena, lakše je usmjeriti simpatije članova zajednice prema samim sebi, pomoći im da shvate društvene implikacije njihovih ličnih interesa i izgraditi zajedničke vrijednosti i druge oblike solidarnosti. Važna karakteristika socijalne demokratije je ta da građani postanu voljni da njihovi interesi budu posredovani ne samo putem nametnutog kompromisa i sklapanjem pogodbi, već učenjem kako da se razumiju i uvažavaju interesi drugih.

Odvojimo si sada minutu da se osvrnemo na ove ideje i da zatim započnemo s našim interpretativnim dijalogom.

Dio 5: Ograničenja i kritike

33. ZFP ispunjava Deweyjevu pedagošku maksimu da je "jedini način da se neko pripremi za društveni život taj da se angažuje u društvenom životu" (1978, str. 14). Međutim, onako kako se tipično prakticira kroz "filozofiju za djecu", ona ima neka ograničenja s obzirom na pragmatistički ideal socijalne demokratije. Jedno od njih je da ona rijetko stvara priliku za učesnike da svoje provizorne zaključke podvrgnu testu nediskurzivnog, empirijskog eksperimenta i da posljedice takvog čina vrata nazad na propitivanje. P4C zajednice koje proširuju svoja propitivanja na umjetničke, političke

i uslužno-orijentirane akcijske projekte češće to izvode u vidu "kulminirajućih događaja" proisteklih iz propitivanja, prije nego u formi važnog stadija samog propitivanja.

34. Primarni razlog ovog ograničenja je taj da, dok ZFP izlazi u susret brigama i proživljenim iskustvima učesnika, ona ima tendenciju da stvara značenje tih briga i iskustava u diskurzivnim terminima zagonetnih koncepata ili konceptualnih problema, koji će biti riješeni putem razboritog dijaloga. Ovo predstavlja ograničenje što se tiče efikasnosti ZFP da kultivira demokratiju kao metodu za usmjeravanje društvenih promjena. Kao što to Dewey energično primjećuje, "situacije koje su poremećene i uznemirene, zbunjujuće ili nejasne, ne mogu se ispraviti, razjasniti i dovesti u red manipulacijom naših ličnih mentalnih stanja... Obnova integriteta može se postići... samo operacijama koje stvarno mijenjaju postojeće uvjete, a ne tek 'mentalnim' procesima" (1991, str. 109-110).

35. Možda je najozbiljnija posljedica ovog ograničenja za demokratsko obrazovanje ta što se razvoj zajednice kroz kooperativnu inteligenciju ne koristi za zajedničko upravljanje ili kolektivno donošenje odluka u mnogim aspektima koji se tiču života u zajednici. Ovo se dešava uprkos činjenici da su školski razred i dječiji klub kompleksni oblici udruživanja koji su često zreli za demokratsku obnovu.

36. Pored ovih ograničenja, postoje i kritike P4C kao pristupa demokratskom obrazovanju. Kritičari sa političke ljevice strahuju da poučavanje djece da obraćaju pažnju na etička i politička značenja, njihovo podsticanje da kritikuju svijet onako kako ga doživljavaju, te njihovo uvježbavanje u rasuđivanju i vođenju egalitarnog dijaloga nije dovoljno za suprotstavljanje hegemonskim silama rasizma, seksizma i kapitalizma; da pored toga moramo također poučavati djecu da "iščitavaju svijet" u takvim parametrima putem podizanja svijesti. U suprotnom, ovi kritičari tvrde, naše filozofske prakse će vrlo lako biti kooptirane od strane takvog opresivnog sistema. Neki čak argumentiraju i da sama racionalnost predstavlja praksu dominacije s kojom treba raskinuti.

37. Kritičari sa političke desnice smatraju (1) da je ZFP u suštini neliberalna, jer zajednici daje previše vlasti nad pojedincima; (2) da tradicionalne vrijednosti, uključujući i političke vrijednosti, trebaju prije biti osnažene nego li problematizirane, a posebno za djecu; i (3) da su koncepti poput "socijalne pravde", "feminizma", "socijalne demokratije", "zaštite okoliša", pa čak i "tolerancije" suviše politički pristrasni (previše ljevičarski) da bi se o njima moglo razgovarati u školi, jer bi škole morale ostati izvan uticaja "ratova kultura".

Odvojimo si sada minutu da se osvrnemo na ove ideje i da zatim započnemo s našim interpretativnim dijalogom.

Odabrana bibliografija izvornih publikacija za ovu prezentaciju:

1. Izvori političke teorije pragmatizma:

Addams, Jane (1990). *Twenty Years at Hull-House*. Chicago: University of Illinois Press.

Barber, Benjamin (1995). *Jihad vs. McWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World*. New York: Ballantine Books.

-----(1984). *Strong Democracy*.

----*The Conquest of Politics: Liberal Philosophy in Democratic Times*. Princeton University Press.

Campbell, James (1992). *The Community Reconstructs: The Meaning of Pragmatic Social Thought*. Chicago: University of Illinois Press.

Dewey, John (1967) [1938]. *Experience in Education*. Collier Books, New York.

-----(1978) [1909]. *Moral Principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

-----(1985) [1916]. *The Middle Works of John Dewey, Volume 9, 1899-1924: Democracy and Education, 1916*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

-----(1990) [1927]. *The Public and its Problems*. Athens: Ohio University Press.

-----(1991) *Logic: The Theory of Inquiry*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Gregory, Maughn (2011). Review of Nussbaum, M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. *Studies in Philosophy and Education*, 30(4), 419-427.

-----(2002). Constructivism, standards, and the classroom community of inquiry. *Educational Theory*, 52(4), 397-408.

-----(2000). Care as a goal of democratic education. *Journal of Moral Education*, 29(4), 445-61 (18 citations).

-----(forthcoming). Structuring Classroom Dialogue: The Case of Same-Sex Marriage. *Educational Theory*.

2. P4C izvori:

Gregory, Maughn (2012). Philosophy as prosocial education. In Brown, P.M., Corrigan, M.W., & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 197-210). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

-----(2012). Philosophy for Children and its critics: A Mendham dialogue. In Vansielegheem, N. & Kennedy, D. (Eds.), *Philosophy for Children in transition: Problems and prospects* (pp. 13-51). Malden, MA: Blackwell Publishing.

-----(2005). Practicing democracy: Social intelligence and philosophical practice. *The International Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 161-74 (4 citations).

Gregory, M. & Lipman, M. (2000). Inquiry, democracy and childhood: An interview with Matthew Lipman. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 19(2), 58-65.

Lipman, Matthew; de Puig, Irene; & Gómez, Manuela. Interview with Matthew Lipman. *Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children* Vol. 10, No. 2 (October 2002), pp. 46-51.

Lipman, Matthew (1998). The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy, in David Owens and Ioanna Kucuradi, eds.: *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty First Century* (Ankara: International Federation of Philosophical Societies, 1998), 6-29.

-----(1997). Education for Democracy and Freedom. *Wesleyan Graduate Review*, Vol. 1, No. 1, 32-38. Sharp, A.M. (1991). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 9, No. 2., pp. 31-37.

---- (1995). The Role of Intelligent Sympathy in Education for Global Consciousness. *Critical and Creative Thinking* Vol. 3, No. 2, 13-37.

Također, vidjeti bibliografije radova na temu historije, istraživanja i nastavnog plana i programa filozofije za djecu: 6.0 "P4C, Political, Social and Cultural Philosophy and Political and Civics Education," dostupno na https://docs.google.com/document/d/1VwaaTb6T_IFG4-J71idz-8Xf35zjteCjNuDa4RohqqA/edit?usp=sharing