

MIHAELA FRUNZĂ

WHERE DOES PHILOSOPHY FOR CHILDREN BEGIN?

SOME LANDMARKS OF MATTHEW LIPMAN'S WORK

Mihaela Frunză

Babes-Bolyai University, Faculty of History and Philosophy, Department of Philosophy, Cluj-Napoca, Romania.

Email: mihafrunza@gmail.com

Abstract: The present text attempts to introduce readers (particularly Romanian ones) to the fundamental philosophical and pedagogical values promoted by Matthew Lipman, the author who laid the basis for the philosophy for children (P4C) movement. It analyzes several theoretical and applied texts written by Lipman, in an attempt to explain Lipman's goals, his views on education, and the way in which his „community of inquiry” manages to transform the classroom into a space of freedom, creativity and thinking.

Keywords: philosophy for children (P4C), Matthew Lipman, philosophical values, education, “community of inquiry”, critical thinking.

DE UNDE ÎNCEPE FILOSOFIA PENTRU COPII?

REPERE ALE OPEREI LUI MATTHEW LIPMAN

Rezumat: Articolul de față își propune să introducă cititorii (în special pe cei români) în domeniul valorilor fundamentale, filosofice și pedagogice, promovate de Matthew Lipman, autorul care a pus bazele mișcării filosofiei pentru copii (P4C). Textul analizează mai multe lucrări teoretice și aplicative scrise de Lipman, cu scopul de a explica ținuturile lui Lipman, viziunea sa despre educație și modul în care „comunitatea de investigație” propusă de el reușește să transforme sala de clasă într-un spațiu al libertății, creativității și gândirii.

Cuvinte-cheie: filosofie pentru copii (P4C), Matthew Lipman, valori filosofice, educație, “comunitate de investigație”, gândire critică.

1. Introducere

Matthew Lipman este considerat în unanimitate a fi cel care a creat filosofia pentru copii (P4C). A studiat la American University in Shrivensham, UK și respectiv la School of General Studies, Columbia University, în perioada anilor 1940. În 1950 a plecat ca bursier Fulbright la Paris. A predat la University of Columbia; apoi a fost profesor de filosofie și director al Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC), Montclair College, New Jersey. Dintre gânditorii care l-au influențat în mod decisiv, îi putem enumera pe John Dewey, Charles Sanders Peirce, Lev Vygotsky și Herbert Mead¹.

Pornind de la reprezentanții clasici ai filosofiei pragmatiste americane, Matthew Lipman credea că „practica filosofării despre viață și învățatură trebuie să fie stimulativă și satisfăcătoare. Aceasta ar urma să cultive failibilismul și judecata rezonabilă, atât în prezent cât și pentru viitor”². În acea perioadă, mai mulți profesori americani luau în considerare folosirea practicilor gândirii critice și ale logicii pentru a-i încuraja pe copii să „gândească pentru ei înșiși”; însă materialele și programele existente erau destul de limitate.

2. Gândirea critică și beneficiile filosofiei pentru copii

Într-unul din primele sale experimente filosofice, în anii 1970, Lipman a realizat o carte destinată pentru copiii din clasele a 5-a și a 6-a, în care a inclus mai multe elemente de logică aplicată, alături de alte teme filosofice, de natură metafizică, epistemologică și etică: *Harry Stottlemeier's Discovery*. Motivația pentru acest text a fost reprezentată de faptul că, în acel moment, nu exista în curricula școlară o disciplină care să șlefuiască și să încurajeze dezvoltarea abilităților logice. Observațiile sale i-au arătat că abilitățile logice ale copiilor „se îmbunătățesc gradual până la vârsta de 12 ani, după care în general se plafonează, rămânând la trei sferturi din eficacitatea maximă. Fără pregătire în gândirea logică, cei mai mulți copii din clasele primare și secundare reușesc să rezolve trei din patru probleme de logică. Trebuie să putem face mai mult de atât”³.

Pentru a verifica potențialul textului său, a organizat un studiu

experimental în care a testat eficacitatea acestuia pe un grup restrâns de copii, în paralel cu un grup similar de control, care nu a beneficiat de respectiva intervenție. Concret, a citit și discutat acest text împreună cu un grup de copii în întâlniri organizate de două ori pe săptămână, timp de nouă săptămâni. Ulterior, a testat copiii pentru a verifica „achizițiile” dobândite de ei, în comparație cu copii din aceeași școală care nu au parcurs respectivul modul. Ceea ce a descoperit după respectivele teste a fost că primul grup și-a îmbunătățit simțitor abilitățile logice și matematice: „scorurile obținute la gândire logică de copiii din grupul de control au rămas neschimbate; cei din grupul experimental au progresat cu douăzeci și șapte de luni”⁴. Cercetările au arătat faptul că grupul de copii expuși „intervenției” propuse de Lipman și-a păstrat acel avantaj (respectiv, abilități superioare logice și matematice față de copiii din grupul de control) pentru o perioadă de până la doi ani de la intervenție; concluzia autorului a fost că pentru a da rezultate mai departe, programul trebuie continuat.

Lipman a observat astfel că practicarea unei rutine de tip filosofic oferă copiilor avantaje pe care nici o altă disciplină școlară nu pare să le poată garanta – drept pentru care a propus introducerea filosofiei pentru copii în cadrul programei școlare. Datorită faptului că o astfel de programă nu exista pentru copii mici, a realizat-o chiar el. Respectiv, a continuat să scrie mai multe cărți pentru copii, ierarhizate pe nivele de pregătire, pe care le-a dublat cu ghiduri destinate profesorilor (care, în mod evident, nu aveau cu toții o pregătire preliminară de natură filosofică). Acesta a fost modul în care a început, în SUA, proiectul filosofiei pentru copii.

Descriind modul în care a fost concepută această curriculă, Ann Margaret Sharp și Ronald Reed explică: „Între anii 1973 și 1977 au fost concepute încă șase programe pentru Filosofia pentru copii. *Elfie*, pentru clasele de la K la a 2-a, se concentrează pe construirea distincțiilor, conexiunilor și comparațiilor, în contextul unei diversități de probleme filosofice variate. Două programe au fost concepute pentru clasele a 3-a și a 4-a: *Pixie*, care se concentrează pe deprinderi de raționare analogică și filosofia limbajului, iar *Kia* și *Gus* subliniază practici într-o diversitate de deprinderi de gândire care îi pregătește pe elevi să investigheze natura. *Lisa* (pentru clasele a 7-a și a 8-a) se

concentrează pe investigarea etică, *Suki* (pentru clasele a 9-a și a 10-a) pe analiza estetică, iar *Mark* (pentru clasele a 11-a și a 12-a)⁵ pe cercetarea socială și politică”⁶.

3. Filosofia educației lui Matthew Lipman

Crezul lui Lipman este că principala misiune a școlii este de a-i învăța pe copii să gândească; iar cea mai bună metodă de a deprinde gândirea este comunitatea de investigare (*community of inquiry*)⁷. În loc de asta, sistemul școlar contemporan pare mai degrabă să înăbușe înclinațiile naturale spre curiozitate și mirare ale copiilor, manifeste din copilăria timpurie și până în primii ani de școală. Lipman încearcă să contracareze aceste tendințe de uniformizare și pasivitate, care fac un deserviciu nu doar copiilor, ci misiunii proprii a școlii. În lucrarea sa cea mai cunoscută, „Thinking in education”, Lipman descrie modelul prevalent tradițional al școlii contemporane ca fiind unul în care:

„1. Educația constă în transmiterea cunoașterii de la cei care cunosc la cei care nu cunosc.

2. Cunoașterea este despre lume; iar cunoașterea noastră a lumii este clară, ne-echivocă și lipsită de mister.

3. Cunoașterea este distribuită în discipline care nu se suprapun și care, împreună, epuizează lumea pe care o cunoaștem (sunt exhaustive).

4. Profesorul joacă un rol autoritar în procesul educațional; studenții pot învăța ceea ce cunosc doar dacă profesorii cunosc respectivele lucruri.

5. Studenții dobândesc cunoaștere prin absorbirea informațiilor – respectiv date despre lucrurile specifice; o minte educată este o minte bine înzestrată.”⁸

Modelul educațional descris de Lipman pune în relație o anumită înțelegere a cunoașterii (ca fiind obiectivă, transmisibilă în mod mecanic și separabilă în discipline) cu un tip de personalitate a celor care păzesc și transmit cunoașterea (autoritate, infailibilitate, ierarhie). Aceste elemente ce definesc școala tradițională au fost analizate și criticate în ultimele decenii atât din perspectiva

cercetărilor interdisciplinare⁹, cât și din cea a celor care analizează corelațiile dintre autoritarism și gândirea etnocentrică sau bazată pe stereotipuri¹⁰. O școală cu aceste caracteristici nu poate decât să diminueze imboldul de a ști și curiozitatea copiilor; deoarece acest model evacuează din cunoaștere misterul și contradicțiile. În contrast cu acest model, Lipman propune o paradigmă reflexivă a școlii, în care:

„1. Educația este rezultatul participării într-o comunitate de cercetare conduse de profesor, printre scopurile căreia se numără dobândirea înțelegerii și formarea judecării bune.

2. Studenții sunt îmboldiți să gândească asupra lumii atunci când cunoașterea *noastră* le este revelată a fi ambiguă, echivocă și misterioasă

3. Disciplinele în care se produce cercetarea nu sunt separate nici exhaustive; astfel, relațiile lor cu obiectele lor proprii sunt destul de problematice

4. Poziția profesorului este failibilă (una care este gata să-și recunoască greșelile), mai degrabă decât autoritară

5. Studenții ar trebui să fie reflexivi și profunzi, respectiv să devină tot mai raționali și chibzuți.

6. Nucleul procesului educațional nu este dobândirea informației ci surprinderea relațiilor din interiorul și între obiectele cercetate.”¹¹

Paradigma reflexivă impune profesorilor un efort suplimentar; ei nu doar că ar trebui să stăpânească foarte bine disciplina proprie, ci și să reușească să o redescopere cu fiecare nouă generație de elevi. Ei ar trebui să provoace fascinație în rândul elevilor și să își recunoască propriile limite ca ființe supuse erorii.

Cele două alternative propuse de Lipman pentru sistemul școlar amintesc de teoria paradigmatelor științifice vehiculate de Thomas Kuhn. Discutând despre modul în care este produsă cunoașterea în științe, Kuhn propune renunțarea la modelul tradițional de receptare a progresului în științe drept liniar și cumulativ. În schimb, el consideră că știința „evoluează” prin schimbarea modului de privire a lumii, respectiv a paradigmei curente și înlocuirea cu o nouă paradigmă: „schimbările de paradigmă îi determină pe oamenii de știință să vadă într-un mod diferit lumea în care este angajată cercetarea lor. În măsura în care singurul lor contact cu această lume se realizează prin

ceea ce văd și fac, am putea spune că, după o revoluție, oamenii de știință se află în fața unei lumi diferite”¹².

Practic, dacă respectăm analogia, la fel cum Kuhn vedea modul revoluționar de a se raporta la cunoaștere ca pe o lărgire și schimbare a paradigmei clasice, la fel Lipman cere profesorilor să abandoneze uzanțele tradiționale, dar puțin - și adesea insuficient fondate, cu o metodă care să readucă misterul și echivocul învățării. În practică, atât oamenii de știință cât și profesorii talentați sunt aceia care reușesc să găsească un echilibru între cele două paradigme.

Descriind comunitatea de investigare, Lipman arată că aceasta este cea mai potrivită metodă pentru a-i deprinde pe copii cu practicile gândirii: „Un dialog care încearcă să se conformeze logicii, se mișcă înainte în mod indirect, ca o barcă prinsă în vânt, dar care în acest proces, progresul ei seamănă cu gândirea însăși”¹³. Termenul de „dialog” folosit de Lipman este apropiat înțelesului buberian al „dialogului” ca punte de legătură autentică între oameni.

Țelul fundamental al paradigmei reflexive propuse de Lipman este dobândirea autonomiei în gândire de către copii. În cuvintele sale, gânditori autonomi sunt cei care „Gândesc pentru ei înșiși”, care nu se mulțumesc să repete ceea ce spun sau gândesc ceilalți, ci care își formează propriile judecăți pornind de la dovezi, realizează propria lor înțelegere a lumii și își dezvoltă propriile concepții despre tipul de persoane care doresc să fie și despre tipul de lume pe care și-o doresc”¹⁴. Autonomia este o condiție a gândirii independente; iar idealul formării copiilor în direcția obținerii autonomiei în gândire este unul care nu poate fi decât dezirabil. Lipman observă faptul că o mare parte a psihologiei dezvoltării (în special Piaget) a insistat asupra limitărilor pe care copiii le întâmpină în procesul lor de dezvoltare. Viziunea lui Piaget, preluată ulterior de psihologia dezvoltării, consideră că preșcolarii și școlarii din ciclul primar au o gândire concretă, incapabilă de abstractizare; pe măsura trecerii timpului și a maturizării, copiii sunt capabili să facă acest salt de la concret la abstract. Din punctul de vedere al lui Lipman, această viziune tradițională rămâne tributară unei perspective în conformitate cu care adultul este văzut drept punctul de sosire într-un proces de dezvoltare în care copiii trebuie să treacă prin diverse stadii. Copiii

sunt, din această perspectivă, în mod inerent inferiori adulților. Dacă acceptăm criteriul autonomiei propus de Lipman, atunci standardul este unul diferit, iar adulții, la fel ca și copiii, pot fi „evaluați” în funcție de modul în care pot realmente să își susțină propriile opinii (iar unii adulți, la fel ca unii copii, pot să nu îndeplinească standardul – care să necesite atât din partea unora, cât și a altora, pregătire suplimentară).

Celălalt termen esențial pentru Lipman este cel de gândire critică: gândirea critică înțeleasă nu neapărat ca un termen la modă (deși Lipman își recunoaște rolul pe care l-a jucat în popularizarea termenului în Statele Unite, ci ca un termen esențial pentru a evalua maturitatea și autonomia gândirii: „Aș spune că rolul gândirii critice este defensiv: de a ne proteja față de coerciție sau îndoctrinarea față de ceea ce alții vor să ne facă să credem, fără a putea avea oportunitatea de a cerceta acest lucru noi înșine. Există forțe importante și puternice aliniate împotriva individului în orice societate – cele mai vizibile exemple fiind forța politică, militară sau economică – iar scopul lor este adesea de a ne face să agreăm fără reflecție la ceea ce vor ca noi să credem. Armura de scepticism pe care o oferă gândirea critică nu este impermeabilă atunci când e vorba de un individ – dar ar putea fi decisivă când vine vorba despre o comunitate. Cred că este mai bine să interpretăm gândirea critică drept ceva ce dezvoltă la nivelul învățăcelilor un scepticism preliminar, decât drept ceva ce dezvoltă un set de credințe dubioase pe termen lung. Gândirea critică ne poate ajuta să decidem ce asumții să nu credem.”¹⁵

Discutând diverse definiții pentru gândirea critică, Lipman observă că ea are sens atunci când este atribuită unui individ, celui care gândește: „Cel care gândește, iar nu neapărat gândirea, produce judecăți, fiind ghidat de criterii și standarde, fiind sensibil la context și capabil de auto-corectare”¹⁶.

Lipman consideră că principalul motiv pentru care educația pentru gândire întâmpină dificultăți în momentul în care se încearcă transpunerea sa în programa școlară este cel legat de dificultățile și contradicțiile inerente atunci când oricine încearcă să disece termenul de „gândire”. Este conceptualizarea gândirii mai bine reprezentată de „rezolvarea de probleme” sau de „căutarea problemelor”? Atunci când

gândirea este caracterizată ca fiind „critică, creativă și preocupată”, aceste adjective se referă la trei dimensiuni corelative, sau la trei dimensiuni discrete, fără legătură între ele? Care dimensiune a gândirii trebuie privilegiată: cea concretă sau cea abstractă?¹⁷

Acest tip de dileme în cazul cărora se poate argumenta la fel de bine de o parte sau de alta a răspunsurilor poate aminti într-o oarecare măsură de antinomiile rațiunii analizate de Kant în *Critica rațiunii pure*. Analogia nu este una perfectă; antinomiile kantiene sunt mult mai puține și mai precis discutate decât cele avute în vedere de Lipman. Însă tipul de perplexitate pe care îl generează aceste dileme este similar, prin faptul că ele nu pot fi tranșate (decât imperfect) într-o manieră empirică; ele creează un cadru pentru practician, în interiorul căruia acesta își planifică demersul. Pe lângă dilemele legate de conceptualizarea gândirii în genere, Lipman discută și alte tipuri de obstacole legate de gândirea critică, legate de modul de definire/practică a filosofiei sau de diversele preconcepții asociate predării în școli. Astfel, stăpânirea gândirii critice de către elevi nu este garantată nici de existența unui profesor „reflexiv” (sau de un altul, focalizat pe conținuturi), nici de simpla predare „reflexivă”, nici de un anumit conținut strict teoretic (de exemplu, logica). „Studentii și părinții lor se așteaptă ca educația oferită de școli să fie relevantă și aplicabilă în viață și în lumea în care trăim. Nu ne putem aștepta să dezvoltăm o judecată bună dacă nu putem vedea aplicabilitatea a ceea ce suntem învățați la practica și experiența noastră cotidiană”¹⁸. Educația prin gândire critică propusă de Lipman dorește să realizeze acest salt și să împlinească această promisiune a convergenței dintre școală și viață, dintre teorie și practică. E o promisiune extrem de ambițioasă, de aceea merită să îi studiem detaliile.

4. Comunitatea de investigare și romanele filosofice

Deoarece termenul de „comunitate de investigare” este unul crucial, unul care își propune să schimbe paradigma educațională curentă, merită să înțelegem mai bine resorturile sale. Termenul de „comunitate de investigare” este preluat de la Charles Sanders Peirce,

iar motivul pentru care Lipman a fost impresionat de această expresie este faptul că participanții „(modelul la Peirce fiind cel al oamenilor de știință) „operau ca răspuns la două tipuri de cerințe: cerințele proprii ale investigării și cerințele vieții comune”¹⁹.

Lipman observă că această comunitate „nu este lipsită de un scop. Este un proces care are drept finalitate obținerea unui produs – un fel de înțelegere sau judecată, fie ea una parțială sau temporară. În al doilea rând, procesul are o anumită direcție: se îndreaptă înspre zona în care îl poartă argumentarea... Procesul nu este doar o conversație sau o discuție; este dialogic, ceea ce înseamnă că are o structură... Investigarea are reguli procedurale, care sunt în mare parte de natură logică. În al patrulea rând, trebuie să vedem mai îndeaproape în ce măsură raționalitatea, creativitatea și grija se aplică la comunitatea de investigare”²⁰.

Luând pe rând fiecare din aceste elemente, Lipman observă că acest „scop” și respectiv „produs” al comunității de investigare nu trebuie înțelese într-o manieră univocă, definitivă. Ele sunt întotdeauna produsul unei situații particulare, care este depășită cu ajutorul dialogului. Produsul final nu trebuie să aibă forma unor concluzii finale, ci mai degrabă să ducă participanții înspre un punct diferit de cel inițial, traseul parcurs fiind asumat de aceștia iar produsul final acceptat ca satisfăcător: „Copiii, spre deosebire de adulți, nu caută cu insistență răspunsuri sau concluzii. Mai degrabă, ei caută genul de transformare pe care o oferă filosofia – nu de a găsi noi răspunsuri pentru întrebările vechi, ci transformare a tuturor întrebărilor”²¹. În acest fel, tehnica dialogului seamănă cu metoda lui Socrate de a căuta, împreună cu cei din jurul său, nu atât definiții definitive pentru termeni considerați dincolo de îndoială, cât moduri de a respinge și clătina prejudecățile din spatele definițiilor existente.

Dialogul dintre copiii și adulții care fac parte din comunitatea de investigare este unul democratic, în sensul că pornește de la presupuziția unei egalități a intereselor și a potențialului interogativ, în cazul fiecărui membru: „Comunitatea de investigare este într-un fel un proces de învățare împreună, și în această privință este un exemplu al valorii experienței împărtășite. Dar într-un alt fel ea reprezintă o sporire a eficienței procesului de învățare, câtă vreme studenții care

credeau că învățarea înseamnă învățare pe cont propriu ajung să descopere că ei pot folosi și profita din experiențele de învățare ale celorlalți”²².

În fine, încercând să sintetizeze caracteristicile acesteia, Lipman arată că comunitatea de investigare este *inclusivă* (nimeni nu este exclus de la dialog), *participativă* (toți copiii pot participa, de pe poziții egale), care include relații față-în-față în care se împărtășește cunoașterea²³. În interiorul acestor comunități se caută înțelesul/sensul, se creează prietenii puternice, se deliberează într-o manieră în care se prețuiește imparțialitatea²⁴. Copiii învață să gândească pentru ei înșiși, să înțeleagă că contestarea unei idei poate fi mai mult decât o simplă „ceartă” aprinsă – respectiv, poate fi o metodă de a testa meritele acelei idei²⁵.

Lipman sugerează ca, în cele mai multe ocazii, copiii să citească cu voce tare textul, lucru care îi ajută pe aceștia să-și însușească textul, împreună cu bogăția de sentimente pe care respectivul text o conține – sentimente care sunt mult mai ușor contextualizate în cazul unei lecturi expresive, decât a uneia tăcute, monotone²⁶. În fapt, în timpul întâlnirilor cu copiii, aceștia citeau în cor textul, împreună cu profesorul²⁷.

Pentru a înțelege mai departe cum anume poate comunitatea de investigare să îmbunătățească performanțele cognitive și emoționale ale copiilor, Lipman încearcă să identifice elementele care creează ceea ce el numește „mișcărilor” - prin analogie cu dansul - de la baza raționamentelor. La fel cum un dansator exersează diverse mișcări individuale, care grupate constituie dansul, la fel, la baza gândirii raționale se află anumite elemente care pot fi exersate și care, combinate, duc la modurile de articulare ale gândirii în argumente, raționamente și judecăți. În termenii lui Lipman: „Gândirea constă în transformarea actelor mentale în deprinderi de gândire, respectiv dezvoltarea acestora înspre mișcări mentale ulterioare”²⁸.

Este remarcabil faptul că textele lui Lipman sunt în așa fel construite încât să suscite la maximum recunoașterea, repetarea și practicarea acestor acte mentale: „Poveștile sunt diferențiate pe grupe de vârste și sunt destinate să stimuleze la copii modele de interogație și discuție care sunt mai întâi modelate de personajele fictive din cărți

și sunt continuate ulterior, prin internalizare și apropiere, de copiii din clasă, pe măsură ce aceștia vorbesc între ei despre ceea ce au învățat”²⁹.

Este important de menționat faptul că Lipman a dorit să creeze personaje cu care copiii să se identifice, astfel încât să se poată realiza un transfer de la preocupările personajelor înspre cele ale copiilor: „Personajele exemplifică practica interogării împreună, a punerii unor întrebări care contează pentru ei; ele demonstrează moduri de a face investigarea mai atractivă prin împărtășirea opiniilor, oferirea de argumente, analiza argumentelor celorlalți, solicitarea unor exemple, chestionarea asumpțiilor și testarea ipotezelor”³⁰. Mai mult, observă Williams, dat fiind că ghidarea copiilor în practica filosofiei pentru copii este realizată de un profesor, profesorii-personaje din cărțile lui Lipman au la rândul lor un rol important: „Profesorii lor sunt înfățișați ca fiind o sursă importantă de încurajare și stimulare intelectuală”³¹.

Ceea ce caracterizează tehnica de scriere a lui Lipman este faptul că diversele principii și teorii filosofice nu sunt niciodată utilizate doar de dragul filosofiei – ca principii sau teorii filosofice – ci sunt prezentate într-un mod oblic, încorporate într-un exemplu practic, ușor de înțeles pentru copii. Acest lucru este realizat în mod intenționat de către autor, încă de la prima sa povestire: „Am încercat să evit să trimit în carte la școlile filosofice și la autorii reprezentativi ai tradiției; cu ce i-ar fi ajutat pe copii să se întrebe dacă Aristotel sau Kant ar trebui să fie clasificați drept raționaliști sau empiriști? De asemenea, am încercat să evit terminologia tehnică. Am bănuț că un astfel de limbaj devine adesea o armă de intimidare și distrugere la adresa celor care sunt prea puțin sofisticăți pentru a înțelege cum trebuie acesta folosit la modul propriu. *Și am vrut să-mi fac cartea folositoare, nu doar să-i ajute pe copii să gândească, ci să îi ajute să gândească pentru ei înșiși.*”³² În cele ce urmează, vom prezenta câteva exemple, pentru a putea urmări această tehnică.

4.1. *Elfie/Sânziana și cogito-ul lui Descartes*

Povestea *Elfie*, tradusă în limba română cu titlul *Sânziana*, prezintă întâmplările prin care trece o fetiță considerată „cu probleme” de cei din jur. Deși intră adesea în bucluc, eroina este o fetiță care gândește intens și constant, încercând să își explice întâmplările din viață și să le dea un sens. La nivel conceptual, volumul, destinat copiilor cu vârste între 6-7 ani, „vizează în primul rând exersarea *comparațiilor, distincțiilor și conexiunilor*, așadar (implicit) utilizarea corectă a criteriilor de *asemănare* sau de *deosebire* dintre lucruri”³³.

Într-una din paginile în care *Sânziana* analizează interacțiunile dintr-o zi de școală, gândurile ei se înlănțuiesc într-un raționament care trimite direct la *Meditațiile* carteziene. Redăm aici pasajul:

„Astăzi Andrei a spus:

- *Sânziana* nu vorbește niciodată. Poate că ea nici nu există de-adevăratelea!

Uite, așa se vede cât de mult *greșește* el! S-ar putea să nu *vorbesc* mult, dar *gîndesc* tot timpul! Chiar și când dorm *gîndesc*. Eu nu am vise trănzite. Când dorm nu fac decît să mă *gîndesc* la aceleași lucruri la care mă *gîndesc* și când sînt trează.

Astă-noapte m-am trezit pe la miezul nopții și mi-am zis: „*Sânziana*, dormi?” Mi-am atins ochii, erau deschiși, așa că mi-am spus: „Nu, nu dorm”. Dar poate că m-am înșelat. Poate că un om e în stare să doarmă și cu ochii deschiși.

Apoi mi-am spus: „Oare în această clipă *eu gîndesc*? Chiar că mă îndoiesc”.

Și tot eu mi-am răspuns: „Nătăfleațo! Dacă poți să te îndoiești, *este cu neputință* să nu *gîndești*! Și atunci, dacă *gîndești*, orice ar spune Andrei tu *exiști de-adevăratelea*”³⁴.

În acest fragment orice cititor avizat va recunoaște trimiterea la cea de-a doua meditație carteziană despre filosofia primă unde, urmînd un fir de argumentare similar: chiar dacă cineva – un geniu rău – ar încerca să mă înșele cu referire la lucrurile care există, din chiar acest fapt rezultă că și eu, la rîndul meu, exist: „Fără îndoială,

atunci, că și eu exist, de vreme ce mă înșală; și înșele oricât e în stare, el nu va face totuși niciodată ca eu să nu fiu nimic, atâta timp cât voi socoti că sunt ceva”³⁵.

Pentru a consolida aceste deprinderi de argumentare, în manualul profesorului care însoțește fiecare din cărțile lui Lipman sunt oferite numeroase exerciții prin care este exersată și întărită noțiunea de argument solid, sau de idee fundamentată. Unul din exerciții le cere copiilor să explice dacă aceste propoziții oferă argumente de bun simț, fără sens sau parțial cu sens (în engleză: *good sense, no sense or some sense*):

„1. Annie spune: ‚Mama mi-a cumpărat o rochie nouă pentru că cea veche s-a uzat’.

2. Diana spune: ‚Mama mi-a cumpărat o rochie nouă ca să arăt bine’.

3. Profesoara lui Susan i-a spus: ‚Poți să treci în clasa întâi doar dacă iei un A la testul de ortografie’. Susan a luat un B la testul de ortografie. Susan spune: ‚Tot o să merg în clasa întâi’. Are sens ceea ce spune Susan?

4. Profesoara lui Susan i-a spus: ‚Dacă iei un A la testul de ortografie, atunci vei trece în clasa întâi’. Susan a luat un B la testul de ortografie. Susan spune: ‚Tot o să merg în clasa întâi’. Are sens ceea ce spune Susan?

5. Paul spune: ‚Îmi place să mă învărt în cerc până amețesc deoarece fratele meu mai mare mi-a spus că îmi face bine’.”³⁶

4.2. *Pixie/Ruxi și animalele misterioase*

În cazul poveștii *Pixie*, tradusă în limba română cu titlul *Ruxi*, narațiunea (al cărei public țintă îl reprezintă copiii din clasele primare cu vârste între 8-10 ani) se învârtă în jurul aventurilor unei fete care trece tot ceea ce face prin filtrul unei conștiințe interogative deosebit de active. Firul narativ principal privește o proiectată vizită la grădina zoologică, în care participă copiii din clasa lui Ruxi și profesorul lor. Copiii ar trebui să caute la grădina zoologică un animal preferat, o „creatură misterioasă”, a cărui identitate ar trebui ținută secretă,

despre care să scrie ulterior o poveste. Ruxi își alege drept „creatură misterioasă” termenul de „mamifer”, iar la grădina zoologică este foarte dezamăgită că nu reușește să îl întâlnească. Profesorul o descoase pe Ruxi, încercând să afle motivul supărării sale:

„Parcă îmi mai trecea puțin supărarea. Am reușit printre sughițuri să spun:

- Nu știu decât că mamele își alăptează puii, că au sânge cald și că au oasele în interior și că s-au născut vii.

Domnul Pop s-a aplecat asupra mea și mi-a șoptit:

- Nu cumva creatura ta misterioasă e un mamifer?

- Așa e! am strigat eu din răspuțeri. Ați ghicit! Deci există așa ceva!

Un mamifer!”³⁷

Scopul capitolului este aprofundarea relației dintre indivizi și clase de indivizi, respectiv faptul că, în termenii lui Ruxi „clasa maniferelor nu este ea însăși un mamifer”³⁸. Urmărind pățaniile lui Ruxi, copiii pot să analizeze mai multe exemple pentru ideea de relație individ-clasă și pot să își însușească cu ușurință noul concept.

Motivul pentru care aceste cărți au devenit ulterior atât de folosite în practica școlară a filosofiei pentru copii este sintetizat de Doina-Olga Ștefănescu: „Problemele filosofice au în manuale formulări accesibile care sunt apreciate de micii cititori. Personajele povestirilor trăiesc situații comune școlărilor mici. Sânziana și Ruxi se află de multe ori în dificultate, nu pot continua raționamente, sunt în situații delicate la ore. La fel și elevii care citesc, iar acest lucru le dă încredere. Se consideră că este firesc să se greșească într-o situație de învățare”³⁹.

Este important de observat și faptul că profesorii care populează școala lui Ruxi sunt atenți, răbdători și toleranți în modul în care se apropie de elevii lor „profesorul... servește la rândul lui drept model pentru comportamentul din clasă, în care respectul și sensibilitatea față de elevi nu sunt compromise. Metodele sale încurajează implicarea elevilor, pe măsură ce îi ghidează în mod atent și non-intruziv, lăsându-le timp pentru gândire și discuție. Elevii sunt lăsați să se „lupte cu ideile”, fără ca expertiza acestuia să le dicteze răspunsurile... Adesea, profesorul este văzut de elevii săi mai degrabă ca participant decât ca mentor. Atmosfera non-intimidantă face posibilă incubația curiozității”⁴⁰.

4.3. Descoperirea lui Harry Stottlemeier

Povestirea *Harry Stottlemeier's Discovery* îl are ca protagonist pe un băiat, Harry Stottlemeier, care analizează ce anume se întâmplă atunci când propozițiile noastre sunt răsturnate sau compuse. Într-unul din capitolele din *Harry Stottlemeier's Discovery*, două prietene, Lisa și Fran, petrec o zi împreună într-o rutină tipic adolescentină, mergând la film și povestind diverse lucruri. La un moment dat, ele încep să analizeze diverse moduri în care pot fi compuse două propoziții, verificând dacă rezultatul lor este sau nu adevărat. Exemplele lor sunt inspirate din preocupările unor adolescente americane din clasa mijlocie:

„Toți câinii sunt animale.

Toți *collie* sunt câini.

Deci, toți *collie* sunt animale.”⁴¹

Fetele încearcă să vadă ce se întâmplă când anumiți termeni din propoziții se află pe prima poziție sau pe cea de-a doua, respectiv dacă propoziția rezultantă este sau nu adevărată/falsă în urma acestor modificări. Pentru oricine este familiarizat cu logica generală, ceea ce întreprind fetele este un parcurs accelerat, cu unele accente comice, prin tipologia silogismelor. Nicăieri însă nu este pomenit termenul de „silogism”; toate exemplele se încadrează perfect în narațiune; când anumiți termeni par greu de vehiculat de copii, autorul introduce pretextul unei conversații între adulți, în autobus, pe care fetele o aud întâmplător și o analizează în mod corect.

„Fran își deschise rapid caietul și scrisse:

Toți avocații sunt oameni care susțin drepturile civile

Toți radicalii sunt oameni care susțin drepturile civile.

Deci, toți avocații sunt radicali.

Dedesubt, Fran scrisse exemplul pe care îl folosise cu o zi înainte:

Toate plevuștile sunt pești.

Toți rechinii sunt pești.

Deci, toate plevuștile sunt rechini.

Îi arătă caietul Lisei iar aceasta strigă încântată: „Știu, știu, am

observat și eu. Atunci nu a rezultat că toate plevuștile sunt rechini, iar acum nu rezultă că toți avocații sunt radicali”⁴².

Practic, cititorii lui *Harry Stottlemeier* sunt în același timp beneficiari ai unui curs de logică aplicată – lucru pe care aceștia îl deprind pe nesimțite, urmărind firul unei povești interesante, amuzante și captivante.

5. Câtă pregătire filosofică ar trebui să aibă facilitatorii filosofiei pentru copii?

O problemă practică importantă legată de predarea filosofiei pentru copii în școli este legată de gradul de pregătire filosofică a profesorilor și facilitatorilor acestora. Există diverse opinii contradictorii la această problemă: unii susțin că doar absolvenții de filosofie bine pregătiți pot susține cu succes un modul de filosofie pentru copii, în timp ce diverse inițiative de tip franciză care promovează democratizarea și marketizarea cursurilor de filosofie pentru copii le deschid tuturor celor interesați, contra cost, implicând că formarea filosofică de profunzime este opțională și ceea ce contează în primă instanță este stăpânirea unor tehnici de discuție bine exersate. Programul lui Lipman a oferit de la început rețele de pregătire pentru profesorii care doreau să implementeze acest program. Oscilând între aceste extreme, Lipman și echipa sa au testat mai multe variante de programe de pregătire a profesorilor fără o formare filosofică preliminară. Concluzia lor a fost că este necesar minim un an de studiu part-time (minim 2 ore și jumătate pe săptămână) pentru ca aceștia să reușească să îmbunătățească pregătirea copiilor pe care îi îndrumau⁴³. Pe lângă aceasta, în școlile unde predau profesorii respectivi Lipman a introdus „persoane cu o pregătire filosofică solidă care funcționau ca „educator al profesorilor” și de asemenea ca „filosof în rezidență”⁴⁴.

Mai mult, adepții lui Lipman au observat că o pregătire filosofică de profunzime contribuie la o îmbunătățire a practicii filosofice cu copiii: „Era ca și cum pe măsură ce studenții se aprofundau mai deplin în conversația filosofică a umanității, cu atât mai bine puteau să faciliteze

conversația filosofică din clase”⁴⁵. Cu alte cuvinte, cu cât pregătirea filosofică este mai aprofundată, cu atât profesorul/facilitatorul va putea identifica mai bine motivele filosofice din discuțiile copiilor și va putea reorienta discuțiile atunci când ele stagnează sau divaghează, în moduri instructive pentru copii și captivante din punct de vedere filosofic.

6. Concluzii

Contribuția lui Lipman la dezvoltarea filosofiei pentru copii nu poate fi în nici un fel minimizată sau trecută cu vederea. Lipman a fost cel care a întemeiat acest domeniu de studiu și i-a trasat direcțiile fundamentale. El a stabilit că eficacitatea programelor de filosofie pentru copii poate fi măsurată și justificată. A propus introducerea unor elemente de logică, gândire critică și filosofie în curricula școlară, care să fie abordate interactiv prin intermediul comunității de investigație. A considerat că pregătirea filosofică a profesorilor/facilitatorilor programelor de filosofie pentru copii îmbunătățește semnificativ calitatea acestor programe.

Note:

* **Acknowledgment:** Acest articol a fost elaborat în cadrul grantului AGC nr. 30419/28.01.2019 (Grant pentru susținerea competitivității angajaților din UBB).

¹ Roger Sutcliffe, „Obituary. Matthew Lipman (1923-2010)”, *Thinking Skills and Creativity*, no. 6 (2011): 143–145.

² Steve Williams, “A brief history of p4c, especially in the UK” (2018) www.p4c.com

³ Ron Brandt, “On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman”, *Educational Leadership*, vol. 46, issue 1 (1988): 36. Disponibil on-line: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_brandt3.pdf (ultima consultare: 6 septembrie 2018).

⁴ Matthew Lipman, „On writing a philosophical novel”, in Ann Margaret Sharp and Ronald Reed (eds.), *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*, (Philadelphia: Temple University Press, 1992), 7.

⁵ În text se face trimitere la sistemul de învățământ american, prescurtat K-12. El

include clasele de la grădiniță (K) și respectiv clasele de la 1 până la a 12-a. Referitor la lucrările lui Lipman, în limba română au fost traduse primele două lucrări – *Elfie* (trad. rom. *Sânziana*) și respectiv *Pixie* (trad. rom. *Ruxi*).

⁶ Matthew Lipman, „On writing a philosophical novel”, XIV.

⁷ Sintagma „community of inquiry” este centrală atât pentru Lipman, cât și pentru dezvoltările ulterioare ale filosofiei pentru copii. În prima traducere a textului lui Lipman, s-a optat pentru două variante: „grup de discuție” (2002, p. 6 și urm.) respectiv „grup de investigare” (2002, p. 106). Personal, consider că nici una din variante nu redă exact sensul avut în vedere de Lipman. Voi opta pe parcursul acestui text pentru varianta „comunitate de investigare”.

⁸ Matthew Lipman, *Thinking in education*, (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003), 18.

⁹ Matthew Lipman, *Thinking in education*, 183.

¹⁰ David Y. Tom, Harris Cooper, and Mary McGraw, „Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, issue 2 (1984): 259.

¹¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 18-19.

¹² Thomas Kuhn, *Structura revoluțiilor științifice*, (București: Editura științifică și enciclopedică, 1970): 156.

¹³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 22.

¹⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 25.

¹⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 47, subl. aut.

¹⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 62.

¹⁷ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 64-66.

¹⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 79.

¹⁹ Matthew Lipman 2008 apud Steve Williams, “A brief history of p4c, especially in the UK” (2018) www.p4c.com

²⁰ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 83-84.

²¹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 86-87.

²² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 93.

²³ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 95.

²⁴ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 96.

²⁵ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 97.

²⁶ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 98.

²⁷ Matthew Lipman, „Socrates for Six Year Olds”, BBC Documentary, prima parte: <https://www.youtube.com/watch?v=fp5lB3YVnIE> (1990).

²⁸ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 150.

²⁹ Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 156.

³⁰ Steve Williams, “A brief history of p4c, especially in the UK” (2018) www.p4c.com

- ³¹ Steve Williams, "A brief history of p4c, especially in the UK" (2018) www.p4c.com
- ³² Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 6.
- ³³ Cristian Petru, „Filozofie pentru copii” – de la mintea fragedă la gândirea liberă și robustă” în Matthew Lipman, *Sînziana*, (București: Ed. Humanitas, 1993): 110.
- ³⁴ Matthew Lipman, *Sînziana*, traducere și adaptare de Veronica Focșeneanu, Doina-Olga Ștefănescu, (București: Humanitas, 1993): 7.
- ³⁵ Rene Descartes, *Două tratate filozofice*, traducere de Constantin Noica, (București: Ed. Humanitas, 1992): 252.
- ³⁶ Matthew Lipman, Ann Gazzard, *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*, (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1988): 19.
- ³⁷ Matthew Lipman, *Ruxi*, traducere și adaptare de Doina-Olga Ștefănescu și Veronica Focșeneanu, (București: Humanitas Educațional, 2002), 72.
- ³⁸ Matthew Lipman, *Ruxi*, 74
- ³⁹ Doina-Olga Ștefănescu, „Prefață” în Matthew Lipman, *Ruxi*, traducere de Doina-Olga Ștefănescu și Veronica Focșeneanu (București: Humanitas Educațional, 2002), 7.
- ⁴⁰ Linda Ruch Knight, „Pixie and Looking for Meaning: Instruction Manual to Accompany Pixie”, *Analytic Teaching*, vol. 10, no. 2 (1990): 72.
- ⁴¹ Matthew Lipman, „Excerpts from Harry Stottlemeier’s discovery”, *Metaphilosophy*, vol. VII, no. 1 (1976): 49.
- ⁴² Matthew Lipman, „Excerpts from Harry Stottlemeier’s discovery”, 51.
- ⁴³ Ron Brandt, “On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman”, 36.
- ⁴⁴ Steve Williams, “A brief history of p4c, especially in the UK” (2018) www.p4c.com
- ⁴⁵ Matthew Lipman, „On writing a philosophical novel”, XIV.

Bibliografie

- Brandt, Ron, “On Philosophy in the Curriculum: A Conversation with Matthew Lipman”, *Educational Leadership*, vol. 46, issue 1 (1988): 34-37. Disponibil on-line: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_brandt3.pdf (ultima consultare: 6 septembrie 2018)

- Descartes, Rene, *Două tratate filozofice*, Traducere de Constantin Noica (București: Ed. Humanitas, 1992).
- Gruioniu, Octavian, "The philosophy for children, an ideal tool to stimulate the thinking skills", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, no. 76 (2013): 378-382.
- Thompson, Klein Julie, „Blurring, Cracking and Crossing: Permeation and the Fracturing of Discipline” in *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*, Charlottesville and London: University Press of Virginia, 1993, pp. 185-211.
- Knight, Linda Ruch, „Pixie and Looking for Meaning: Instruction Manual to Accompany Pixie”, *Analytic Teaching*. Vol. 10, no. 2 (1990): 71-72.
- Kuhn, Thomas, *Structura revoluțiilor științifice* (București : Editura științifică și enciclopedică, 1970).
- Lipman, Matthew, Ann Gazzard, *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie* (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1988).
- Lipman, Matthew, „Excerpts from Harry Stottlemeier’s discovery”, *Metaphilosophy*, vol. VII, no. 1, (1976): 40-52.
- Lipman, Matthew, „Socrates for Six Year Olds” BBC Documentary; prima parte: <https://www.youtube.com/watch?v=fp5lB3YVnIE> (1990).
- Lipman, Matthew, „On writing a philosophical novel” in Sharp, Ann Margaret and Ronald Reed (eds.) *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier’s discovery* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).
- Lipman, Matthew, *Sînziana*, traducere și adaptare de Veronica Focșeneanu, Doina-Olga Ștefănescu (București: Humanitas, 1993).
- Lipman, Matthew, *Ruxi*, traducere și adaptare de Doina-Olga Ștefănescu și Veronica Focșenescu (București: Humanitas Educațional, 2002).
- Lipman, Matthew, *Thinking in education* (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003).
- Petru, Cristian, „Filozofie pentru copii” – de la mintea fragedă la gândirea liberă și robustă”, în Matthew Lipman, *Sînziana* (București: Humanitas, 1993), 107-110.
- Sutcliffe, Roger, „Obituary. Matthew Lipman (1923-2010)”, *Thinking Skills and Creativity* no. 6 (2011): 143-145.

- Ștefănescu, Doina-Olga, „Prefață” în Lipman, Matthew, 2002. *Ruxi*, traducere de Doina-Olga Ștefănescu și Veronica Focșenescu (București: Humanitas Educațional, 2002), 5-10.
- Tom, David Y., Harris Cooper, and Mary McGraw, „Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations.” *Journal of Educational Psychology* 76.2 (1984): 259.
- Williams, Steve “A brief history of p4c, especially in the UK” (2018) www.p4c.com