

Robert Piłat

„FILOZOFOWANIE Z DZIEĆMI” M. LIPMANA JAKO PROGRAM ETYKI
DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Kilkakrotnie już na różnych łamach prezentowałem program dla szkół, który jego twórca prof. Matthew Lipman z Montclair State College, NJ, USA, nazwał „filozofią dla dzieci” (Philosophy for Children). Realizowany początkowo w nielicznych amerykańskich szkołach, program ten zamienił się z czasem w międzynarodowe przedsięwzięcie edukacyjne i obecnie stosowany jest w kilkudziesięciu krajach świata. Pomysł polega na ćwiczeniu z uczniami samodzielnego i krytycznego myślenia za pomocą grupowego rozważania pytań filozoficznych. W program pytania wprowadza się za pośrednictwem powieści dydaktycznych oraz zestawów komentarzy, planów dyskusji i ćwiczeń.

Podstawowym przekonaniem leżącym u podstaw programu jest to, że dzieci są z natury usposobione do filozoficznych dociekań – nie w sensie rozumienia abstrakcyjnych wytworów filozoficznej spekulacji, ale w sensie uzdolnienia do tych samych operacji myślowych, które tworzą filozoficzną refleksję. Tak samo jak filozofowie, dzieci przeżywają zadziwienie światem, w którym Arystoteles upatrywał źródeł filozofii; tak samo przetwarzają to zadziwienie w nieustające pytania dotyczące kwestii z pozoru oczywistych; tak samo kierują swoją ciekawość nie tylko na świat, ale na własny umysł, język, jego logiczne możliwości, przeżywanie czasu, własnej tożsamości i wiele kwestii głęboko tkwiących w filozoficznej tradycji. Z tych powodów filozofowanie może pełnić funkcje naturalnej metody rozwijania młodego umysłu. Aby tak się stało, trzeba potraktować filozofię jako pewną aktywność, a nie jako wiedzę. To nastawienie jest istotą stworzonego przez Lipmana programu. Nie jest on propedeutyką filozofii, lecz kształtowaniem pewnego typu postaw poznawczych i zachowań społecznych, które są mało obecne w innych przedmiotach szkolnych.

Cele urzeczywistniania tego programu to kształtowanie:

- 1) umiejętności przechodzenia od zdziwienia i niejasnych intuicji problemów do jasno sformułowanych pytań;
- 2) nawyku i umiejętności dostarczania argumentów uzasadniających swe przekonania;

3) umiejętności przekazywania swoich racji tak, by mogły się stać przedmiotem rozważań innych ludzi;

4) gotowości do modyfikowania swych opinii pod wpływem dyskusji;

5) nastawienia introspekcyjnego i samokrytycznego, czyli stałego kontrolowania tego, jak przebiega własne myślenie;

6) śmiałości i radości wymyślania nowych możliwości, nawet tych z pozoru absurdalnych; umiejętności przeprowadzania eksperymentów myślowych i symbolicznego przedstawiania swoich intuicji.

Autor programu jest przekonany, że doskonalenie powyższych umiejętności będzie wywierało silny wpływ na ogólną jakość wykształcenia i lepiej przygotuje do rozumnego uczestniczenia w życiu demokratycznego społeczeństwa.

Materiały do realizacji programu *Filozofowanie z dziećmi* składają się (nie licząc nowych materiałów tworzonych w różnych krajach) z siedmiu części obejmujących wszystkie grupy wiekowe od siedmio- do szesnastolatków. Części dla młodszych dzieci mają na celu ogólne kształcenie krytycznego myślenia: rozumienia pojęć abstrakcyjnych i relacji, umiejętności stawiania pytań itp. Części dla uczniów starszych są zorientowane na pewne bardziej określone dziedziny: mamy więc część poświęconą myśleniu logicznemu, etyce, wiedzy o społeczeństwie i estetykę.

Charakteryzując tę propozycję edukacyjną na łamach „Etyki” pragnę zwrócić uwagę na obecne w niej wątki etyczne, a szczególnie na zawartość tej części programu, która w całości poświęcona jest problemom etycznym. Część ta składa się z powieści dydaktycznej *Lisa* oraz 400-stronowego podręcznika dla nauczycieli pt. *Ethical Inquiry*. Problemy do dyskusji obecne są dość wyraźnie w wypowiedziach bohaterów powieści, niemniej forma fabularna pozwala na wydobywanie ich nieoczekiwanych aspektów. W odpowiednim miejscu podręcznika dla nauczyciela znajdujemy dokładniejsze sformułowania problemów a także pytania i ćwiczenia, które pozwalają zorganizować dyskusję klasową. Oto niektóre z dyskutowanych kwestii:

1) na czym polega stawianie się w cudzym położeniu i empatia?;

2) co to znaczy posiadać prawa? Zagadnienie praw dzieci. Związki pomiędzy prawami, przywilejami i zobowiązaniami;

3) motywy, powody i racje przekonań i ocen;

4) relacje międzyludzkie polegające na wzajemności i nie wymagające wzajemności;

5) różne znaczenia słowa „dobro”, kryteria ocen

6) zagadnienie determinizmu, fatalizmu i wolności;

7) dobro czynów i dobro intencji.

Metodę opracowania tych tematów najlepiej zilustruje fragment powieści i odpowiedniego miejsca z podręcznika:

Po obiedzie w domu jednego z bohaterów, Marka, wywiązuje się rozmowa o dobrych manierach, która przeradza się w następującą konwersację dzieci z rodzicami:

– Nie rozumiem jak można mówić „dobre” i o jedzeniu, i o manierach – powiedział Marek. – Przecież jedno jest w ogóle niepodobne do drugiego.

– To prawda – odparła pani Jahorska. – Maniery są regułami społecznymi, określającymi, jak się zachować w różnych sytuacjach. Jeśli działasz zgodnie z tymi regułami ludzie powiedzą, że masz dobre maniery. Ale dobre jedzenie zależy tylko od smaku. Decyduje to, jak ono smakuje. Nie ma to nic wspólnego z regułami.

Pan Jahorski wziął kolejne jabłko.

– Marek chciał pewnie wiedzieć, jak ustala się standardy czy reguły, które pozwalają oceniać – tak Marek?

Marek skinął głową.

– Tak. Po co i do czego używamy takich standardów?

– Może lepiej mówić: kryteriów – powiedział pan Jahorski. – Używamy kryteriów, kiedy zajmujemy się rzeczami mającymi dla nas jakieś znaczenie.

– Ważnymi dla nas?

– Tak, mającymi jakąś ważność czy wartość. A po co używamy kryteriów? Chyba po to, żeby określić, która z tych rzeczy ma większą, a która mniejszą ważność.

– Nadal nie rozumiem – powiedziała siostra Marka.

Pani Jahorska zaśmiała się.

– Może ja spróbuję. Mario, czy wzrok jest dla ciebie ważny?

– Och, oczywiście. Byłoby straszne, gdybym nie mogła widzieć!

– Ale lekarz powiedział, że masz dobre oczy?

– Tak. Okulista powiedział, że mam 20 na 20 w jakiejś tam skali i to oznacza dobre oczy. Rafał ma na przykład 20 na 60 i bez okularów widzi raczej słabo.

– Widzisz więc – wtrącił pan Jahorski – że używasz tu pewnego kryterium, którym jest pomiar wykonany przez lekarza. Nie można powiedzieć czy coś jest lepsze, czy gorsze, jeśli się nie ma kryterium. To tak, jakbyś mnie zapytała, która benzyna jest lepsza, a która gorsza. Nie wiedziałbym, co powiedzieć. Chyba że zgodzilibyśmy się, że kryterium jest tu liczba kilometrów możliwych do przejechania przy zużyciu jednego litra. Wtedy jedna okazałaby się pewnie lepsza.

– Według tego akurat kryterium – powiedział Marek.

– Tak jest – odparł pan Jahorski. – Ale być może według innych kryteriów byłoby inaczej.

– Wszystko mi się pomieszało – powiedziała Maria. – Najpierw mówiliście o regułach mówiących, co ma się robić, a teraz o kryteriach. Jaka jest różnica pomiędzy regułami a kryteriami?

– To proste – powiedział Marek. – Reguły to tak, jak w grach. Jeśli w coś grasz, musisz przestrzegać reguł. A kryteria – kryteria to są... no, to nie takie proste. Mamo, co to właściwie są kryteria?

– *Wydaje mi się, że to rodzaj miary. Tak, jak metr jest miarą długości.*

– *Może ja spróbuję – odezwał się pan Jahorski. – Po pierwsze, Marek ma rację co do regul. Reguły mówią, jak się zachować. To coś, czego trzeba przestrzegać. A kryterium to miara, której używamy przy sądzeniu. Jeśli ktoś mnie zapyta, jak daleko jest z Ziemi do Słońca, to odpowiem mu używając kilometrów jako standardu odległości. Albo, żeby ocenić, ile benzyny mam jeszcze w baku, użyję jako miary litra.*

– *Dobrze, ale to są miary ilości – powiedział Marek. – Kiedy mówimy, że coś jest dobre, mamy zupełnie inny przypadek.*

– *To prawda – powiedział pan Jahorski. – Z dobrem jest jakoś inaczej. To nie sprawa ilości, tylko jakości. Tak, jak mówiłem wcześniej – to sprawa ważności. Kryteria są po to, żeby ocenić, jak bardzo jest coś ważne.*

Maria i pani Jahorska zaczęły mówić jednocześnie, ale tę krótką potyczkę wygrała pani Jahorska.

– *Jeśli mówię, że Maria jest dobrą lyżwiarką, masz prawo zapytać, na podstawie jakiego kryterium tak mówię.*

Pan Jahorski skinął głową.

– *Mario, na jakiej podstawie można mówić, że ktoś jest dobrą lyżwiarką?*

– *Na podstawie szybkości, na przykład, albo na podstawie tego, jak ktoś wykonuje figury.*

– *I wdzięku – dodała pani Jahorska.*

– *Ojej, może ktoś zrobiłby z tym jakiś porządek, bo wszystko mi się pomieszało – powiedziała Maria.*

A oto odpowiednie fragmenty podręcznika:

PROBLEM: Związek pomiędzy faktami a wartościami

PYTANIA DO DYSKUSJI:

1. Ocean jest pełen ryb. To fakt. Czy jest to również wartość?
2. Słońce jest źródłem energii. To fakt. Czy jest to również wartość?
3. Chleb jest jadalny. To fakt. Czy jest to również wartość?
4. Psy są udomowione. To fakt. Czy jest to również wartość?
5. Umiesz czytać. To fakt. Czy jest to również wartość?
6. Przyjaźń jest wartością. Czy jest też faktem?
7. Uczciwość jest wartością. Czy jest też faktem?
8. Piękno jest wartością. Czy jest też faktem?
9. Szczęście jest wartością. Czy da się pomyśleć o czymś, co ma wartość, a mimo to posiadanie tego nie czyni szczęśliwym?

PROBLEM: Ilość i jakość

W dyskusji między bohaterami pada rozróżnienie ilości i jakości. Umiemy mierzyć różne ilościowe cechy rzeczy, takie jak długość, objętość, temperatura,

radioaktywność. Mówimy, ile czegoś jest, używając jako kryterium różnych miar. Ale jak mierzymy jakości? Co tutaj służy nam za kryterium? Zaproponujemy uczniom następujące ćwiczenie: Należy zaznaczyć odpowiednie okienko i uzasadnić swój wybór.

| Wartości | Kwestia jakości | Kwestia ilości | Obie | Żadna | ? |
|---------------------|-----------------|----------------|------|-------|---|
| Dobra praca | | | | | |
| Dobre kolonie | | | | | |
| Dobry film | | | | | |
| Dobry przyjaciel | | | | | |
| Dobra książka | | | | | |
| Dobry koń wyścigowy | | | | | |
| Dobre doświadczenie | | | | | |
| Dobry nauczyciel | | | | | |
| Dobre skrzypce | | | | | |
| Dobre życie | | | | | |

PROBLEM: Używanie kryteriów przy wydawaniu sądów

ĆWICZENIE:

1. Czy Twoja szkoła jest daleko od domu? Jakiego kryterium użyjesz udzielając odpowiedzi?
2. Kiedy mówi się, że gwiazdy są daleko, jakiego kryterium się używa?
3. Kiedy twierdzi się, że koszykarz powinien być wysoki, jakiego kryterium wysokości się używa?
4. Kiedy mówi się, że Pałac Kultury jest wysoki, jakiego kryterium wysokości się używa?
5. Kiedy sądzi się, że Napoleon to ważna postać historyczna, jakiego kryterium się używa?
6. Kiedy wyraża się przekonanie, że Somalia jest biednym krajem, jakiego kryterium się używa?
7. Kiedy uważa się, że Polska jest biednym krajem, jakiego kryterium się używa?

Powyższe problemy były przedmiotem jednej z lekcji, jakie prowadziłem z grupą trzynastolatków z XVII SSP w Warszawie. Jestem przekonany o odpowiedniości tego materiału dla tej grupy wiekowej.

W innym fragmencie tej samej powieści autor wprowadza *explicite* sam problem „filozofowania w szkole”. Grupa uczniów odbywa zajęcia filozoficzne. Nowy dyrektor szkoły – zapalony reformator – namawia ich do bezpośredniego wykorzystania ćwiczeń w krytycznym myśleniu do projektowania różnych zmian praktycznych. Uczniowie są raczej niechętni, czując różnicę między samym niezaangażowanym myśleniem a działaniem. Niemniej w rozmowie pada również pogląd, że przekonania są regułami działania, a zatem myślenie, które prowadzi do formułowania i uzasadniania przekonań, ma sens praktyczny. Oto krótka wymiana zdań w czasie wspomnianej wizytacji:

– *Czy możecie powiedzieć mi, czym się tutaj zajmujecie?* – spytał dyrektor.

– *Och – zaczęła raczej nieśmiało Liza – Po prostu próbujemy zrozumieć, w jaki sposób myślimy o różnych rzeczach.*

– *To dobrze – odpowiedział dyrektor. – A ponieważ dużo tutaj myślicie, mam nadzieję, że pomyślicie także o tym, co chcielibyście zmienić w szkole.*

– *To byłoby wspaniale!* – wykrzyknął Marek.

– *Wcale nie* – mruknął Randy.

– *Panie dyrektorze – powiedział Harry – my tutaj myślimy dużo o myśleniu, a nie o tych sprawach, o których pan mówi. Ale, być może, powinniśmy myśleć także i o nich. Tylko od czego należałoby zacząć?*

– *Zacznijcie ode mnie – powiedział dyrektor. – Nie mam nic przeciwko temu. Jeśli macie jakieś uwagi do tego, co robię, chciałbym je usłyszeć.*

Nikt nic nie odpowiedział. Dyrektor bardzo zdziwiony oświadczył:

– *Jestem zaskoczony, i to bardzo. Liczyłem na szczerą rozmowę.*

– *Nie jestem przeciw mówieniu o tym, co jest złe, jeśli jest takie naprawdę – odezwał się po chwili Harry. – Ale nie jest to chyba najlepszy początek rozmowy.*

– *Zanim zacznie się krytykować, trzeba dobrze poznać problem – powiedziała Liza.*

– *A my nie wiemy dokładnie, co jest tym problemem – dodał Tony.*

– *Zatem znajdźcie go – powiedział oschle dyrektor. – Macie teraz trzy godziny zajęć, wykorzystajcie to i zastanówcie się, co w tej szkole jest złe, i co powinno się zmienić, aby było lepiej.*

– *Czy pan dyrektor naprawdę sobie tego życzy?* – spytała Fan.

– *Jak najbardziej. Niczego bardziej nie pragnę. Pomyślcie o tym, co się wokół was dzieje. Nie bójcie się pobrudzić sobie rąk.*

To powiedziawszy odwrócił się i wyszedł.

– *Czy on to mówił poważnie?* – zamyśliła się Fran.

– *Coś ty!?* – odpowiedział Luther. – *Po prostu zamierza coś zrobić z tym bałaganem, ale nie wie jak. Lepiej trzymajmy się od tego z daleka i róbmy swoje, uczmy się jak sprawniej myśleć.*

– *A pan, co o tym myśli?* – spytała Laura pana Spence’a, który prowadził z nimi zajęcia.

– *Jeśli masz na myśli to, o czym rozmawialiście przed chwilą między sobą, to się całkowicie zgadzam. Przede wszystkim musicie się uczyć sprawnego myślenia, a stopniowo odkryjecie takie rzeczy, jak na przykład związek pomiędzy myśleniem a przekonaniem.*

– *Mnie się wydaje – powiedział Harry – że nasze przekonania są jak reguły; według nich postępujemy, myślimy i mówimy. Dlatego też twierdzę, że przede wszystkim potrzebujemy jak najlepszych przekonania.*

PROBLEM: Przekonania i reguły postępowania

PYTANIA DO DYSKUSJI:

Przypomnijmy raz jeszcze opinię Harry’ego, że przekonania są jak reguły, bo według nich postępujemy, myślimy i mówimy. Sprawdź czy potrafisz wyjaśnić, dlaczego Twoje przekonania są regułami:

- 1) dla tego, co robisz;
- 2) dla tego, co mówisz;
- 3) dla tego, co myślisz.

Wyobraź sobie, że zdania 1–11 wyrażają Twoje przekonania. Co zrobisz, powiesz lub pomyślisz w związku z każdym z tych przekonania?

- 1) Twój zegarek chodzi dobrze;
- 2) krzesło, na którym siadasz, jest mocne;
- 3) będzie padać;
- 4) jesteś niewidzialny;
- 5) Twoje zdanie nic dla nikogo nie znaczy;
- 6) nic nie ważysz;
- 7) Twoje dłonie mają po pięć palców;
- 8) jesteś przystojny;
- 9) nie umiesz tańczyć;
- 10) autobus wycieczkowy jest zrobiony z mlecznej czekolady;
- 11) czytanie książek jest przyjemne.

PROBLEM: Bycie przekonanym i wiara w coś

PYTANIA DO DYSKUSJI:

I.

- 1a. Czy możesz coś wiedzieć nie będąc o tym przekonanym?
- 1b. Czy możesz być o czymś przekonany nie mając o tym wiedzy?

- 2a. Czy możesz być przekonany o czymś, w co wątpisz?
- 2b. Czy możesz wątpić w to, o czym jesteś przekonany?
- 3a. Czy możesz coś zrozumieć nie będąc o tym przekonany?
- 3b. Czy możesz być o czymś przekonany nie rozumiejąc tego?

II.

1. Jeśli mówisz, że wierzysz w uczciwe postępowanie, to masz na myśli to, że:

- a) ludzie postępują uczciwie;
- b) ludzie powinni postępować uczciwie.

2. Jeśli mówisz, że wierzysz w świętą Klarę, to masz na myśli to, że:

- a) istnieje święta Klara;
- b) powinna istnieć święta Klara.

3. Jeśli mówisz, że wierzysz w duchy, to masz na myśli to, że:

- a) istnieją duchy;
- b) powinny istnieć duchy.

4. Jeśli mówisz, że wierzysz w uczciwość, to masz na myśli to, że:

- a) ludzie są uczciwi;
- b) ludzie powinni być uczciwi.

Po tych próbkach zaczerpniętych z powieści i podręcznika M. Lipmana czas na refleksję na temat celowości i skuteczności tego rodzaju programu szkolnego. Wprowadzenie etyki jako przedmiotu fakultatywnego w polskich szkołach sprawiło, że jest to nadzwyczaj aktualne pytanie. Gdyby intencja ustawodawcy dotyczyła jedynie szkół średnich, byłoby stosunkowo łatwo zdefiniować nowy przedmiot jako propedeutykę etyki. Nie można jednak tak postąpić w wypadku szkół podstawowych. Tutaj stoimy przed mało zachęcającą alternatywą: albo proponujemy uczniom wychowanie moralne bez jakichkolwiek elementów krytycznej i filozoficznej refleksji nad normami i wartościami moralnymi, albo uczynimy z tych lekcji jeszcze bardziej elementarną propedeutykę etyki, co może doprowadzić do komicznych uproszczeń. Wydaje mi się, że program Lipmana ukazuje wyjście z tego dylematu. Proponuje traktować ucznia nie jako odbiorcę uproszczonych wiadomości, ale jako samodzielnego myśliciela. Nie będąc w stanie przyswoić sobie zagadnień etycznych w całej ich abstrakcyjnej złożoności, 12–13-letni, a nawet młodszy uczeń jest jednak zdolny do własnej filozoficznej refleksji, w tym refleksji nad moralnością. Krytycyzm, nawyk uzasadniania swoich poglądów, rozumienie ich konsekwencji, wychwytywanie konfliktów wartości i konfliktów poznawczych w codziennych sytuacjach nie są umiejętnościami zastrzeżonymi dla wieku dorosłego.

Praca w szkole z wykorzystaniem programu Lipmana przekonała mnie o skuteczności proponowanej wyżej metody. Wszelako nie bez pewnych zastrzeżeń. Niektóre z nich mają charakter filozoficzny. Otóż metoda Lipmana opiera się na wierze w skuteczność narzędzi myślowych. Jest to postawa radykalniejsza jeszcze niż znany z historii filozofii intelektualizm etyczny. Nie tylko wiedza o tym, co dobre ma prowadzić do dobrego postępowania, ale samo prawidłowe myślenie ma umożliwić odkrycie tego, co dobre. Trudno podzielać taki pogląd. Interesujące jest to, że podobne zarzuty padały ze strony nauczycieli, z którymi pracowałem:

1. Czy dostarczenie narzędzi myślenia to nie za mało dla celów wychowania moralnego i etyki w szkole? Czy metoda ta nie doprowadzi w konsekwencji do relatywizmu etycznego?

2. Czy prezentowane w programie sytuacje i próbki rozumowań nie kryją pewnych określonych przekonań autora i, co za tym idzie, czy nie pełnią funkcji indoktrynującej?

Nie należy lekceważyć tych wątpliwości. Spodziewam się, że głębsza dyskusja nad nimi doprowadzi do udoskonalenia programu.

Inne trudności wynikają z prób praktycznego wdrażania programu etyki: oryginalny program amerykański jest wyraźnie nacechowany kulturowo, a stopień potrzebnych adaptacji równa się prawie stworzeniu nowego programu. Także wartość literacka proponowanych lektur nie jest wielka i chociaż w oryginale zachowują wiele uroku, po polsku nie brzmią dostatecznie dobrze. Wszystko to oznacza, że pożądane jest tworzenie materiałów oryginalnych. Przekonanie to podzielają wszyscy, którzy zapoznawszy się z pomysłami M. Lipmana i jego współpracowników, próbują je przenieść na grunt własnej kultury i własnego systemu szkolnego. Prace tego rodzaju są już bardzo zaawansowane w większości krajów europejskich. Mam nadzieję, że działalność nowo utworzonego studium dla nauczycieli przy Instytucie Filozofii i Socjologii PAN pod nazwą „Filozofia w szkole” odnotuje podobne osiągnięcia.

DOING PHILOSOPHY WITH CHILDREN;

M. LIPMAN AND HIS SYLLABUS FOR ETHICS IN ELEMENTARY SCHOOLS

Robert Piłat in his article „Philosophy with Children” as a Program of Ethics For Elementary School presents a program developed by Matthew Lipman and his collaborators at Montclair State College (New Jersey, USA). The program is based on 7 short stories to be read and discussed with student in grades from 1 to 12. Part of the program is devoted to ethical inquiry. It provides teachers and students with tools to discuss moral issues in terms of criteria, values, reasons, motives and contexts.