

Bruno Ćurko,¹ Ivana Kragić²

¹ Institut za filozofiju, Ulica grada Vukovara 54, HR–10000 Zagreb

² Obala kneza Branimira 4H, HR–23000 Zadar
bcurko@ifzg.hr; nuni_wy@yahoo.com

Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju

Na tragu filozofije za djecu

Sažetak

Johan Huizinga u svojoj knjizi Homo ludens tvrdi kako civilizacija proizlazi i razvija se u igri i kao igra. Ona jest jedna od ljudskih karakteristika, ljudski obred, a služi za rekreaciju, zabavu, ali i učenje. Može li se onda dobro usmjerenom igrom razvijati ljudsko mišljenje? Cilj programa filozofije za djecu jest uvježbavanje multidimenzioniranog mišljenja. Po Mathew Lipmanu multidimenzionirano mišljenje jest cjelina koja se sastoji od kritičkog, kreativnog i skrbnog mišljenja. Program filozofije za djecu usmjeren je i prema predškolskoj i osnovnoškolskoj populaciji. Radi toga je u programu neizbježna igra kao put k razvitku multidimenzioniranog mišljenja. U radu ćemo prikazati i nekoliko igara usmjerenih k uvježbavanju umnih sposobnosti koje se koriste u programu filozofije za djecu.

Ključne riječi

Igra, *homo ludens*, filozofija za djecu, multidimenzionirano mišljenje, program Mala filozofija

Uvod

Dijete kroz igru uči, navikava se na pravila društvena ponašanja i razvija svoje motoričke i intelektualne sposobnosti. Kasnije se čovjek, na ovaj ili onaj način, nastavlja igrati, ne prekidajući mogućnost razvijanja svojih sposobnosti.

»Najjasniji znak zrele odraslosti – a ovo će iznenaditi mnoge odrasle – mogla bi upravo biti sposobnost da se bude djetetom; da se netko može igrati baš poput djeteta. Ovo otkriće nije novo, to je više vrsta ponovnog otkrića. Stoljetna opažanja i razmišljanja osigurala su brojne dokaze za nešto što su ljudi zapravo znali cijelo vrijeme. Čovjek se mora igrati.« (Godbey, 1988, str. 165)

Čovjek je biće koje se igra.

Homo ludens

Igra je jedna od karakteristika ljudskoga ponašanja, a iako je najočitiya u dječjoj dobi, ona obilježava sva razdoblja ljudskoga života. Jednu od teorija igara zastupa Johan Huizinga u djelu *Homo ludens – o podrijetlu kulture u igri*. Huizinga tvrdi kako civilizacija proizlazi i razvija se u igri i kao igra. On ljudskoj vrsti, uz nazive *homo sapiens* i *homo faber*, dodaje naziv *homo ludens*: »Pa ipak čini mi se da *homo ludens* čovjek koji se igra, odaje funkciju isto tako bitnu kao što je i rad, i da pored imena *homo faber* zaslužuje svoje mjesto.« (Huizinga, 1992, str. 7) Igra nije samo ljudska djelatnost, ali je nezaobilazno obilježje čovjeka. Huizinga u poglavlju »Igra i znanje« opisuje

kako igra utječe na stjecanje ljudskog znanja. Tvrdi kako je u temelju svake igre natjecanje:

»U početku svakog natjecanja jest igra tj. sporazum, prema kojem se unutar nekih prostornih i vremenskih granica te po određenim pravilima i u određenom obliku ima izvršiti nešto što uzrokuje razrješenje napetosti, te je izvan uobičajenog životnog toka.« (Huizinga, 1992, str. 98)

Upravo to natjecanje potiče djecu na usvajanje novih sposobnosti i znanja. Taj poticaj u natjecanju koji se javlja u igri dio je razvoja ljudske kulture. Jedna od takvih igara jest i natjecanje u gonetanju. Huizinga tvrdi kako je gonetanje staroindijski običaj, koji nije puko razveseljavanje; ono je na svojim početcima sačinjavalo i bitan dio žrtvenog kulta. U cjelokupnoj su povijesti čovječanstva zagonetke bile dio odrastanja, dio kulture i književnosti (npr. Edip i Sfinga). Istražujući povijest gonetanja Huizinga tvrdi kako je u predaji *Edde* stalan motiv borbe pitanjima. Također zaključuje da su zagonetke imale mjesto na početku svete igre. Time su označavale granicu zbilje i igre, a bile su posvećene i imale su veliko značenje u kojem nisu gubile svoju zaigranost. Ipak, zagonetka nije postojala i ne postoji samo u religijskim običajima, ona je analogno svojstvo društvene ophodnje. U Grka je omiljena društvena igra zadavanje aporija, tj. pitanja na koje se nije moglo pronaći neki konačni odgovor. Tu igru možemo nazvati oslabljenim oblikom »zagonetke o životu«. Pitalice, napose one religioznog i filozofskog značenja, nalazimo u različitim kulturama. Huizinga povezuje razvoj sakralnog gonetanja s razvojem filozofske misli: »... u tom se kultskom natjecanju rodilo filozofsko mišljenje, i to ne u igri iz taštine, već u svetoj igri. Mudrost se ovdje njeguje poput neke svete umjetnine. Filozofija niče u obliku igre.« (Huizinga, 1992, str. 100) Dakako, filozofija nastaje iz pitanja. Iz pitanja koje se igra sa svijetom oko onog koji pita. Smatrati filozofiju umnom igrom koja razvija promišljanja onoga koji se pita i igra s odgovorima, nije ništa omalovažavajuće. Igra je omiljena »razonoda« u ljudskom životu i ona ne mora biti neozbiljna, jer u igri, a naročito u umnim igrama, promišljamo o problemima koji su puno više od same igre.

U životu čovjeka svakodnevna se okolina najčešće stvara spontano, gotovo neprimjetno, te zbog toga ostaje prihvaćena i često neupitna. Ulogu najvećeg izvora novih spoznaja i činjenica u djetetovom životu ima škola. No postavljajući se pitanje kako djetetu predstaviti njegovu svakodnevnu okolinu prema kojoj je već razvio određeni odnos i kako u njemu probuditi pitanja i kritičko razmišljanje o svakodnevnim pojavama. Takav se cilj može ostvariti spontanom i prirodnom putem na kojem dijete postaje svjesno vlastitih spoznajnih mogućnosti. Dijete se kroz igru i navikava na pravila ponašanja u društvu, snalaženje... Kako tvrdi Burner:

»Osim ovih funkcija, igra – kako životinjska, tako i ljudska – uvježbava i praktično pristupa manipulaciji okoline te tako dopušta mladunčadi da vježbaju potrebne aktivnosti bez ozbiljnih posljedica.« (prema Cook, 2000, str. 106)

Najprirodnija stvar u djetetovom životu jest igra. Prednost igre je njezina sposobnost da potpuno zaokupi djetetovu pozornost i koncentraciju, probudi maštu i kreativnost te stvori osjećaj neopterećenosti u radu. Dijete u trenutku zaigranosti stječe određene spoznaje koje su mu do maloprije predstavljale veliki psihički napor. Tu kvalitetu igre možemo pripisati zanosu koji se stvara već najavom igre:

»... zanos znači cjelovit oćut dok dijelimo s potpunom usredotočenošću. To je stanje u kojem akcija slijedi akciju prema određenoj unutrašnjoj logici kojoj naizgled nije potreban udio svijesti; to stanje doživljavamo kao jedinstven tijek od jednog trenutka k drugome, kada potpuno

gospodarimo svojim pothvatima, i kada postoji neznatna razlika između Ja i okoline, između poticaja i odgovora, ili između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti.« (Duran, 2003, str. 15)

Tu karakteristiku igre Schulz naziva »modulacijom budnosti«. Kako god nazvali motivacijsko svojstvo koje se stvara za vrijeme igre, bitno ga je iskoristiti za odgojno-obrazovnu svrhu i za stvaranje, razvijanje i doživljavanje djetetove svijesti o sebi i svijetu.

»To međutim ne znači da je i igra sredstvo odgoja – jer bi je pretvaranje u sredstvo dovelo u pitanje kao igru – već znači da se odgoj jednim i to ne malim dijelom zbiva upravo kao igra.« (Polić, 2004, str. 128)

Jean Piaget u proučavanju igre polazi upravo od kognitivnog svojstva koje igra sadrži u sebi:

»Piaget promatra igru u sklopu kognitivnog razvoja i dovodi ju u vezu sa strukturom misaonih aktivnosti. Kao multifunkcionalna, nejednoznačna, nespecializirana aktivnost igra je zaista povezana i s kognitivnim razvojem.« (Duran, 2003, str. 22)

Ipak, spoznaje koje se djeci u igri otvaraju spontano i prirodno ne događaju se potpuno slučajno. Dijete je u trenutku igre svjesno svojih misaonih procesa samo što je slobodnije preispitati ih iz novih i različitih kutova te ih izraziti na vlastiti način. »U igri dijete postupno stječe kontrolu nad onim što je moglo izvesti jedino uz pomoć odraslog, ali u igri je spremno i divergentno iskušati različite nove mogućnosti.« (Duran, 2003, str. 145) Igrači se igraju poput znanstvenika:

»Često su igrači jednako intelektualno angažirani kao i znanstvenici. Provjeravaju hipoteze pomoću ako-onda izjava. 'Ako ovo napravim, onda će se ono dogoditi.' S učenjem i razvojem intelektualnih vještina tijekom igre, proces se nastavlja na sve višim razinama apstrahiranja i složenosti. Kada se dosegne određena razina vještine, igrači namjerno dodaju nove prepreke i složenosti jer tako igra postaje izazovnija.« (Godbey, 1988, str. 175)

Igraju li se znanstvenici poput djeteta? Nisu li znanstvena istraživanja jedan od oblika igre? Igra jest jedna od ljudskih karakteristika, ljudski obred, a služi za rekreaciju, zabavu, ali i učenje. Nakon svega izrečenoga moramo se upitati: Može li se onda dobro usmjerenom igrom razvijati ljudsko mišljenje?

Filozofija za djecu – uvježbavanje za kritičko, kreativno i skrbno mišljenje

Prije tridesetak godina Matthew Lipman je osnovao Institut za unaprjeđenje filozofije za djecu na Državnom sveučilištu Montclair, koji danas ima svoje pridružene centre u četrdeset sedam zemalja svijeta. Naime, on je radeći sa studentima uvidio kako pokušaj uvježbavanja kritičkog mišljenja u toj dobi ne funkcionira, što ga je dovelo do zaključka kako kritičko mišljenje treba početi »uvježbavati« u što ranijoj dobi. Lipman tada piše nekoliko priča za djecu koje u svojoj osnovi imaju estetska i etička pitanja i u kojima se suptilno provlače filozofski relevantne teme. Ti su dječji romani prilagođeni budućem programu filozofije za djecu (jedan od romana koji su slični ovima Lipmanovima jest i *Sofijin svijet*). Lipman s profesoricom Annom Sharp pravi kurikulum programa filozofije za djecu. Cilj programa jest uvježbavanje multidimenzioniranog mišljenja, a s obzirom na to da je namijenjen predškolskoj i osnovnoškolskoj populaciji, igra je neizbježna kao put k razvitku takvog mišljenja. Prema Lipmanu, multidimenzionirano mišljenje jest cjelina koja se sastoji od kritičkog, kreativnog i skrbnog mišljenja. Program filozofije za djecu pokušava u djece potaknuti sve te sastavnice.

Kratko ćemo se osvrnuti na pojašnjenje ove tri osnovne sastavnice multidimenzioniranog mišljenja. Kritičko mišljenje pomaže nam u donošenju odluka. Njime dolazimo do alternative odluke, evaluiramo dokaze za neku odluku, pokušavamo argumentirano opravdati odluku ili donijeti pozitivno mišljenje o nekoj odluci. Krajnji je cilj kritičkog mišljenja razrađena, promišljena, a time i dobro donesena odluka. Takvom kvalitetnom rasudbom postizemo i kvalitetnije planiranje. Ono služi i za predviđanje budućih događaja i scenarija koji se temelje na dokazima, promišljanjima i logici. To nije nikakvo proricanje, već osnovno predviđanje o posljedicama našeg djelovanja. Uvježbavanjem za kritičko promišljanje poboljšavamo i komunikaciju, naime, oprezna uporaba izgrađenih komparativnih, deskriptivnih i pročišćenih jezičnih varijacija koja se bazira na istraživanju, promišljanju i dokazivanju dovodi do obogaćivanja vokabulara, uvježbavanja sintaktičkih i gramatičkih formi.

»Tip mišljenja koje najbolje određuje kvalitetu ili vrijednosti vašeg mišljenja jest kritičko mišljenje, to je umijeće koje visoko obrazovanje nastoji njegovati. Kritičko mišljenje nije o tome što misliš, već kako misliš.« (Vaughn, 2008, str. 4)

Kreativnim mišljenjem stvaramo nove ideje, nove načine činjenja, nove poglede na svijet.

»Neki zagovaratelji dihotomije između kritičkog i kreativnog mišljenja prihvaćaju da su i kritičko i kreativno razmišljanje potrebni za sve složene misaone procese, ali inzistiraju da su odvojeni i da se odvijaju u različitim fazama misaonog procesa. Pojedinač prvo istražuje problem logički i analitički (kritičko mišljenje), onda se udaljava od kritičkog suda i stvara niz ideja (kreativno mišljenje), zatim ponovo pokreće kritičko prosuđivanje kako bi ocijenio predloženo (kritičko mišljenje).« (Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith & Paul Standish (eds.), 2003, str. 187)

Ovo mišljenje proizvodi nove mogućnosti, razvija kreativnost, nalazi nova rješenja, ali i nove zadatke. Kreativno mišljenje u sebi sadrži smisao za estetiku, za umjetničko stvaralaštvo, iako se kreativnost ovog mišljenja ne mora izražavati samo u umjetnosti.

Treća sastavnica jest skrbno mišljenje.

»Po Lipmanu, skrbno mišljenje je aspekt mišljenja višeg reda koje se odigrava po četiri pravila: obratiti pažnju na bitno, donijeti kognitivni sud o prikladnosti i opravdanju; briga za druge; razmišljanje o onome što jest i onome što treba biti (povezivanje željenog s poželjnim).« (Sprod, 2001, str. 24)

Skrbno mišljenje potiče brigu za druge, odnosno razvija ljubav i poštovanje prema drugim ljudima. Razvija se briga za vlastita vjerovanja što dovodi do prihvaćanja nekih vrijednosti. Ono se »brine« za vlastita promišljanja. Pokušaj razvijanja ovoga skrbnog mišljenja Lipman opravdava ovako: »Ako mišljenje ne sadrži nikakve vrijednosti ili procjene, podložno je pristupiti subjektu ravnodušno, indiferentno i nevoljno, što, pak, znači da će biti sumnjičavo i u ispitivanju samog sebe.« (Lipman, 2003, str. 270) Skrbno mišljenje je usko povezano s vrijednostima. Ono bi trebalo potaknuti učenike i studente na promišljanje o vrijednostima, nikako na prihvaćanje ili neprihvaćanje unaprijed zadanih vrijednosti.

»Bez skrbnog mišljenja, vrednovanje ne bi bilo moguće. Budući da je vrednovanje u samoj srži etičke misli, briga za skrbno mišljenje je integralni dio stjecanja etičkog uvida. Dok su logika, razum i stvaranje ideja neprocjenjivi za etički uvid, skrbno mišljenje je također potrebno kako bi sudionici 'stjecanjem takvog uvida postali svjesni smislene strukture u odnosu između njihovih života, samih sebe i svijeta'. (Ann Sharp, 2004, str. 14). Ukratko, skrbno mišljenje je upravo ono što čini zajednicu mogućom, a kritičko i kreativno mišljenje omogućavaju uvid. « (Burgh, Field, Freakley, 2006, str. 115–116)

Možda najbolje pojašnjenje za skrbno mišljenje, pomalo poetično, daje Lipman:

»Onako kako se u skladbi misli zvukom, tako se u pisanju misli jezikom, a u slikanju bojom – tako se i skrbnim mišljenjem misli vrijednostima.« (Lipman, 2003, str. 130)

Dakle, multidimenzionirano mišljenje se sastoji od tri temeljne sposobnosti mišljenja. Kritičko mišljenje koje za rezultat ima kvalitetnu sposobnost prosuđivanja, a koncept prosuđivanja obuhvaća govorenje, rad i djelovanje. Skrbno mišljenje sadržava dvostruki smisao, s jedne strane brižno misliti o subjektu mišljenja, a s druge strane biti zabrinut oko nekog krivog načina mišljenja. Kreativno mišljenje je svježije, razumljivo, prkosno, inovativno, zbog čega izaziva čuđenje. Ove se tri vrste mišljenja predstavljaju u programu filozofije za djecu, a počinju se uvježbavati s učenicima od najmlađe dobi.

Može li igra utjecati na razvoj bilo koje komponente multidimenzioniranog mišljenja?

Program Mala filozofija i tipovi igara

Od školske godine 2007./2008. u Privatnoj osnovnoj školi Nova u Zadru i Osnovnoj školi Stjepana Radića u Bibinjama održava se jedan od programa filozofije za djecu nazvan Mala filozofija. Program je osmišljen i prilagođen učenicima trećega i četvrtoga razreda, a održava se jedan školski sat tjedno (35 sati godišnje).

Igra zauzima važno mjesto u nastavi Male filozofije. Za svaku se nastavnu jedinicu kreira određena igra koja učenicima pomaže shvatiti nastavnu temu i pomoću koje djeca razvijaju i uvježbavaju vlastito multidimenzionirano mišljenje. U nastavi Male filozofije nema ocjena, a najveća je nagrada spoznaja do koje učenici samostalno dolaze. Učenike u nastavnom satu i u igri vode likovi koji se pojavljuju u prezentacijama osmišljenima u obliku stripa-slikovnice. Na početku sata djeci se dodjeljuju uloge iz prezentacije. Učenici ulaze u raspravu odgovarajući na pitanja animiranih likova poput sove, raka, morskog konjica, vuka, ribe i patke. Ti likovi imaju stalno mjesto u nastavi Male filozofije, ali uz njih se u prezentaciji pojavljuju i filozofi, pisci i povijesne ličnosti koji raspravljaju s djecom. Svaki sat Male filozofije sadržava jednu ili više igara. Te igre djeci stvaraju osjećaj predaha od raspravljanja, no svaka je igra usko povezana s temom sata.

Igre u nastavi Male filozofije

Igra asocijacija – najčešća igra, pomoću nje učenici povezuju slične pojmove i dolaze do konačnoga rješenja koje je povezano s temom aktualnoga ili prethodnog sata. Otkrivajući općenite pojmove, koji na prvi pogled nemaju čvrste veze sa zadanom temom, djeca uviđaju mogućnost da svoje spoznaje i zaključke o određenoj temi prošire i upotrijebe u najrazličitijim situacijama. Ova igra prvenstveno potiče kreativno mišljenje, ali i stavlja pred nove izazove već oblikovano učenikovo kritičko i skrbno mišljenje o određenoj temi.

Zagonetke – često ritmizirane i zabavne, vode apstraktnom razmišljanju. Nakon nekoliko početnih zagonetki učenici su usvojili način odgonetanja, odnosno način korištenja metafora i opisa u zagonetkama koje ne treba shvaćati doslovno. Nakon što učenici shvate koncepciju zagonetke, jednom se učeniku otkriva rješenje zadane zagonetke i njegov zadatak je da navede svoj razred na točan odgovor, a da ga sam ne izgovori. To postiže opisima, asocijacijama,

pitanjima, a u krajnjem slučaju i pantomimom. Na taj se način budi njegova snalažljivost, kreativnost i sposobnost shvaćanja i objašnjavanja apstrakcije i asocijacije drugima.

»Posebno su interesantne aktivnosti s vršnjacima koje postavljaju pred dijete radikalno drukčije zahtjeve komunikacije. Razgovor s vršnjacima je 'zahtjevniji' prema dječjim sposobnostima reguliranja i građenja razgovora. Garvey navodi da u razgovoru s vršnjacima dijete vodi računa o aspektima tempiranja, preuzima odgovornost za odražavanje vremenske integracije epizoda konverzacije, što je ranije činio odrasli. Nadalje, u razgovoru dijete-dijete javlja se daleko više pitanja koja se odnose na prethodnu poruku, u slučaju izostanaka reakcije vršnjaka dijete ponavlja i parafrazira svoju prethodnu poruku.« (Duran, 2003, str. 210)

Važna karakteristika zagonetki je što omogućuju učenicima da sagledaju predmete, pojave i pojmove na način na koji nisu do sada zbog opće prihvaćene definicije tih pojmova.

Akrostihovi – učenici za svako zadano slovo moraju naći riječ koja je karakteristična za temu prethodnog sata. Zatim slijedi kombiniranje poretka slova i prepoznavanje riječi koja nagovještava temu aktualnog sata.

Igra pojmova – povezanih uz temu nastavnog sata. Listići se ispunjavaju anonimno nakon čega se čitaju pred cijelim razredom. Na taj način učenici mogu izraziti vlastite asocijacije, prioritete, želje i zaključke te ih mogu usporediti s odgovorima svojih kolega. U odgovorima učenici primijete sličnosti i razlike u mišljenjima svojih prijatelja.

Pogodi tko? – po odnosu učitelj-učenik. Ova igra se odvija pomoću prezentacije u kojoj se nalaze slike već spomenutih filozofa i njihovih međusobnih odnosa. Kako ih učenici po redu nabrajaju, tako se slike pomiču na svoja mjesta i stvara se povijesna kronologija filozofa.

Priče – »Dijete ne proučava književna dijela, ono ih čita i doživljava.« (Crnković, 1990, str. 13) U svakom je nastavnom satu Male filozofije jedna ili više priča vezanih uz temu nastavnog sata. Priče pokazuju konkretne primjere određene teme koja se obrađuje, otvaraju novi niz pitanja i omogućuju učenicima da se poistovjete s likovima. Svaka je priča prilagođena određenom uzrastu, a često je već poznata učenicima što im daje mogućnost da ju sami prepričaju ili, u najboljem slučaju, potakne njihovu kreativnost za stvaranjem vlastite i nove priče.

Pitanja – također ih možemo svrstati u način igre. Upoznavajući učenike s načinom rada Male filozofije rečeno je kako nema netočnih odgovora. To je naravno izazvalo oduševljenje u razredu i potaklo učenike da odgovaraju odgovora radi, ali s vremenom su djeca shvatila da nema koristi od odgovora ako iza njega ne slijedi obrazloženje. Ta se spoznaja nametnula sama od sebe i učenici su je prenijeli jedni na druge.

»U igri se odražava zona djetetovog aktualnog razvoja, ali ona je i područje zone idućeg razvoja za mnoge psihičke funkcije. Naime, igra je ekspresivna, autotelična, samostalna, divergentna aktivnost. Za razliku od ostalih praktičnih stvari u djetinjstvu, odrasli djetetu daju najveću samostalnost upravo u igri, te se u njoj lako iskazuje zona slobodnog kretanja, zona aktualnog razvoja, zona stvaralačke samostalnosti.« (Duran, 2003, str. 29–30)

Glavna pitanja postavljaju likovi u prezentaciji, a potpitanjima učitelji usmjeravaju djecu na odgovore. Naravno, ima i situacija kada učenici postavljaju pitanja, ali u tom slučaju ne dobivaju odgovor nego još pitanja od strane učitelja koja ih vode do samostalnog odgovora i spoznaje.

Igrokaz – učenici dobivaju uloge filozofa te predstavljaju njihove teze i daju svoje mišljenje o određenoj temi. Njihov se stav ne mora podudarati sa sta-

vom određenog filozofa, ali ga moraju obrazložiti i uvjeriti druge u ispravnost vlastitog mišljenja.

Završno slovo

Iako postoje nedoumice u karakterizaciji čovjeka kao *homo ludens*, javlja se spoznaja da čovjek cijeli svoj životni vijek ostaje u igri. Jedina je razlika u tome što u najranijoj životnoj dobi čovjek svjesno ostavlja prostora za igru. Na taj način ona postaje prirodna i omiljena dječja razonoda koja bez opterećenja uvježbava djecu za »pravi« život. Igrajući se, dijete istražuje svijet oko sebe i postaje svjesnije samog sebe u tom svijetu kao i društva u kojem se nalazi. U tom procesu saznavanja, igra sama po sebi ne može djecu uvježbati za kritičko, kreativno i skrbno mišljenje. No ako je svrstamo unutar cjelokupnog razrađenog sustava, ona može biti jedan od putova koji vode k uvježbavanju promišljanja.

Raspravljajući s djecom kroz radionice Male filozofije, uvidjeli smo kako se učenici raduju svakoj igri, koja se njima, na prvi pogled čini kao »predah« od umnih napora. Povezujući igru s temeljnom temom rasprave, igra pronalazi svoje mjesto u cjelokupnim »naporima« promišljanja. Takva igra ne gubi svoj dio zabave, ali ujedno dobiva intelektualnu komponentu suptilno uvlačeći djecu u još dublje promišljanje o zadanoj temi.

Literatura

Bailin, Sharon; Siegel, Harvey. »Critical thinking«, *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Blake, Nigel; Smeyers, Paul; Smith, Richard; Standish, Paul (eds.), Maiden, Oxford: Blackwell Publisher, 2003.

Burgh, Gilbert; Field, Terri; Freakley, Mark. *Ethics and the Community of Inquiry: Education for Deliberative Democracy*, Melbourne: Thomson Learning Nelson, 2006.

Cook, Guy. *Language play, language learning*, Oxford University Press, 2000.

Crnković, Milan. *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga, 1990.

Ćurko, Bruno; Kragić Ivana. »Filozofija za djecu – primjer 'Male filozofije'«, *Život i škola* 20 (2/2008), god. 56, str. 61–68.

Duran, Mirjana. *Dijete i igra*, Jastrebarsko: Naklada Slap, 2003.

Godbey, Geoffrey; Goodale, Thomas. *The Evolution of Leisure: Historical and Philosophical Perspectives*, London, Brighton: Taylor & Francis, 1988.

Lipman, Matthew. *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Sprod, Tim. *Philosophical Discussion in Moral Education: the Community of Ethical Inquiry*, London, Routledge, 2001.

Vaughn, Lewis. *The Power of Critical Thinking: Effective Reasoning about Ordinary and Extraordinary Claims*, New York: Oxford University Press, 2008.

Bruno Ćurko, Ivana Kragić

Play – a Way into Multidimensional Thinking

Aiming Philosophy for Children

Abstract

Johan Huizinga, in his book Homo ludens, claims that civilization arises and develops through play and as a play. Playing is a characteristic of humans, a human ritual and yet it is for recreation, fun, but also for learning. Can it be then that well-directed play leads to a development of human thinking? The aim of philosophy for children programme is practising multidimensional thinking. According to Mathew Lipman, multidimensional thinking is the entirety consisted of critical, creative and caring thinking. Philosophy for children programme is directed towards pre-school as well as towards elementary-school population. For that reason this programme considers play as an inevitable way into the development of multidimensional thinking. In this paper we will also present a few games which are being used in philosophy for children programme, and which are also directed towards practising intellectual abilities.

Key words

play, *homo ludens*, philosophy for children, multidimensional thinking, Little Philosophy programme