

STEFAN ZABIEGLIK

FILOZOFIA W SZKOLE W UJ CIU AUTORÓW SZKOCKICH

Podczas sta u w Uniwersytecie Aberdeen miałem okazj zapozna si z materiałami opublikowanymi przez tutejszy **Aberdeen University Centre for Research into Teaching of Philosophy and Reasoning Skills in Schools** (O rodek Badawczy Nauczania Filozofii i Umiej tno ci Rozumowania w Szkołach przy Uniwersytecie w Aberdeen). O rodek ten, do niedawna kierowany przez Dyrektora Wydziału Filozoficznego King's College¹, którym jest **Eric Matthews**, organizuje co jaki czas seminaria i konferencje, a tak e wydał trzy numery biuletynu *Centre Research Papers* (CRP), zawieraj ce artykuły napisane zarówno przez pracowników Uniwersytetu, jak i nauczycieli. W roku ubiegłym absolwentka wspomnianego Wydziału Filozoficznego, **Helen Slimmond**, obroniła prac dyplomow *Philosophy for Children*, przygotowan pod kierunkiem **Dr Paula Gornera**.

Zanim przejd do prezentacji pogl dów autorów zwi zanych z O rodkiem w Aberdeen, zasygnalizuj niektóre koncepcje dotycz ce filozofii w szkole, które omawia w swej pracy H. Slimmond, a powstałe w innych krajach zachodnich.

Rola główna przypada tu **Institute for the Advancement of Philosophy for Children** (Instytut Promowania Filozofii dla Dzieci), działaj cemu w Stanach Zjednoczonych. Jego zało ycielem i dyrektorem jest **Matthew Lipman**. Podstaw koncepcji prowadzenia zaj z filozofii w szkołach, propagowanej przez t placówk , jest zało enie o naturalnej skłonno ci dzieci do filozofowania i metoda pobudzania do tej aktywno ci poprzez lektur odpowiednio przygotowanych tekstów, a nast pnie dyskutowanie na temat problemów w nich zawartych. Lipman twierdzi, e istniej podstawowe umiej tno ci krytycznego my lenia, które mog by wykorzystane przy nauczaniu innych przedmiotów. Umiej tno ci te mog zosta nabyte na zaj ciach z filozofii. Co wi cej, dzieci ucz szczaj ce na te zaj cia nabieraj wi kszej ochoty do nauki. Metoda filozofowania preferowana przez Lipmana w pracy z młodzie da si najkrócej okre li jako *maieutyka*, czyli sztuka poło nicza, któr — jak wiadomo — stosował w swym nauczaniu Sokrates. Na zaj ciach prowadzonych przez nauczycieli z IAPC dzieci wspólnie poszukuj rozstrzygni

¹ University of Aberdeen powstał w 1860 r. z połączenia King's College (zał. w 1495 r.) i Marischal College (zał. 1593 r.)

² H. Slimmond: *Philosophy for Children*. Aberdeen University, 1993.

³ Dalej stosuj skrót IAPC.

wa kich zagadnie . Podstaw dla tych filozoficznych debat s wspomniane teksty literackie, napisane zrozumiałym dla nich j zykim i osadzone w dobrze im znanych realiach. Takie filozofowanie odbywa si , oczywi cie, bez u ywania specjalistycznej terminologii filozoficznej, jak równie nie zakłada znajomo ci historii filozofii. Lipman napisał kilka „filozoficznych” opowiada dostosowanych do mentalno ci dzieci ameryka skich⁴.

Ameryka ska firma The Educational Testing Service przeprowadziła badania 800 dzieci z New Jersey w wieku 10-13 lat, w celu oceny programu filozofii opracowanego przez IAPC. Badania te wykazały, e dzieci ucz szcziej ce na lekcje filozofii były bardziej rozwini te, gdy idzie o my lenie twórcze i logiczne rozumowanie. Przejawiały one tak e wi ksz ciekawo intelektualn i bardziej aktywny stosunek do pracy. Okazało si równie , e uczniowie ucz szcziej cy przez rok na lekcje filozofii (dwie godziny w tygodniu), otrzymywali lepsze oceny z angielskiego i matematyki, ni reszta badanej grupy.

Metoda ta zastosowana została w ró nych krajach w ramach eksperymentu nadzorowanego przez IAPC. Równie w tym przypadku stwierdzono, e dzieci obj te eksperymentem zacz ły uzyskiwa lepsze oceny na tradycyjnych sprawdzianach szkolnych, a tak e przejawia wi ksz zainteresowanie innymi przedmiotami. Pewnym ograniczeniem metody Lipmana jest, e wspomniane opowiadania odwołuj si do ameryka skich realiów. St d te nauczyciele w innych krajach zacz li tworzy własne opowiadania, przeznaczone dla ich wychowanków.

William Hamrick⁵ podkre la, e przy stosowaniu tej metody wa ny jest sam sposób prowadzenia zaj . Proponuje wi c, by na lekcjach filozofii uczniowie tworzyli kr g, co ułatwia prowadzenie wspólnych docieka . Powinni oni czyta po kolei fragmenty tekstu, a nast pnie wskaza , co ich w nim zainteresowało. Dyskusja winna dotyczyć tylko tych kwestii, które spotkały si z zainteresowaniem uczniów. Hamrick proponuje, by pytania napisa na tablicy, obok nazwiska zgłaszaj cego. Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie dyskusji, a tak e wł czanie si do niej na zasadzie uczestnika Zaj cia te maj uczyć racjonalnego my lenia, wyrabia umiej tno prezentowania własnych argumentów i akcentowa wolno głozenia pogl dów.

Ronald Reed⁶ dokonał zestawienia problemów, które pojawiaj si — według niego — przy prowadzeniu filozofii w szkole metod Lipmana Po pierwsze, nauczyciel powinien wyst powa jako jeden z uczestników dysputy. Zakłada to, e nie odgrywa on roli wszechwiedz cego w omawianej kwestii. Poniewa w tradycyjnym modelu nauczyciele unikaj ujawniania swojej niewiedzy, ta nowa sytuacja mo e sprawia im trudno ci. Po drugie, filozoficzne poszukiwanie zakłada pewien wysiłek my lowy, którego musz dokonywa uczniowie i nauczyciel, aby przeję od potocznej rozmowy do dyskursu filozoficznego. Po trzecie, wolno wypowiedzi i prawo

⁴ Zob. np.: M. Lipman: *Kio and Gus*. Upper Montclair, New Jersey, IAPC, 1982, Zob. te : M. Lipman: *Critical Thinking: What Can It Be?* W: *Philosophy and Children*. Ed. Daniala G. Camhy, 1990 (dla tej ostatniej pozycji stosuj dalej skrót: PhCh).

⁵ W. S. Hamrick: *Civic Virtue: Democracy and the Philosophy for Children. Program*. W: PhCh.

⁶ R. Reed: *Philosophy for Children: Some Problems*. W: PhCh.

do repliki, konieczne w dociekaniu filozoficznym, mogły być traktowane przez nauczycieli jako dalsza erozja ich autorytetu (dotyczy to zwłaszcza szkół, które mają problemy z utrzymaniem dyscypliny). Po czwarte, nauczyciele występują w tym przypadku w podwójnej roli: raz jako uczestnicy dyskusji, drugi raz — jako oceniający uczniów (stawiając im stopnie). Gdy uczniowie wypowiadają swoje własne poglądy, nie mogą być one oceniane w kategoriach prawdy lub fałszu. W filozofii nie ma jednoznacznego kryterium prawdy, które pozwoliłoby rozstrzygnąć, kto ma rację, np. Platon czy Arystoteles. Co prawda, można na ocenę aktywnie i umiejętnie prezentacji własnej argumentacji, ale trzeba liczyć się z tym, że zależy ona także od wrodzonych cech dziecka. „Czy nie miało dziecko może być karane za swój nie miało, a dziecko impulsywne — za okazywanie swoich emocji?”⁷. Być może w przypadku tak prowadzonych lekcji należałoby w ogóle zrezygnować ze stawiania stopni. Ocenianie jest natomiast możliwe na wyższym poziomie edukacji filozoficznej, kiedy uczniowie komentują teksty filozoficzne i pisać wypracowania.

Inną koncepcję kierowali się autorzy eksperymentu prowadzonego w Montessori Lyceum w Amsterdamie, gdzie młodzież zaczęła do przygotowywania wypracowań na tematy interdyscyplinarne. W tym celu, w ciągu roku szkolnego w ramach różnych przedmiotów rozwijane było to samo zagadnienie. Nawet dla takich — uznawanych powszechnie za odległe—przedmiotów, jak filozofia i sport, znaleziono wspólny temat „ciało i duch”.

W referacie wygłoszonym na seminarium organizowanym w 1991 r. przez O. Rodek w Aberdeen K. van der Leeuw i P. Mostert⁸ przeprowadzili porównanie między stanem filozofii w szkołach średnich w Holandii i Niemczech. Ten drugi kraj ma pod tym względem wiążące tradycje, jako że filozofia znajduje się tu od dawna w programach gimnazjów. W Holandii, w ramach reformy szkół średnich, zainicjowanej w 1963 r., podjęto działania w kierunku uzupełnienia programów nowymi, głównie obieralnymi przedmiotami, w tym filozofii. Nie doprowadziło to jednak do powszechnego wprowadzenia tej ostatniej do szkół średnich.

Zdaniem H. Slimmond, w Szkocji, podobnie jak w wielu innych krajach Europy Zachodniej, „wprowadzanie filozofii do szkół jest raczej postulatem, niż rzeczywistością. W sytuacji kryzysu ekonomicznego i znacznego bezrobocia górnictwa bierze się pod uwagę potrzeby miejscowego rynku pracy”⁹. Zubożenie o wiaty nie sprzyja wprowadzaniu nowych przedmiotów. Z drugiej strony, filozofowie nie kwapią się do pracy w szkołach, za to ostatnie nie chcą angażować do tego nauczycieli bez specjalnych kwalifikacji. W Szkocji nauczyciel może prowadzić kilka różnych przedmiotów. Rzadko znaleźć można na jednak takich, którzy się na to decydują, gdy związane jest to z dużym nakładem dodatkowej pracy, a pensje nauczycieli są stosunkowo niskie. Niektóre szkockie uniwersytety starają się przyjąć z pewną

⁷ Cyt za: Slimmond: Op. cit, s. 23.

⁸ K. Van der Leeuw, P. Mostert *Philosophy in the Gymnasium*. Handout at Aberdeen University Conference on Philosophy in schools, 1991.

⁹ H. Slimmond: Op. cit, s. 15.

pomoc tym szkołom, które mają większe ambicje edukacyjne i próbują wprowadzać filozofię do swych programów.

Pionierką kształcenia filozoficznego dzieci jest w Szkocji **Catherine McCall** z Glasgow University, która prowadzi studium podyplomowe dla absolwentów filozofii po wybranej tej tematyce, a także jest autorką programu telewizyjnego pt. *Sokrates dla sześciolatków*, w którym przedstawiła swoje osiągnięcia w pracy z dziećmi pozbawionymi domu rodzinnego.

W tym miejscu należy zauważyć, że projekty wprowadzenia filozofii do starszych klas szkoły podstawowej napotykały na opór, uzasadniany tym, że nie jest to odpowiedni wiek do zajmowania się filozofią. W Brytanii przyjęła się praktyka rozpoczynania filozofii na uniwersytecie, gdzie — przynajmniej w Szkocji — długo zajmowała ona ważne miejsce w programach studiów. Ale przy tej okazji warto wspomnieć, w jakim wieku rozpoczynali studia młodzi chłopcy w okresie najwęższego rozkwitu szkockiej filozofii. David Hume i Thomas Reid, by ograniczyć się tylko do dwóch przykładów, zostali studentami w 12 roku życia. Z drugiej strony, przyjęło się, że nauczanie języków klasycznych (greki i łaciny), stanowiło wówczas podstawę wykształcenia humanistycznego, winno opierać się na czytaniu tekstów starożytnych autorów. List lektur rozpoczynały łatwiejsze dzieła historyczne, po czym przechodzono do mówców i poetów. Teksty filozofów, jako zawierające najbardziej abstrakcyjne treści, zostawiano na starsze lata studiów, gdy studenci władali już biegle greki i łaciną. Schemat ten — pisze Dalgarno — może być uznany za właściwy, gdy filozofowanie prowadzono w językach obcych. Ale zwolennicy wprowadzenia filozofii do szkół nie uważają wcale, by w przypadku młodzieży szkolnej rozpoczynała naukę od filozoficznych kolosów, których teksty stanowiłyby wysoko rozwinięte produkty aktywności filozoficznej. „Filozofia ma swoich Platónów i Wittgensteinów, tak jak futbol ma swoich Pele’ów i Platiniów”¹⁰. To, co uprawiają chłopcy na szkolnych boiskach, również zasługuje na miano futbolu, choć nie dorównują oni Pelemu czy Platiniemu. Podobnie, stawianie pytań w szkole podstawowej może być traktowane jako uprawianie filozofii.

W szkołach Wielkiej Brytanii głównym przedmiotem nauki z wyjątkiem do tradycji humanistycznej jest angielski. Na lekcjach angielskiego uczeń spotyka się jednak tylko z fragmentem tej tradycji, a mianowicie z różnymi gatunkami literatury. Zdaniem Dalgarno, uczy się on tu „nie tyle logicznego rozumowania, co rozszyfrowywania metafor. Mamy tu do czynienia ze swoistym rozżewaniem między generalnym celem, jakim jest rozwój racjonalnego myślenia, a celem bardziej spektakularnym, jakim stanowi kształtowanie wrażliwości językowej potrzebnej dla percepcji wierszy, sztuk i powieści. Oba cele są wartościowe, ale ten pierwszy realizowany jest w dziedzinie filozofii, podczas gdy drugi — w dziedzinie literatury angielskiej”.

Zdaniem zwolenników nauczania filozofii w szkole podstawowej, winno się ono opierać głównie na zajęciach ustnych, dopiero w szkole średniej może na przechodzić do pisania wypracowań i ich omawiania. Celem tych lekcji ma być rozwijanie

¹⁰ M. T. Dalgarno: *Philosophy in Schools: Justifying Reasons*. A Discussion Paper. CRP 1, December 1986, s. 2-5.

¹¹ *Ibidem.*, s. 4-5.

umieć tno ci posługiwania się językiem, jako narzędziem myślenia i formułowania myśli. Sokratyczne uprawianie filozofii jest dostępne dla wszystkich, niezależnie od wieku czy różnic społecznych.

W 1984 r. Szkocki Departament Edukacji (Scottish Education Department) opublikował dokument pod nazwą *16-18s in Scotland—An Action Plan (16-18-letki w Szkocji — Plan działania)*. Proponowano tam m.in. wprowadzenie do szkół rednich zajęć z filozofii dla zainteresowanych uczniów. Podano także wymagania, jakie winien spełnić ucze ubiegający się o zdawanie egzaminu, z którego ocena umieszczana jest na świadectwie GCE (*General Certificate of Education*)¹².

Szkocka Rada Szkolnictwa Zawodowego (The Scottish Vocational Education Council¹³, w skrócie SCOTVEC) dostarcza programy nauczania w postaci określonych modułów przedmiotowych (ok. 40-godzinnych) i przyznaje świadectwo za zaliczenie określonej liczby modułów. Specjalni inspektorzy czuwają nad tym, czy zaliczenia modułów odbywają się zgodnie z założeniami w programie wymaganiami.

Zdecydowana większość modułów posiada cele zawodowe orientacji, ale znajdują się wśród nich także dwa moduły z zakresu etyki.

Aby zaliczyć moduł Etyka 1, ucze powinien:

1. Umieć wyróżnić najbardziej powszechne zasady, w oparciu o które podejmowane są wybory moralne.
2. Umieć zastosować je w jednym z wybranych obszarów ludzkiej działalności.
3. Umieć zajmować stanowisko w wybranej dziedzinie i przedstawić je grupie.
4. Rozumieć, że inni mogą mieć odmienne zdania co do poszczególnych kwestii moralnych¹⁴.

Zaliczenie modułu obejmuje:

- Napisanie krótkiego testu, w którym chodzi o wyróżnienie powszechnych zasad moralnych, na jakich oparte zostały zacytowane zdania (dotyczące kwestii etycznych).

- Napisanie referatu (zawierającego ok. 400 słów) na temat wartości z następujących dziedzin: etyka medyczna, energia i broń, prawa człowieka i sprawiedliwość społeczna, ekologia, małżeństwo a inne formy związków seksualnych, własność.

- Przedstawienie referatu klasie i wzięcie udziału w jego omówieniu.

Religia jest traktowana w programie tego modułu jako jedno z różel powszechnych norm moralnych, ale nie dominuje nad innymi. Dziesięć przykaza występuje tu obok innych zasad moralnych, takich jak zasada najwyższego szczęścia czy złota reguła („Nie czyj drugiemu, co tobie niemiłe”).

Moduł Etyka 2 stanowi bardziej zaawansowane studium etyki, a nacisk pada tu na kwestie metaetyczne. Tak na przykład, jednym z wymagań koniecznych dla

¹² Poszczególne uniwersytety brytyjskie podają, jakie oceny i z jakich przedmiotów powinien posiadać na wspomnianym świadectwie kandydat, aby został przyjęty na studia na danym wydziale.

¹³ Ma ona swój siedzibę w Glasgow: SCOTVEC, Hanover House, 24 Douglas Street, Glasgow G2 7NQ.

¹⁴ Cyt. za: R. Millar: *SCOTVEC ethics modules*. CRP 2, June 1989, s. 15.

zaliczenia tego modułu jest, by ucze „rozumiał zasadnicze formy czynów moralnych, które s oparte przede wszystkim na: a) rozumie, b) do wiadczeniu, c) woli”¹⁵. W tym przypadku zaj cia maj bardziej teoretyczny charakter i zbli aj si bezpo rednio do filozofii, stwarzaj c szerokie pole do dyskusji. Trudniejsze jest tu jednak sprawdzenie, czy ucze osi gn ł cele zało one w programie.

Za najwa niejsz z publikacji zamieszczonych w CRP uzna nale y cytowany ju artykuł **Dr Melvina T. Dalgarno** z Uniwersytetu w Aberdeen, zatytułowany *Philosophy in Schools: Justifying Reasons (Filozofia w szkołach: racje uzasadniaj ce)*.

Na wst pie autor stwierdza, e pogl d, i filozofia powinna znajdowa si w programach nauczania, zarówno wy szych klas szkół podstawowych, jak i szkół rednich, nie jest dzi wcale dla wszystkich oczywisty i dlatego wymaga uzasadnienia. Dalgarno formuluje pi argumentów na rzecz tego pogl du:

1. Obowi zkiem szkoły jest zapoznawa uczniów z artystyczn i intelektualn kultur społecze stwa, w którym yj Filozofia stanowi istotn cz dziedzictwa intelektualnego, a jej nieobecno w programach szkolnych jest czym nienormalnym (*anomalous*).

2. Dzieci maj natur filozoficzn Dla jej wiczenia i rozwoju powinno znale si miejsce w programach nauczania.

3. Nale y rozwija takie warto ci moralne, jak szacunek dla argumentacji i docieka , oraz miło do prawdy i wiedzy. Aktywno filozoficzn dla której powinno si znale miejsce w programach szkolnych, przyczynia si w znacznym stopniu do kształtowania u uczniów tych warto ci.

4. Istniej podstawowe umiej tno ci my lenia (*foundational thinking skills*), które mog by rozwijane dzi ki filozofii. Ten argument wysuwany jest na czoło przerw M. Lipmana, zało yciela i dyrektora LAPC.

5. Je li istniej takie podstawowe umiej tno ci my leni do rozwoju których przyczyni si mog lekcje filozofii, uczniowie b d mogli je wykorzysta w tradycyjnym programie szkolnym. Pedagodzy, którzy odmawiaj filozofii jako takiej miejsca w programach, mog zaaprobowa wprowadzenie jej z powodu warto ci instrumentalnych, czyli korzystnego wpłwu jaki mo e ona mie na tradycyjne elementy procesu kształcenia. Argument ten stanowi wniosek wynikaj cy z p. 4.

Nast pnie autor przechodzi do omówienia powy szych argumentów. A oto krótkie streszczenie jego wywodów.

Ad 1. Uprawianie filozofii zajmuje stałe miejsce w naszym intelektualnym dziedzictwie. Dzieci powinny by wprowadzane do tej aktywno ci poprzez filozofowanie. Bł dem byłoby zaczyna od wykładu historii filozofii, tak jak byłoby bł dem rozpoczyna lekcje plastyki od wykładu historii sztuki. Dzieci przechodz od razu do rysowania i malowania. Podobnie, powinny one przechodzi bezpo rednio do docieka filozoficznych i dyskusji.

Ad 2. Nie ulega w tpliwo ci, e dzieci zadaj pytania, stanowi ce zarazem stałe zainteresowanie filozofów¹⁶. Równie prawdziwy jest fakt, e my lenie o tych prob-

¹⁵ Ibidem, s. 17.

¹⁶ Nasuwa si tu wypowied W. v. O. Quine'a, e — cytuj z pamici — „pytania filozofów przypominaj pytania dziecka nudz cego si w deszczow sobot ”.

lemach sprawia im przyjemno. Kto miał okazję obserwować pracę nauczycieli przygotowujących przez IAPC z 10-latkami, nie ma co do tego żadnych wątpliwości. Argumentacja ta wskazuje, że w szkole filozofia powinna być uczona metodą sokratyczną. W tej metodzie „położenie nacisku” kluczową rolę odgrywa jednak nie nauczyciel, ale grupowa dyskusja.

Ad 3. Niektóre szkoły rednie wykazują tendencję do promowania umiejętności przekonywania i dyskusji, jednak nie w duchu sokratycznym (dla poszukiwania prawdy), lecz erystycznym (dla odniesienia zwycięstwa). Erystyka jest jednak przeciwieństwem dialektyki. Ta ostatnia wymaga bowiem gotowości do znalezienia prawdy również w argumentacji innych uczestników dyskusji. Zwolennicy wprowadzania filozofii do szkół nie mają zamiaru usuwać z nich wszelkich kłopotliwych dyskusyjnych, gdzie stosuje się metody erystyczne, ale podkreślają jej znaczenie dla tych umiejętności komunikowania się i dyskusji, w których chodzi o ustalenie prawdy.

Ad 4. Teza głosząca, że istnieje podstawowe umiejętności, jest kontrowersyjna. Równie kontrowersyjna jest oparta na niej teza, że właśnie filozofia stanowi najlepszą drogę do ich rozwijania. Z drugiej strony, jest oczywiste, że pewne umiejętności niezbędne w procesie myślenia doskonalą się poprzez uprawianie filozofii. Dotyczy to np. formułowania twierdzeń, wyciągania z nich wniosków, dostrzegania związków logicznych itp. Umiejętności te są potrzebne ludziom nie tylko w ich życiu codziennym i pracy zawodowej, ale stanowią również umiejętności intelektualne, które zasługują na to, by je rozwijać dla nich samych.

Ad 5. Nawijając do wyników wspomnianych wyżej badań, przeprowadzonych w celu oceny programu filozofii opracowanego przez IAPC, Dalgarno zastanawia się, czy wpływ na nie miały umiejętności nabyte na lekcjach filozofii, czy te stymulowana tymi lekcjami ogólna aktywność intelektualna i poważniejszy stosunek do nauki. Uważa jednak, że — niezależnie od potrzeby dalszych badań — wyniki te stanowią ważny argument na rzecz wprowadzenia filozofii do szkół.

W tym samym numerze CRP **Roddy Millar** z Cults Academy w Aberdeen podaje krytycznej analizie ustalone przez szkockie władze o wiatowe wymagania egzaminacyjne, które winni spełnić uczniowie szkół rednich zainteresowani uzyskaniem z przedmiotu „Filozofia” oceny 'A' (*Advanced*), umieszczanej na świadectwie GCE (*General Certificate of Education*)¹⁷. Analiza zestawu egzaminacyjnego z 1984 r., składającego się z części historycznej i problemowej¹⁸, prowadzi go do

¹⁷ Obecnie jest to GCSE (*General Certificate of Secondary Education*).

¹⁸ Historyczna część wspomnianego egzaminu zawierała 4 pytania odnoszące się do tekstów filozofów z dwóch okresów historycznych. Cało historii filozofii podzielono na 4 okresy, a teksty były następujące: z filozofii greckiej - fragmenty *Pytania* Platona i *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa; z filozofii XVII i XVIII w. — fragmenty *Medytacji* Kartezjusza i *Badań dotyczących rozumu ludzkiego* Hume'a; z filozofii XIX w. — fragmenty *O wolności* Miilla i *Ideologii niemieckiej* Marksa i Engelsa; z filozofii XX w. — fragmenty *Problemów filozofii* Russella, *Egzystencjalizmu i humanizmu* Sartre'a oraz książki Ayera *Język, prawda i logika*. Pytania, na które należało odpowiedzieć pisemnie, były w rodzaju: „Jestem wiadomy mojego własnego istnienia. Pragnę znaleźć odpowiedź na pytanie: «Czym jest to ja, którego jestem wiadomy?»». Czy uważasz, że odpowiedź Kartezjusza jest do przyjęcia?». W części problemowej egzaminowani wybierali trzy zagadnienia (z sześciu) i odpowiadali, również na piśmie, na 4 pytania. Zagadnienia były następujące: „Nasza percepcja świata zewnętrznego”, „Wiara i istnienie Boga”, „Duch i ciało” (*Mind and Body*), „Metoda naukowa”, „Sądź, czy warto uczyć się” oraz

wniosku, e zaj cia przygotowuj ce do zdania wspomnianego egzaminu musz by „akademickie w najgorszym sensie tego słowa”¹⁹.

Opracowuj c program z filozofii, przynajmniej dla szkół rednich—konkluduje R. Millar — nale y mie na uwadze, e filozofia, w najszerszym i najlepszym znaczeniu tego słowa, nie jest ani zbiorem klasycznych tekstów, ani zestawem centralnych problemów. Jest ona raczej swoistym rodzajem **aktywno ci**, zastosowaniem pewnego rodzaju umiej tno ci, w szczegó lno ci umiej tno ci my lenia i dyskutowania. „Có z tego, e student potrafi omówi Plato sk metafor jaskini, je li brakuje mu umiej tno ci do racjonalnego rozwa enia kwestii zwi zanych z jego codziennym yciem? Tote za bardziej warto ciowe nale aoby uzna takie zaj cia z filozofii, które s nastawione na rozwijanie tych wła nie umiej tno ci. Wtedy mo na tak e liczyc na pełne zaangażowanie uczniów, którzy przyjd na takie lekcje z przyjemno ci . Wydaje si , e jest to warunek konieczny, je li chcemy wychowa prawdziwych filozofów, czyli mió ników m dro ci”²⁰.

Z kolei, w artykule *Experiments in informal philosophy teaching*²¹ (*Eksperymenty w nieformalnym nauczaniu filozofii*) **Eric Matthews** dzieli si swoimi do wiadzeniami, wyniesionymi z prowadzenia „eksperymentalnych” lekcji filozofii dla uczniów klas pi tych i szóstych w dwóch miejscowych szkołach rednich (Dyce Academy i Aberdeen Grammar School) W ka dym przypadku odbywały si one na zaproszenie danej szkoły, a podczas zaj obecny był który z nauczycieli. Na lekcje, które miały charakter nadobowi zkowy, ucz szczało 5-6 ochotników. Zaj cia, trwa j ce godzin i dwadzie cia minut, odbywały si co dwa tygodnie przez wi kszo jednego semestru.

Na wst pie autor stwierdza, e z powodu antypatii do programu zaj z filozofii przygotowuj cych do egzaminu GCE, postawił sobie za cel „zainteresowa uczniów filozoficznym sposobem my lenia, oraz pomóc im w rozwoju zdolno ci jasnego (*clear*) my lenia i argumentowania”. Poniewa pomoce dydaktyczne opracowane przez IAPC wydały mu si „zbyt ameryka skie w charakterze i j zyku”, a tak e przygotowane dla młodzie y młodszej, Matthews postanowił oprze si na własnych materiałach.

Jego podej cie do nauczania filozofii w szkole opiera si na zało eniu, e filozofia nie jest jakim „przedmiotem”, który winien by nauczany tak, jak — dajmy na to — historia, matematyka, geografia czy fizyka. Nie istnieje tu bowiem aden ustalony zasób wiedzy, który nale aoby sobie przyswoi . Studiowanie filozofii sprowadza si raczej do nabywania pewnych umiej tno ci, a to mo na robi jedynie poprzez ich stosowanie. Chodzi tu w szczegó lno ci o umiej tno ci cisłego (*clear*) my lenia, analizowania, rozumowania i argumentacji. Taka koncepcja filozofii zakłada dobó odpowiedniej metody nauczania. Nauczyciel nie powinien wyst powa w roli wszech-

„Wolno , prawo i wladza”. Pytania były w rodzaju: „Dokonaj rozró nienia pomi dzy utilitarystyczn i deontologiczn teori etyczn , przeprowad ich krytyczn analiz i porównaj zalety ka dej z nich”.

¹⁹ R. Millar: *The Associated Examining Board's 'A' Level in Philosophy*. CRP 1, s. 7.

²⁰ Ibidem, s. 8.

²¹ E. Matthews: *Experiments in informal philosophy teaching*. CRP 1, s. 9-14.

wiedz czego autorytetu, który przekazuje uczniom swój „wy sz wiedz ” (*superior knowledge*). Jego zadanie powinno polega na pobudzaniu uczniów do rozwoju swych umiej tno ci. Nauczyciel winien by jednym z uczestników lekcji, a jego jedyna przewaga wynika st d, e ma on wi cej do wiadczenia w postugiwaniu si wspomnianymi umiej tno ciami.

W trakcie przygotowa do prowadzenia wspomnianych zaj Matthews znalazł przypadkowo w ksi garni ksi k ameryka skiego pisarza *science-fiction* Isaaca Asimova pt. *Bicentennial Man*. Opowiada ona o robocie, który przejawia ludzkie cechy. Rodzina, do której nale y, traktuje go jak człowieka Stopniowo robot upodabnia si coraz bardziej do ludzkiej istoty. „Podczas czytania tej ksi ki — pisze E. Matthews—stawały przede mn podstawowe zagadnienia filozoficzne dotycz ce natury ludzkiej, natury my li i uczu , to samo ci osobowej, determinizmu i wolnej woli, praw człowieka i warto ci moralnych. A poniewa zagadnienia te nie były przedstawiane w abstrakcyjnej formie, a poprzez atrakcyjn fabuł , ich istota mogła by łatwiej uchwytna nawet dla tych, którzy wcze niej nie zetkn li si z filozofii ”²².

Pod pewnym wzgl dem Matthews postanowił jednak wykorzysta wskazówki IAPC. Przyj ł wi c zasad , e wspomniana ksi ka czytana b dzie (w przybli eniu po paragrafie) po kolei przez wszystkich obecnych w klasie, wł cznie z nim samym i uczestnicz ym w zaj ciach nauczycielem. Tym sposobem, liczył on na wprowadzenie „bardziej egalitarnej atmosfery, która sprzyjałaby wolnej dyskusji”. Wszystkie kwestie zgłoszone do dyskusji, odnosz ce si do danego fragmentu, a tak e propozycje ich rozstrzygni cia, były zapisywane na tablicy.

Trzeci placówk , do której poproszono autora omawianego artykułu, była prywatna szkoła dla dziewcz t w Aberdeen. Pocz tkowo zaproponowano mu przeprowadzenie kilku lekcji dla pi toklasistek, w celu omówienia dowodów na istnienie Boga. Wobec du ej popularno ci tych zaj , nauczyciel RE²³, który zaprosił Matthews, poprosił go o kontynuowanie zaj z tymi samymi uczennicami w roku nast pnym (tzn. w klasie szóstej). Ustalono, e tematyka dotyczy b dzie etyki stosowanej, poczynaj c od zagadnie etyki medycznej, poprzez etyk ekologiczn (*environmental ethics*), a nast pnie dyskutowane b d inne tematy.

Lekcje odbywały si co trzy tygodnie i miały form dyskusji. Uczennice znały z wyprzedzeniem poszczególne tematy, do których proponowano im si przygotowa , m. in. poprzez odpowiedni lektur . Dyskusj poprzedzało krótkie przedstawienie problemu przez prowadz cego zaj cia

Na zako czenie autor stwierdza, e wspomniane zaj cia w szkołach rednich nale y uzna za owocne, cho nie mo na tu zastosowa adnej miary, gdy ich celem nie było przygotowanie młodzie y do egzaminu. Je li potraktujemy filozofi jako cz europejskiego dziedzictwa kulturowego, wtedy mo na postulowa , by uczniowie uczyli si o filozofii, podobnie jak zdobywaj wiedz o innych dziedach naszej kultury. W ramach tak prowadzonego przedmiotu mo na sprawdza zakres zdobytej wiedzy. Taka filozofia niew tpliwie powinna by nauczana w szkołach, jako jeden z przedmiotów humanistycznych.

²² Ibidem, s. 11.

²³ Religious Education (Wychowanie religijne) —jeden z przedmiotów w szkołach szkockich.

Owo „historyczno-kulturowe” podejście wydaje się jednak — zdaniem Matthews — gubić te cechy filozofii, dzięki której stanowi ona tak ważną część naszej kultury. Filozofia bowiem ucieleśnia w sobie podstawowe cechy cywilizacji Zachodu, a mianowicie tendencję do posługiwania się przez jednostkę jej władzami intelektualnymi (*reasoning powers*), oraz postawę nieufności wobec bezkrytycznego stosunku do autorytetu i tradycji. Jeśli spojrzymy na filozofię w ten sposób, to argumentem na rzecz jej wprowadzenia do szkół jest przede wszystkim fakt, iż rozwija ona zdolność myślenia potrzebną dla rozstrzygnięcia najbardziej podstawowych kwestii życiowych każdego człowieka. Tej zdolności nie sposób sprawdzić na egzaminie. Obecny system oświatowy nastawiony jest głównie na egzaminy i przygotowywanie do nich stanowi bodaj najważniejszą część nauki szkolnej. Stąd te przedmioty niekoniecznie są egzaminem, bywają zwykle traktowane jako mniej ważne.

W drugim numerze biuletynu CRP, zawierającym artykuły napisane przez nauczycieli, **Andy Watson**²⁴ z Harlaw Academy w Aberdeen, przedstawia własną koncepcję nauczania umiejętności myślenia. Autor stawia sobie za cel znalezienie najlepszych — z punktu widzenia celów edukacyjnych — sposobów myślenia i poszukuje metody ich nauczania.

Według niego, uczeń zasługuje na miano „dobrze myślącego” (*good thinker*) powinien odznaczać się takimi cechami jak: niezależność (nie wymaga pomocy nauczyciela); koncentracja na rozwiązywaniu kwestii; systematyczność, opieranie się na wiadomościach, a nie na przesłuchaniu czy niewiedzy; umiejętność formułowania hipotez; przekonanie o możliwości sprawdzania uzyskanych wyników. Taki dobrze myślący uczeń jest ponadto przekonany, że w jego nauce istnieje lub przypadek nie odgrywa żadnej roli.

Przechodząc do kwestii nauczania umiejętności myślenia, Watson wyróżnia trzy sposoby rozumienia tych umiejętności:

- jako zdolność logicznego myślenia;
- jako oddzielnych umiejętności, wymagających specjalnego nauczania;
- jako umiejętności, których rozwijanie jest integralną częścią programów szkolnych.

Watson odrzuca to pierwsze podejście, gdy przywiązuje ono wagę do formy (poprawność wnioskowania), a nie treści; ponadto wymaga ono specjalnego języka (słowa, syllogizmy itp.), „wyrażanego zwykle w jałowej, matematycznej manierze”.

Pogląd, że umiejętności myślenia mogą być nauczane niezależnie od innych przedmiotów, zdobywa sobie — zdaniem Watsona — coraz większą popularność, a jednym z jego zwolenników jest Edward de Bono²⁵. Autor cytowanego tu artykułu ocenia krytycznie jego propozycje zajęć, mających na celu różnymi sposobami pobudzić uczniów do myślenia. Watson twierdzi, że młodzieży zdaje się nie dostrzegać jakiegoś związku między owymi zajęciami, a tym, co robi poza nimi.

Opowiada się on zatem za trzecią drogą, tzn. rozwijaniem myślenia uczniów w ramach dotychczasowych programów szkolnych. Cel ten winni realizować nau-

²⁴ Watson Andy: *A language for thinking — teaching thinking skills*. CRP 2, s. 10-14.

²⁵ E. de Bono: *CoRT Thinking Course*. Pergamon Press, 1973.

uczyciele wszystkich przedmiotów. Watson przedstawia następującą listę umiejętności, które — jego zdaniem — ważne dla wszystkich przedmiotów w szkole: obserwowanie, porównywanie, klasyfikowanie, podsumowanie („nieużywana i niedoceniana umiejętność”), interpretowanie, organizowanie, krytyczna analiza, formułowanie hipotez, przewidywanie (wykorzystywanie posiadanej wiedzy w nieznanych dotychczas warunkach), rozwiązywanie problemów.

Wiele z tych umiejętności — stwierdza Watson — jest już nauczanych w szkole. Problem polega natomiast na tym, by zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, jasno zdawali sobie sprawę z tego, które z owych umiejętności aktualnie się posługują. Jest to możliwe, pod warunkiem ciągłego nazywania wykonywanych właśnie czynności. Tak np. nauczyciel geografii, który poleca uczniom sporządzić listę krajów rozwiniętych i nierozwiniętych, powinien upewnić się, że oni wiedzą tego, na czym polega czynność klasyfikowania. Ta sama sytuacja wystąpiła np. na lekcji biologii, kiedy uczniowie mają przypisać rolę zwierząt do określonych gatunków.

Po ustaleniu terminów opisu tych poszczególnych procedur myślowych, autor przedstawia proponowane przez siebie metody nauczania umiejętności myślowych, które streszcza jako następującą sekwencję: *Objectives — Content — Methods — Assessment—Evaluation*. Chodzi tu o uświadomienie sobie następujących kwestii. Jakimi są cele mojej pracy? Czy moja obecna wiedza wystarcza do jej wykonania, czy te muszą podjąć jakieś dalsze badania? Które z umiejętności myślowych mogę tu wykorzystać? Czy wiem, jakie są kryteria oceny mojej pracy? Na koniec wreszcie, tzn. po wykonaniu zadania, należy zachęcić uczniów do krytycznego skomentowania uzyskanych rezultatów oraz zastanowienia się nad ewentualnymi alternatywnymi strategiami.

Dzięki zastosowaniu tej metody — konkluduje Watson — uczniowie powinni umieć nazwać wykorzystane umiejętności i przelecieć poszczególne fazy swego procesu myślowego.

W tym samym numerze CRP G. Robertson²⁶, nauczycielka ze szkoły podstawowej z Wick (płn. Szkocja), omawia zajęcia mające na celu rozwój umiejętności uczniów starszych klas szkoły podstawowej, prowadzone w formie dyskusji na temat odpowiednio dobranej literatury. W swej pracy autorka wykorzystywała trzy rodzaje gatunków literackich: bałkę (*fantasy*), powieść realistyczną i klasykę. Pocztkowo lekcje odbywały się według schematu *READ-DISCUSS-WRITE*, tzn.:

1. Nauczyciel dobiera odpowiedni księzkę i wybiera z niej pewien fragment, który daje do czytania uczniom.

2. Nauczyciel i uczniowie omawiają przeczytany fragment

3. Uczniowie piszą samodzielnie wypracowanie.

Następnie G. Robertson zmodyfikowała ten metodę, według schematu *READ-THINK-WRITE-DISCUSS*. Modyfikacja polegała na tym, że po przeczytaniu fragmentu uczniowie formułowali nasuwające im się pytania, ponownie czytali dany fragment i zastanawiali się nad odpowiedziami na wysunięte kwestie. Następnie każda praca była odpowiednio była zapisywana. Na koniec nauczycielka sprawdzała

²⁶ G. Robertson: *Reading and Reasoning in the Upper Primary: One School's Experience*. CRP 2, s. 4-9.

odpowiedzi, po czym cała klasa omawiała wspólnie otrzymane w ten sposób wnioski.

Naley zauważyć, że literatura piękna stanowi tradycyjnie podstawę wychowania moralnego. Dotyczy to, zresztą, nie tylko szkół szkockich. Co prawda, nauczyciele nie zawsze realizują ten cel w pełni wiadomie i często nie są do tego odpowiednio przygotowani. W trzecim numerze biuletynu CRP nauczyciel angielskiego oraz historii sztuki, Gordon McPherson z Gordon Schools w Huntly, dzieli się swoimi doświadczeniami na temat literatury i wychowania moralnego²⁷. Punktem wyjścia jego rozważań jest stwierdzenie Oscara Wilde'a: „Nie ma niczego takiego, jak moralna lub niemoralna księga. Sksięgi napisane dobrze lub źle”. Na przykładach wziętych z literatury angielskiej McPherson omawia różne aspekty wpływu tej literatury na kształtowanie się postaw moralnych młodzieży. Wywody swoje kończy innym cytatem: „Opowiadamy sobie historie, aby wiedzieć, jak żyć”²⁸.

W tym samym numerze Eric Matthews zastanawia się nad specyfiką i miejscem wychowania moralnego w szkole²⁹. Rozpoczyna on od pytania: Czy moralność może być nauczana jako przedmiot szkolny?

Według niego, odpowiedź nie jest tu oczywista, gdyż z jednej strony pojawiają się ostrzeżenia, iż edukacja szkolna w dziedzinie moralności — wobec braku wyraźnych idei dobra i zła — prowadzi może do powstawania indyferentyzmu moralnego u młodzieży, z drugiej zaś, że umożliwia ona nauczycielom określoną indoktrynację etyczną. Zwolennicy tego rodzaju poglądów byłiby skłonni rolę wychowania moralnego przypisać głównie rodzinie. Wielu z nich uważa zarazem, że w dziedzinie moralności nauczyciel, w porównaniu z rodzicami, nie jest żadnym „ekspertem”, jak w przypadku matematyki czy literatury.

Autor nie kwestionuje faktu, że „podstawowe odczucia i odruchy przyzwyczajenia” kształtują się w okresie przedszkolnym, ale one same nie wystarczają jeszcze do ukształtowania się moralnej jednostki. Zwykle uważa się, że potrzebne jest tu jeszcze zrozumienie zasad moralnych, a to zakłada już pewien poziom rozwoju intelektualnego. Do powszechny jest pogląd, że istnieje pewien podstawowy zbiór zasad moralnych, np. Dziesięć Przykazań, które mogą być wpojone przez rodziców, a szkoła winna pomóc w ich zrozumieniu. Nie powinni jednak zajmować się tym nauczyciele, którzy sami owych zasad nie przestrzegają. Jeśli tymi zasadami jest wspomniany Dekalog, to najlepszym miejscem dla nauczania moralności są lekcje religii.

Według Matthews, na miano jednostki moralnej zasługuje nie ten, kto zna i nawet przestrzega określone zasady moralne, ale ten, kto rozumie, dlaczego należy je przyjąć jako zasady (tym różni się moralność np. od gry w szachy, gdzie wymagana jest znajomość zasad gry i ich przestrzeganie). Poza tym, zasady moralne mają zwykle bardzo ogólny charakter, co sprawia, że w praktyce trzeba prawie zawsze dokonywać ich interpretacji. Wychowanie moralne nie powinno więc ograniczać się jedynie do przedstawienia danej zasady, np. „Nie zabijaj”, ale winno także umożliwić

²⁷ G. McPherson: *Literature and Moral Education*. CRP 3, Autumn 1989, s. 18-24.

²⁸ Ibidem, s. 24.

²⁹ E. Matthews: *How can morality be taught?* CRP 3, s. 4-11.

rozwa enie ró nych sposobów rozumienia jej w praktyce. To samo dotyczy ewentualnych konfliktów moralnych, kiedy musimy wybiera mi dzy dwiema sprzecznymi ze sob zasadami („Nie kłam! ” oraz „Nie powi kszej cierpienia drugiego człowieka”), gdy nie wiadoma swego stanu miertelnie chora bliska nam osoba pyta o szans prze ycia. Na koniec wreszcie, oprócz zasad powszechnie akceptowanych, istniej tak e i takie, co do których nie ma zgody w społecze stwie. Czy to dobrze, czy le by pann z dzieckiem, uchyla si od słu by wojskowej, traktowa homoseksualistów na równi z heteroseksualistami, publikowa ksi ki obra aj ce czyje uczucia religijne itp.? wiadomy wybór okrelonych zasad jest tu mo liwy jedynie na drodze refleksji dotycz cej podstaw moralno ci. „Nauczyciele nie s ekspertami odno nie tego, co dobre, a co złe, ale—je li zostan do tego nale ycie przygotowani — mog pomóc młodzie y w podj ciu refleksji dotycz cej tej kwestii”³⁰.

Przez nale yte przygotowanie cytowany autor rozumie tu nie tyle jak specjaln wiedz , w rodzaju tej, jak musi posi nauczyciel historii czy fizyki, ale raczej rozwijanie pewnej otwartej postawy umysłowej. W tym przypadku nauczyciel powinien pełni , co najwy ej funkcj przewodnicz cego dyskusji, która winna by wspólnym poszukiwaniem odpowiedzi. Takie przygotowanie da mo e w pierwszym rz dzie filozofia, a mówi c ci lej filozofia moralna (*moral philosophy*).

Powy sze podej cie — zauwa a Matthews — spotka mo e si z zarzutem, e, zamiast wpaja w uczniów wła ciwe zasady moralne, tak przygotowany nauczyciel b dzie jedynie „mieszał w głowach” młodzie y, wci gaj c j w oderwane od yciowych realiów filozofowanie, na które uczniowie szkół rednich, a tym bardziej podstawowych, s jeszcze za młodzi.

Matthews twierdzi, e tak wcale by nie musi i e wychowanie moralne w szkole nie powinno by zast powane oderwanym od ycia teoretyzowaniem. Wprost przeciwnie — winno ono koncentrowa si na sprawach yciowo wa nych. Ostatecznie, uczniowie mog nawet nie zna takich słów, jak „utilitaryzm”, „intuicjonizm” czy „emotywizm”. Wa ne jest, by mogli uzasadni swe pogl dy w dziedzinie moralno ci i by szanowali odmienne pogl dy innych ludzi.

Autor nie postuluje wcale wprowadzania odr bnego przedmiotu pod nazw „wychowanie moralne”. Uwa a natomiast, e edukacja tego rodzaju mo e odbywa si na lekcjach wielu tradycyjnych przedmiotów. Do tego potrzeba jednak, by nauczyciele podejmuj cy t tematyk mieli pewne przygotowanie z zakresu filozofii. Na uniwersytetach szkockich wielu studentów filologii angielskiej, a w mniejszym stopniu tak e historii czy j zyków nowo ytnych, studiuje równie filozofi (w ramach *Joint Honours degrees*). Oni zatem w pierwszym rz dzie mog podejmowa si tego zadania. Byloby dobrze, aby i inni nauczyciele zainteresowali si tymi zagadnieniami. W domu, w rodzinie ksztaltuj si bowiem jedynie podstawowe odruchy i prze wiadczenia moralne dzieci, ich poczucie dobra i zła. Zdolno do podejmowania w pełni wiadomych wyborów idzie w parze z odpowiednim poziomem refleksji moralnej. T za rozwija mo na — i nale y — w szkole, pod kierunkiem wła ciwie przygotowanego nauczyciela.

³⁰ Ibidem, s. 8.

Na zakończenie powróć jeszcze do wspomnianej pracy H. Slimmond *Philosophy for Children*. Autorka rozpoczyna ją od pytania: „Co to jest wychowanie? ” i stwierdza, że oprócz wiedzy i umiejętności przydatnych w życiu winno ono dostarczać czegoś jeszcze. Tym czym jest zdolność krytycznego myślenia (*the ability to think critically*). Celem procesu wychowania winien być rozwój osobowości wychowanka. W obecnych szkołach cel ten nie jest należyście realizowany, gdy edukacja ogranicza się w zasadzie do przekazywania wiadomości i wyrobienia pewnych umiejętności, sprawdzanych za pomocą różnego rodzaju testów. Wśród owych umiejętności nie ma najczęściej tych odnoszących się do współżycia z innymi dziećmi, słuchania innych osób i rozmawiania z nimi. Umiejętności te nie są równie rozwijane w domach rodzinnych, gdzie „w większej interakcji jednostki występuje maszyna, a nie inne istoty ludzkie”³¹.

W tym kontekście autorka cytuje Johna Kleiniga, który pisze: „Potrzeby kapitalizmu przemysłowego znajdują wyraz w programach szkolnych, które przywiązują mało uwagi do osobistych potrzeb i zainteresowań uczniów”³². W przewidywaniu tych ograniczeń szkolnej edukacji ważną rolę mogłaby odegrać filozofia.

Helen Slimmond uważa, że szybko zmieniający się świat współczesny, w którym przewartościom ulega wiele tradycyjnych prawd, stanowi wyzwanie i niesie wiele zagrożeń dla jednostki. Dlatego też proces wychowawczy winien zakładać przygotowanie do życia w tych trudnych warunkach, kiedy to jednostka sama musi stawiać czoła nowym sytuacjom i podejmować samodzielne decyzje. W procesie tym istotną rolę ma do odegrania filozofia. Na lekcjach tego przedmiotu mogłyby być omawiane, na przykład, takie zagadnienia, jak: przygotowanie do należytego wypełniania obowiązków rodzicielskich, współżycie z innymi ludźmi (tu autorka przywołuje Kantowski imperatyw kategoryczny, jako dobrą podstawę do takiej dyskusji), konieczność ochrony środowiska naturalnego, personalistyczne traktowanie drugiego człowieka itp. „Trudno przewidzieć korzyści, jakie mogłoby odnieść społeczeństwo, ale wydadz się one niewątpliwie”³³.

³¹ H. Slimmond: Op. cit., s. 6.

³² J. Kleinig: *Philosophical Issues in Education*. Croom Helm Ltd, 1982, s. 147.

³³ H. Slimmond: Op. cit., s. 12.