

PATRICK COSTELLO

## INDOKTRYNACJA A FILOZOFIA DLA DZIECI

Traktowanie indoktrynacji jako zjawiska godnego potępienia jest w świecie edukacji stosunkowo nowe. W przeszłości termin ten znaczył po prostu nauczanie doktryn i nie widziano w nim słowa nacechowanego negatywnie, którego należy unikać. Jednak obecnie niechętnie stawia się na jednej płaszczyźnie indoktrynację z np. edukacją, która sama w sobie ma wartość pozytywną. Tak więc, o ile indoktrynowanie uważa się za sprawę komunistów, katolików, pacyfistów i innych zwolenników edukacji politycznej, edukowanie to zajęcie nasze, czyli tzw. dobrych nauczycieli.

Ten krótkowzroczny pogląd na indoktrynację jest w pewnym stopniu podtrzymywany przez tych filozofów, którzy utrzymują, że indoktrynacja to sprawa albo metody stosowanej przez nauczyciela, albo treści przekazywanej studentom, albo samej chęci indoktrynowania. Sugerują oni, iż różne kombinacje tych cech stanowią o istocie tego terminu. Podejście czwarte traktujące indoktrynację w kategoriach wyniku procesu nauczania, jest przez wielu autorów ignorowane, a tam gdzie występuje, przedstawia się je powierzchownie i z reguły ostatecznie odrzuca. Postaram się dowieść, że właśnie to podejście ma najważniejsze znaczenie dla zrozumienia istoty zagadnienia.

Poszukując esencjalnej cechy (lub zespołu cech) w kategoriach, którymi można by zdefiniować indoktrynację, nauczyciele filozofii szukają zespołu koniecznych warunków, niezbędnych do zastosowania tego pojęcia. Opierają oni swe argumenty na przypuszczalnym związku pojęciowym między indoktrynacją i doktrynami<sup>1</sup>.

Ujęcie to, podsumowane w śmiałym stwierdzeniu Antony F l e w' a, nie może być uznane za słuszne, ponieważ dowiedziono, że:

<sup>1</sup> W. H. Kilpatric: *Indoctrination and Respect for Persons*. W: I. A. Snook, (ed.): *Concepts of Indoctrination. Philosophical Essays*. London 1972, s. 47—54; A. Flew: *Indoctrination and Doctrines*. W: I. A. Snook (ed.): op. cit.,; I. M. Gregory, R. G. W o o d s: *Indoctrination, Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain 1970*.

<sup>2</sup> A. Flew: *Indoctrination and Religion*. W: I. A. Snook (ed.): op. cit., s. 114.

1. Między indoktrynacją i doktrynami istnieje zaledwie związek przyczynowy.

2. Możliwe jest indoktrynowanie nie tylko doktryn, ale także prawdziwych i fałszywych twierdzeń<sup>3</sup>. Krótko mówiąc, treści o charakterze doktrynalnym nie są koniecznym warunkiem indoktrynacji.

Teraz zwróćmy uwagę na następny warunek, który — jak się dowodzi — jest istotny dla indoktrynacji. Chodzi mianowicie o intencję. Wielu filozofów uważa, że aby indoktrynacja miała miejsce — np. w klasie — nauczyciel musi mieć zamiar indoktrynować<sup>4</sup>. Przy takim argumente indoktrynacja niezamierzona jest wykluczona. Aby odrzucić taki wniosek, możemy przytoczyć stare, ale trafne powiedzenie: *Droga do indoktrynacji wybrukowana jest dobrymi (a także złymi — P. S. ) chęciami*. Moim zdaniem ono właśnie precyzyjnie określa główną słabość argumentu na rzecz tezy o intencji, ponieważ możliwe jest, że nauczyciele indoktrynują swych uczniów mimowolnie<sup>5</sup>.

Niektórzy uczeni starali się dowieść, że w rozumieniu indoktrynacji największe znaczenie ma metoda. Według tego poglądu to, czy nauczyciel zaangażowany jest w indoktrynowanie swych uczniów, zależy od sposobu, w jaki ich uczy<sup>6</sup>.

Według Hepburna *być indoktrynowanym, to być nieracjonalnie skłanianym do pewnych przekonań, postaw lub innych stanów umysłu — bez możliwości szukania dowodów*<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> J. P. White: *Indoctrination without Doctrines?* W: I. A. Snook (ed.): op. cit. s. 190—201; J. Thiessen: *Indoctrination and Doctrines*. „Journal of Philosophy of Education” 1982, vol. 16, nr 1, s. 3—17; J. Kleinig: *Philosophical Issues in Education*. London 1982.

<sup>4</sup> R. M. Hare: *Adolescents into Adults*. W: T. H. B. Hollins (ed.): *Aims in Education: The Philosophic Approach*. Manchester 1964; J. P. White: op. cit., s. 117—130; I. A. Snook: *Indoctrination and Education*. London 1972.

<sup>5</sup> D. E. Cooper: *Intentions and Indoctrination*. „Educational Philosophy Theory” 1973, vol. 5, nr 1, s. 43—45; R. Beehler: *The Schools and Indoctrination*. „Journal of Philosophy of Education” 1985, vol. 19, nr 2, s. 261—272.

<sup>6</sup> R. F. Atkinson: *Indoctrination and Moral Education*. W: I. A. Snook (ed.): op. cit., s. 55—66; W. Moore: *Indoctrination and Democratic Methods*. W: I. A. Snook (ed.): op. cit., s. 93—100; R. Barrow: *Moral Philosophy for Education*. London 1975; B. G. Mitchell: *Indoctrination*. W: *The Fourth R. Lurham Report on Religious Education, Appendix B*. London 1970; T. L. Benson: *The Concept of „Indoctrination”: a Philosophical Study* (rozprawa doktorska). The Johns Hopkins University 1975.

<sup>7</sup> R. W. Hepburn: *The Arts and the Education of Feeling and Emotion*. W: R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (eds.): *Education and the Development of Reason*. London 1972, s. 496.

Musimy teraz zadać następujące pytania:

1. Czy metoda jest koniecznym warunkiem indoktrynacji?
2. Czy metoda jest wystarczającym warunkiem indoktrynacji?

W pewnym sensie odpowiedź na pierwsze pytanie brzmi *nie*, gdyż, jak postaram się dowieść, dziecko można indoktrynować za pomocą metod racjonalnych.

Metody indoktrynerskie (tj. nieracjonalne) są konieczne i uzasadnione w edukacji małych dzieci. Jeżeli moja analiza indoktrynacji możliwa jest do przyjęcia, zobaczymy wyraźnie, że takie metody nie są wystarczającym warunkiem indoktrynacji. Aby się o tym przekonać, wystarczy jedynie wyobrazić sobie małe dziecko, wobec którego zastosowaliśmy metody indoktrynerskie, ale które nie ulega im, a jego umysł nie zostaje zindoktrynowany.

Jeżeli głównym celem danej szkoły jest zaszczepienie uczniom przekonań religijnych, niemożliwe jest raczej przypisywanie odpowiedzialności za zindoktrynowany stan umysłu dziecka konkretnemu nauczycielowi. Prawdopodobnie to raczej *ethos* szkoły odpowiedzialny jest za ukształtowanie dziecka, które w określony sposób reaguje na wpajanie przekonań religijnych. Pan Smith czy pani Jones jako jednostki mogą uczynić niewiele, aby krzewić takie przekonania, a jednak dzieci mogą zostać zindoktrynowane w wyniku lekcji przez nich przeprowadzonych. Być może taka indoktrynacja ma niewiele wspólnego z samą lekcją; jest możliwe, że do wyrobienia trwałych przekonań religijnych przyczyniły się lekcje poprzednich nauczycieli lub apele szkolne.

Podobnie instytucje zewnętrzne, takie jak rodzice, przyjaciele, telewizja i prasa mogą współdziałać w kształtowaniu dziecka, które stanie się przygotowaniem do indoktrynacji. Zatem niesprawiedliwe (a także zwodnicze) jest oskarżanie konkretnego nauczyciela o nieuzasadnioną indoktrynację tylko dlatego, iż niektóre dzieci w jego klasie popadają w stan *zindoktrynowania* w wyniku jakiejś lekcji.

Jednakże nie oznacza to, że te wpływy zewnętrzne, jakim ulega dziecko, mogą usprawiedliwiać nauczyciela oskarżonego o nieuzasadnione indoktrynowanie klasy. Nauczyciel taki nie może odpychać zarzutów, przypominając nam jedynie, że dzieci ulegają takim wpływom i utrzymując, iż to właśnie te wpływy, a nie jego nauczanie doprowadziły do rozwoju zindoktrynowanego stanu umysłu. Aby stwierdzić, czy wspomniany nauczyciel indoktrynował swych uczniów niechcący, musimy:

1. Ustalić, czy jego uczniowie są naprawdę zindoktrynowani.
2. Zbadać jego postępowanie podczas lekcji.

Właśnie tu treść, metoda i intencja mogą dostarczyć nam istotnych wskazówek w badaniach. Musimy zadać pytanie, czy wkład nauczyciela

do danej lekcji może doprowadzić do indoktrynerskich rezultatów<sup>8</sup>. Powinniśmy też zbadać *ethos* samej szkoły i wszystkie wspomniane już czynniki zewnętrzne. Wszystko zależeć będzie od określonych warunków danego przypadku. Na bazie powyższych rozważań, traktowanych jako całość, możemy wyrazić sąd o winie nauczyciela.

Stwierdzenie, czy indoktrynacja miała miejsce w czasie danej lekcji (czy serii lekcji) oraz co (jeśli w ogóle) było w nich indoktrynerskiego, nie jest celem mojego artykułu i nie jest w ogóle zbyt proste. Chciałbym raczej dowieść, że przypisywanie indoktrynacji dziecku określonemu nauczycielowi (jak czyni to O'Leary), nie zawsze jest uzasadnione. Nie warto dążyć do prostoty kosztem siły argumentu. Proponuję zatem przyjąć zmodyfikowany warunek przyczynowy, który brzmi: *z powodu nauczania lub wpływów X*. Ułatwia to przypisywanie indoktrynacji czynnikom spoza ram lekcji, a tym samym spoza kontroli danego nauczyciela. X obejmować będzie instytucje, nauczycieli, rodziców, przyjaciół, środki masowego przekazu, itd.

Pierwsza formuła O'Leary'ego dotycząca warunku dyspozycyjnego, brzmi następująco: *S... jest skłonny odrzucić każde Q przedstawione w postaci kontrprzykładu do przekonania, że P, lub negocjowania, że P. Q jest tu wieloznaczne, gdyż można je interpretować w dwojaki sposób:*

1. Jako kontrprzykład, który odwołuje się do obecnego stanu rzeczy lub wiedzy (np. Paryż jest stolicą Francji, a nie Włoch).

2. Jako kontrprzykład, który odwołuje się do zakładanego przyszłego stanu rzeczy lub wiedzy (np. komuś, kto utrzymuje, że brytyjski rząd laborzystowski poprawiłby sytuację *National Health Service*, można odpowiedzieć: *A gdyby tak rząd labourzystowski faktycznie zamknął więcej szpitali niż jego poprzednicy?*).

Pojawiają się kolejne komplikacje, gdyż musimy teraz zadać pytanie, czy termin *zindoktrynowany* odnosi się do jednego z podanych przykładów, czy też do obu:

1. Ktoś, kto odrzuca kontrprzykłady do przekonania, że P, lub negocjowania, że P, w czasie, kiedy są mu przedstawione, ale który potem akceptuje je.

2. Ktoś, kto odrzuca takie kontrprzykłady w czasie, kiedy są mu przedstawione i w przeszłości.

White utrzymuje<sup>9</sup>, że jedynie osoba należąca do drugiej kategorii może być nazwana zindoktrynowaną, ponieważ jej przekonania są niena-

<sup>8</sup> R. Beehler: *The Schools and...*, op. cit.; N. Glock: *Indoctrination: Some Pejorative Senses and Practical Proscriptions*. Harvard University 1975.

<sup>9</sup> J. P. White: *Indoctrination Without Doctrines?* op. cit.

ruszalne. Chciałbym dowieść, że ktoś może być zindoktrynowany, nawet jeśli taki stan jego umysłu jest jedynie przejściowy. Co więcej, aby nazwać kogoś zindoktrynowanym wystarczy, aby odrzucał on każdy obecny kontrprzykład w czasie, kiedy jest on mu przedstawiany. Nie jest konieczne, aby osoba taka odrzucała jakikolwiek zakładany przyszły kontrprzykład. Załóżmy, że spróbuję wpoić dziecku następujące twierdzenie: *Planeta Uran otoczona jest dziesięcioma pierścieniami*. Aby mógł powiedzieć, że odniosłem sukces (tj. że dziecko zostało zindoktrynowane), dziecko musi jedynie odrzucić obecny kontrprzykład do tego twierdzenia (np. *Uran otoczony jest dziewięcioma pierścieniami*). Nie ma ono obowiązku odrzucenia zakładanego przyszłego kontrprzykładu (np. *A gdyby w 1990 roku miano odkryć jedenasty pierścień?*). Ma to ogromne znaczenie, a analiza O'Leary'ego nie bierze tego pod uwagę. W związku z tym każde  $Q$  w jego schemacie musi być poprawione na każde obecne  $Q$ .

Moja definicja sukcesu w indoktrynacji brzmi następująco: *X jest indoktrynowany w odniesieniu do P (twierdzenie lub zbiór twierdzeń), jeżeli w wyniku nauczania lub wpływu Y, X wierzy, że P, albo wątpi, że P w taki sposób, iż X jest skłonny odrzucić każde obecne Q, które przedstawione jako kontrprzykład do przekonania, że P, lub zanegowania, że P.*

Z punktu widzenia indoktrynującego formuła ta brzmi: *Y indoktrynuje X w odniesieniu do P (twierdzenie lub zbiór twierdzeń), jeżeli Y naucza lub wpływa na X tak, aby uwierzył, że P, albo zwątpił, że P, w taki sposób, iż X jest skłonny odrzucić każde obecne Q, które przedstawione jest jako kontrprzykład do przekonania, że P, lub zanegowania, że P.*

Sformułowanie to zakłada też osiągnięcie zindoktrynowanego stanu umysłu. Zamiast sugerować, że nauczyciel, który nie zdołał doprowadzić do takiego stanu umysłu u swych wychowanków, był zaangażowany w ich indoktrynowanie, należałoby powiedzieć, iż próbował ich indoktrynować<sup>10</sup>. W przypadkach, w których zakładamy, że ze strony nauczyciela nie było zamiaru indoktrynowania, możemy stwierdzić, że nauczanie lub wywieranie wpływu na uczniów ukierunkowane było na wynik końcowy<sup>11</sup>.

Zastanawiając się, czy zindoktrynowany umysł jest rzeczą pożądaną, O'Leary zapożycza pewien zwrot od Gilberta Ryle'a<sup>12</sup> i sugeruje, że kiedy dana osoba osiąga taki stan, nie jest ona: *podatna na zmienne*

<sup>10</sup> J. Kleinig: *Philosophical Issues...*, op. cit., s. 59.

<sup>11</sup> Por. R. Beller: *The Schools and...*, op. cit., s. 266.

<sup>12</sup> G. Ryle: *The Concept of Mind*. Harmondsworth 1949, s. 141.

tendencje w obrębie pewnych wielkości. Kontynuuje on: To, czy posiadanie umysłu podatnego na indoktrynację jest szkodliwe z wychowawczego punktu widzenia, zależy od: (1) tego, czy umiejętność angażowania się w daną działalność uważana jest za ważną i (2) tego, czy działalność, której uczą się uczniowie interpretujemy jako coś zmiennego [... ] Przypuśćmy, że umiejętność angażowania się w daną działalność uważana jest za ważną, że przekonania, umiejętności i uzdolnienia wymagane do jej prowadzenia są doskonale dopasowane do wszystkich okoliczności i nie ulegają zmianie. Gdybyśmy wiedzieli, że dana działalność nie wymaga żadnych modyfikacji w przekonaniach, jeśli chcemy prowadzić ją z minimalną choć kompetencją, nie byłoby żadnych wychowawczych przeciwwskazań wobec wprowadzania zindoktrynowanego stanu umysłu<sup>13</sup>.

Rozważania O’Leary’ego koncentrują się na nauczaniu działań. Chociaż podejmowanie działania z konieczności pociąga za sobą nabycie pewnych przekonań, umiejętności i skłonności, nie widzę powodu, dla którego fragment z R y l e’ a- nie mógłby się odnosić do nauczania przekonań uważanych za cele same w sobie. Tak więc można powiedzieć, że kiedy dane przekonanie nie jest podatne na zmienne tendencje w obrębie pewnych wielkości (tzn. kiedy nie istnieje względem niego, przy naszym stanie wiedzy, żadna dająca się przyjąć alternatywa), uzasadnione jest wpajanie dziecku tego przekonania. Przedstawię teraz próbkę przekonań, które na podstawie powyższego kryterium, mogą być wpajane dzieciom:

1. Zielony pigment zawarty w liściach roślin to chlorofil.
2. Chemicznym symbolem miedzi jest Cu.
3. Bilans handlowy jest dodatni, jeśli eksport przewyższa import.
4. Poemat *Dni* napisany został przez Philipa L a r k i n a.
5. Po francusku *lundi* znaczy *poniedziałek*.
6. Rzym jest stolicą Włoch.
7. Traktat Laterański z roku 1929 uznał Watykan za niezależne i suwerenne państwo.
8. Wszystkie trójkąty mają po trzy boki.
9. Prawo Ohma wyraża się następującym równaniem: siła elektromotoryczna (w voltach) = natężenie (w amperach) x opór (w omach).

Powyższa lista musi być uzupełniona pewnym komentarzem. Należy zauważyć, że podane twierdzenia obejmują szeroki zakres tematyczny. Rzeczywiście w szkole możliwe jest indoktrynowanie przekonań (wyrażonych w twierdzeniach), zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim. Indoktrynowane przekonania są prawdziwe (tj. reprezentują wiedzę

<sup>13</sup> P. T. O’Leary: *Indoctrination and the Indoctrinated State of Mind*, s. 80.

z różnych dziedzin). Zatem wszelkie kontrprzykłady, które mogą być przedstawione (wyrażone w postaci twierdzeń), będą fałszywe. Przekonania te nie dopuszczają uzasadnionych alternatyw (np. nieuzasadnione byłoby utrzymywanie, że niektóre trójkąty nie mają trzech boków, lub że pewnego dnia roztwór kwaśny zabarwi papierek lakmusowy na niebiesko). Przekonania te reprezentują stan wiedzy takiej, jaka jest (lub w jaką wierzymy, że jest), w czasie, gdy jesteśmy zaangażowani w ich indoktrynalne zaszczepianie.

Moim zdaniem, jeżeli indoktrynację w klasie postrzegać będziemy w kategoriach wyników określonych działań nauczycielskich (wraz z odwołaniem się do pojęcia *wpływu*), to nasza percepcja edukacji może się radykalnie zmienić. Tak więc teraz mianem indoktrynerów nazywać będziemy nie tylko komunistów, katolików i pacyfistów, ale również nauczycieli matematyki, nauk przyrodniczych i historii.

Zatem obecnie dyskusja nasza koncentrować się będzie wokół problemu, które rodzaje indoktrynacji są akceptowalne. Większa część tradycyjnego nauczania ma charakter indoktrynerski, a my musimy pogodzić się z tym faktem. To, że wiele osób wierzy, iż indoktrynacji można się doszukiwać tylko w komunizmie czy pacyfizmie, jest dowodem sukcesu tego nauczania.

Teraz chciałbym się zająć walką z indoktrynacją, która — moim zdaniem — jest nieuzasadniona. Poszukując lekarstwa na wszelkie dolegliwości nieuzasadnionej indoktrynacji w szkole nie trzeba szukać daleko — wystarczy sięgnąć po filozofię.

W ostatnich latach w Stanach Zjednoczonych pojawiła się nowa gałąź filozofii: filozofia dla dzieci. Znalazła ona swe miejsce w amerykańskich szkołach podstawowych, ale nie tylko.

Głównym pionierem tej nowej dziedziny filozofii jest Matthew Lipman, którego — oraz kilku innych osób — zasługą było założenie *Institute for Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Jego powieść filozoficzna *Harry Stottlemeier's Discovery* (Harry Stottle = Arystoteles), została wprowadzona jako podręcznik dla dzieci w wieku 10—12 lat.

Po przeprowadzeniu u jednej z takich grup dziecięcych testów IQ na ogólną zdolność rozumowania stwierdzono, że ich wiek umysłowy przekraczał o 27 miesięcy wiek umysłowy ich rówieśników. Ale to przesądza już o argumentach, które przedstawię poniżej. Zanim przejdę do zalecania wprowadzania filozofii do szkół postaram się odeprzeć argumenty tych, którzy twierdzą, że filozofia jest dla dorosłych, a nie dla dzieci.

Pogląd ten nie jest w żaden sposób nowy, a popierali go już P1 a -

ton i Arystoteles. W *Państwie* Platon dowodzi, że dialektyka — operowanie czystą myślą — może być przedstawiona tylko tym, którzy zaliczyli wiele lat ćwiczeń i studiów oraz osiągnęli wiek lat trzydziestu<sup>14</sup>. Ostrzega on przed niebezpieczeństwem wcześniejszego wprowadzenia tej dyscypliny: *Więc czy to nie będzie jeden ze środków ostrożności — ten często stosowany, żeby ci ludzie w młodym wieku wolnej myśli nie kontrolowali? Bo sądzę, żeś zauważył, jak to chłopaki, kiedy po raz pierwszy zakosztują myśli niezależnych, zaczynają się nimi bawić, zawsze tylko po to, żeby się sprzeciwiać i naśladować tych, którzy ich zbijają, sami zaczynają zbijać innych i cieszą się jak szczeniaki tym, że oto mogą zaczepiać i szarpać myślą swoje najbliższe otoczenie!*<sup>15</sup>.

Arystoteles dowodzi, że młodzi nie mają doświadczenia życiowego koniecznego do zrozumienia jego wykładów o polityce (do której etyka jest pewnego rodzaju wprowadzeniem), a tym samym nie potrafią wnieść oryginalnego wkładu do rozważań filozoficznych. Kontrastuje to z ich możliwościami zdobycia pewnych kompetencji w matematyce, dziedzinie prawdy, w której nie wymagają uciekania się do doświadczenia: *A i nad tym można się zastanawiać, dlaczego to młody chłopak może zostać matematykiem, ale nie może stać się filozofem ani przyrodnikiem. Czyżby dlatego, że przedmioty wiedzy matematycznej utworzone są przez abstrakcję, zasady zaś tamtych nauk czerpiemy z doświadczenia? Czy dlatego, że o ich przedmiotach młodzi ludzie wygłaszają sąd, y, o których prawdziwości nie są przekonani, gdy natomiast istota przedmiotów matematyki nie jest dla nich niezrozumiała?*<sup>16</sup>.

Nawet współczesny szwajcarski psycholog P i a g e t dowodząc, że dzieci są egocentryczne, wydaje się sugerować, że niezdolne są one do zaangażowania się w dyskusję filozoficzną.

Jednakże nie jest powszechnie przyjęte, że dzieci nie potrafią uprawiać filozofii. Opisując prawdopodobnie swe pierwsze doświadczenia w myśleniu filozoficznym, Lew Tołstoj twierdził, że rozważanie tzw. *odwiecznych pytań* nie jest charakterystyczne jedynie dla wieku dorosłego. Przypomina on: *Nikt by mi na pewno nie uwierzył, jakie były najczęstsze i najmilsze tematy moich rozmyślań w okresie lat chłopięcych — tak bardzo nie odpowiadały one mojemu wiekowi i mojemu stanowisku społecznemu (...). W ciągu owego roku (... ) stanęły już przede mną wszystkie oderwane zagadnienia: przeznaczenie człowieka, życie przyszłe, nieśmiertelność duszy (...). Te myśli wydawały się mojemu umy-*

<sup>14</sup> Platon: *Państwo*. T. 2, Warszawa 1948, s. 104.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>16</sup> A r y s t o t e l e s: *Etyka Nikomachejska*. Warszawa 1956, s. 221.



słowi tak jasne i tak uderzająco prawdziwe, iż starałem się nawet stosować je w życiu wyobrażając sobie, że to ja pierwszy odkrywam tak wielkie i pożyteczne prawdy<sup>17</sup>.

Współcześnie w Wielkiej Brytanii uważa się, że dyskusja na tematy filozoficzne jest zbędnym elementem w edukacji małych dzieci. Nie ma wątpliwości, że przyczyną tego jest przekonanie, iż dzieci nie są zdolne do uprawiania filozofii, ponieważ nie potrafią myśleć racjonalnie. Obserwując niewiele dzieci chętnych do czytania Kanta lub co ciekawszych fragmentów z Arystotelesa, osiągając niewielkie sukcesy w próbach bezpośredniego uświadomienia Arystotelesowskiej zasady największego szczęścia, Lipman doszedł swego czasu do wniosku, że istnieje przepaść nie do pokonania między ukształtowaną myślą, jaką jest filozofia, a rozpasaną ciekawością typową dla wieku dziecięcego. Jednak obecnie jego poglądy uległy radykalnej odmianie. Sądzi on, iż najlepszym sposobem na przewyciężenie sceptycyzmu jest szczegółowe wykazanie, że dzieci są zdolne do uczestniczenia (w sposób kompetentny i często fachowy), w sporach i dyskusjach filozoficznych. Lipman i jego współpracownicy zdołali zgromadzić na to wiele dowodów. Magazyn „Thinking” świadczy o sukcesie ich wysiłków.

Zakładając, że dzieci zdolne są do myślenia kategoriami filozoficznymi, musimy zadać następujące pytanie: jakie argumenty przemawiają za wprowadzeniem filozofii do szkół? Nie ulega kwestii, że o ile poczyniono wiele wysiłków, aby nauczyć dzieci myślenia o matematyce, historii i naukach przyrodniczych, to podjęto niewiele prób, by nauczyć ich myślenia o własnych procesach myślowych. Zwolennicy rozwijania autorefleksji kładą nacisk na to, co uważają za naukowe, osobiste i społeczne korzyści osiągnięte przez dzieci poznające filozofię w szkole.

Według Curtisa, innego zwolennika *filozofii dla dzieci*, zdobywają one coś więcej niż pogłębione umiejętności podstawowe. Rozwijają one w sobie większą świadomość bycia myślicielami, którzy zasługują na to, by ich słuchać i traktować poważnie, a odnosi się to zarówno do starszych, jak i młodszych dzieci. Ze wszystkich pozytywnych rezultatów tego projektu, jest to prawdopodobnie rezultat najważniejszy. Dzieci odkrywają w sobie poważne zdolności do dokonywania intelektualnych odkryć i do wyciągania własnych wniosków. Stają się intelektualnie bardziej pewne siebie, bardziej świadome swych zdolności. Tym samym nowe problemy intelektualne postrzegają jako wyzwanie, a nie zagrożenie.

<sup>17</sup> L. Tołstoj: *Dzieciństwo. Lata chłopięce. Młodość*. Warszawa 1953, s. 201—202.

Żyjemy w świecie, w którym prawdopodobnie bardziej niż kiedykolwiek istnieje potrzeba, aby ludzie myśleli przejrzyście. Agencje reklamowe, politycy i środki masowego przekazu bez przerwy mówią nam, co powinniśmy kupować, jak myśleć, a nawet na co mieć nadzieję. Zatem ważne jest, byśmy potrafili dostrzec różnicę między argumentami rozsądnymi a błędnymi. Umiejętność ta musi być przekazywana dzieciom już w najwcześniejszych latach, gdyż bez niej zaczną one wyrażać standardowe przekonania (często nieuzasadnione) i opinie przeważające w bezpośrednim otoczeniu. Nauczanie filozofii wśród dzieci może ułatwić przeciwdziałanie uprzedzeniom i niedorzecznościom, które są stałym elementem dorosłego życia. Jest to zadanie dla filozofa, który musi podjąć się takiego nauczania.

Pytanie następne brzmi: w jaki sposób filozofia powinna być nauczana w szkołach? Liczni autorzy zgadzają się co do tego, że jako środek wprowadzania idei filozoficznych mogą posłużyć opowiadania dziecięce. Według Lipmana, dzięki wykorzystaniu techniki opowiadania, możliwe powinno być przedstawienie wyidealizowanych przykładów ogólnych, dokonywanie wspólnych odkryć i upowszechnianie nie tylko zasad logiki, ale również idei z różnych dziedzin filozofii. Konieczne jest, aby opowiadania służyły za punkt wyjścia do dyskusji intelektualnych i żeby dyskusje te z kolei rozwijały świadomość i rozumienie świata, w którym dzieci żyją.

Powinniśmy teraz zastanowić się, czy filozofia powinna być wprowadzana do szkół podstawowych jako przedmiot godny uwagi sam przez się, czy też powinna być włączona do programu nauczania i ceniona za swe zalety instrumentalne: za umiejętność zmuszania dzieci do krytycznego i rozważnego podejścia do przedmiotów innych, takich jak historia czy matematyka?

Osobiście uważam, że naukę filozofii należy uważać za godną uwagi ze względu na jej walory wewnętrzne i zewnętrzne. Jeśli nauka taka może wyjaśnić dokonania w innych dziedzinach, to włączenie jej do programu nauczania powinno być mile widziane. Jednak — jak twierdzą Lipman i Sharp — bez względu na to, jaką formę może przyjąć filozoficzna działalność dzieci, niezachęcanie ich do wypracowywania własnych idei i pielęgnowania ich wydaje się być nieodpowiedzialne z wychowawczego punktu widzenia.

Przedmiotem, w którym uczenie myślenia i oceniania byłoby najlepiej widziane, są *World Studies* (poznanie świata). Rzeczywiście, należałoby oczekiwać, że przedmiot, który jest tak silnie zorientowany na zagadnienia aksjologiczne, stałby się przedmiotem uczącym również form myślenia. Tak ważny przedmiot nie może zadowolić się czymś poniżej filozofii.

*Patrick Costello*

Konkludując mogę stwierdzić, że gdy zachęcamy dzieci do myślenia filozoficznego, pomagamy im stawać się członkami społeczeństwa badaczy. Społeczeństwo takie charakteryzuje się postawą otwartości na jawność i odmienne poglądy, szacunkiem nauczycieli dla uczniów, uczniów dla nauczycieli oraz uczniów dla uczniów, a także wolnością od niedopuszczalnych form indoktrynowania.

Tłumaczyła:  
*Małgorzata Pacyna*