

JAN DE BRUIJN

Uniwersytet w Amsterdamie

JAK SIĘ W EUROPIE NAUCZA DZIECI FILOZOFII? *

W ostatniej dekadzie problem filozofii dla dzieci wzbudził olbrzymie zainteresowanie. Wspomnę tu choćby takie nazwiska, jak: Matthew Lipman, Gary Mathews i Roland Reed - wszyscy niezwykle cenieni autorzy poczytnych książek i opracowań na omawiany temat. Są to autorzy amerykańscy. To oni sprawili, że filozofia dla dzieci stała się amerykańskim tematem. Z nostalgią, ale i z zadowoleniem trzeba skonstatować, że tak już nie jest.

W odmienionej i odnowionej Europie zainteresowanie tym problemem zrodziło się za sprawą prac powstałych w kierowanym przez Lipmana Institute for the Advancement of Philosophy for Children i sporadycznych sprawozdań dotyczących praktycznych wymiarów problemu. Ale już w ostatnim wydaniu „Zeitschrift für Didaktik” poświęconym temu tematowi w całości - Lipman jest całkowicie niezauważony. Ann M. Sharp i Michael Pritchard w swoich artykułach opublikowanych w „Metaphilosophy” wyrażają pragnienie pozyskania materiałów dotyczących tego zagadnienia, ale konstruowanych już z innej perspektywy metodologicznej. Także ostatnie publikacje Zollera czy Van der Leeuwa¹, jak i te, które zamierzam tu omówić, zapowiadają nadejście w Europie ery filozofii dla dzieci². O ile mi wiadomo, żadna z omawianych tu książek nie została przetłumaczona na język angielski, toteż mam nadzieję, że czytelnicy wybaczą mi drobne potknięcia wynikłe z omawiania prac pisanych w językach niemieckim i holenderskim.

1. *Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt* jest, w zamierzeniu autorki, przewodnikiem dotyczącym tego, jak poruszać problemy filozoficzne z dziećmi. W swojej pracy Barbara Brüning sugestywnie przekonuje dorosłych do tego, aby rozwój intelektualny swoich dzieci traktowali poważnie i wprowadzali je, z zachowaniem partnerskiej równości, do filozoficznych debat. Autorka stawia pytanie: czy dorośli powinni, potrafią oraz czy większość z nich pragnie tego, aby w rozmowach ze swoimi dziećmi poruszać tematy filozoficzne? Bogato ilustrując i popierając praktycznymi przykładami „pytania

* Jan de Bruijn: *Children's Philosophy in Europe*. Pierwodruk w: „Teaching Philosophy” 15: 3, Sept. 1992. Autor omawia prace: B. Brüning: *Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt*. Leibniz-Bücherwarte, Bad Mündler 1990; B. Heesen: *Filosofieren met hinderen op de basisschool: een complexe activiteit*. Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede 1990; E. Martens: *Sich im Denken Orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Schroedel Schulbuch verlag, Hannover 1990; H. L. Freese: *Kinder sind Philosophen*. Quadriga, Berlin 1990 (red.).

¹ E. Zoller: *Die Kleinen Philosophen*. Orell Füssli, Zurich 1991; K. van der Leeuw: *Filosoferen Is Een Soort Wereldverkenning*. Zwijssen, Tilburg 1991.

² Bibliografia Martensa wskazuje na około 11 europejskich publikacji na temat filozofii dla dzieci, jakie powstały w latach 1954-1988. Ale już w następnych dwóch latach pojawiło się podobnych prac 12.

refleksyjne”³, autorka ostrzega rodziców ironicznie reagujących na problemy dzieci, które - ich zdaniem - silą się na przemądrzałość i pragną ich przerosnąć. Jeżeli takie przekonanie rodziców jest przyczyną tego, że w rozmowach z dziećmi unikają tematyki filozoficznej, to jest to powód, który nie zasługuje na uwagę. Jej zdaniem, są dwa rodzaje dziecięcej dociekliwości (*Verwunderung*). Może ona być pozawerbalna, ograniczona do naiwnego eksperymentowania (w tym wypadku, jak czytelnik się domyśla, rodzice mogą mieć wiece racji, kiedy mówią, że wówczas nie ma o czym filozofować). Ale taka ciekawość dzieci może być także tak ukierunkowana, aby rozważać problemy związane z ich poszukiwaniami. Miast lekceważyć dziecięcą dociekliwość wyrażaną naiwnym eksperymentowaniem, rodzice winni poddać rewizji niewzruszone przekonanie o wartości swoich oczywistych, prostych prawd życiowych (s. 15, 16).

Omawiając temat „bawiąc i pytając” Brüning zapewnia, że rodzice są zobowiązani do poruszania z dziećmi problemów filozoficznych. Gdy dziecko osiąga wiek trzech lat, to czyni pierwsze spostrzeżenia poznawcze: zaczyna stawiać pytania o przyczyny sprawcze i źródła panującego w świecie porządku. Rodzice z reguły nie doceniają takich pytań i udzielają wymijających odpowiedzi. Taka praktyka niepotrzebnie wpływa na opóźnienie umiejętności rozróżniania przez dziecko spraw ważnych i drugorzędnych. Wczesne odwoływanie się do umiejętności rozumowania znakomicie pomaga młodemu umysłowi w późniejszym rozwiązaniu problemów teoretycznych i życiowych. W świecie, który dzieciom przypomina zawiły labirynt czy dżunglę, dzieci byłyby pozbawione takiego życiowego wsparcia, gdyby odmawiano im takich wstępnych, filozoficznych drogowskazów.

Głównym motywem dziecięcych pytań - mówi Brüning - jest odczuwanie potrzeby przybliżenia im problemów naukowych, historycznych i kulturowych, które - w oczach ludzi dorosłych - są oczywiste, „mówią same przez się”. Takie pytania pojawiają się podczas zabaw i w trakcie słuchania baśniowych opowieści (filozof - jak wiadomo - stawia takie pytania z racji swojej profesji, zaś ludzie dorośli wówczas, kiedy przeżywają jakieś osobiste problemy). Reagując pozytywnie na dziecięcą ciekawość, rodzice winni ją stymulować i wzbogacać. Jeśli więc opowiadamy jakąś historyjkę, to warto potem porozmawiać z dzieckiem na jej temat. To pobudzi jego ciekawość i dziecko z całą pewnością postawi wiele pytań. Ale osoba dorosła nie powinna prezentować sądów ostatecznych i niepodważalnych; niedobrze jest także wówczas, kiedy demonstruje swoją niewiedzę na każdy temat.

Idąc za Ronaldem Reedem, Brüning rozróżnia rozmowy odkrywcze i refleksyjne, oraz nacechowane emocjami czy nastawione na efekt dydaktyczny. Rozmowy refleksyjne wymagają specyficznego wysiłku umysłowego i torują drogę do stawiania coraz trudniejszych problemów. Prowadzić je można w grupie, albo w gronie rodzinnym. Jeżeli rozmowa w grupie jest owocna i przebiega w przyjaznej atmosferze, w której dominuje zaciekawienie i dążenie do wspólnego stanowiska, to co pewien czas należy robić krótkie podsumowania. Jeżeli przebiega ona w gronie rodzinnym, to dobrze jest natychmiast wyjaśniać pojęcia ogólne, którymi rodzice się posługują.

Zdaniem autorki, refleksja typu filozoficznego towarzyszy także układaniu różnego rodzaju opowieści, słuchaniu baśni i bajek, zabawom z farbami i różnego rodzaju grom.

³ Tzw. „trudne pytania dzieci” Brüning czyni rzeczywistym przedmiotem swojej, książki. Można je określić jako „pytania bez dna”, angażujące bardzo szeroki zakres wiedzy (*Erkenntniszusammenhänge*), jak również konieczność wykorzystania bogatych i różnorodnych przykładów (s. 21).

Szczególnie zalecane jest wymyślanie historyjek, które wciągają dzieci do układania dialogów prezentujących określony punkt widzenia czy stanowisko. Rysowanie może pełnić podobną rolę⁴, ponieważ w rozbudzaniu postawy refleksyjnej u dzieci środki pozajęzykowe odgrywają równie ważną rolę. Niezwykle istotne jest to, aby uczyć dzieci prezentowania argumentów i rozróżniania stanowisk przeciwstawnych. Wszelako rozważanie pojęć nie może odbywać się kosztem zabawy i przygody: ćwiczenia tego typu winny być zawsze utrzymane w konwencji gry umysłowej. Autorka akcentuje także to, że rozmowy z dziećmi na tematy dotyczące istotnych wartości życia są równie ważne, jak rozbudzanie umiłowania prawdy. Winny się one także cechować obiektywizmem w stawianiu problemów, bo tylko wówczas wychowanie tzw. „świadomego obywatela” nie będzie utopijną mrzonką. Brüning przestrzega także przed pewnym niebezpieczeństwem, jakim może być kształcenie u dzieci uzdolnień jedynie retorycznych, werbalnych.

2. Wkład Beerie Heesen do analizy filozofii dla dzieci w postaci jego książki, jest pierwszą konkretną publikacją holenderskiego Centre For Children's Philosophy⁵. Podsumowując wyniki eksperymentów przeprowadzonych w holenderskich szkołach elementarnych, autor stara się przybliżyć podstawowe cele nauczania tego przedmiotu.

Heesen reprezentuje lingwistyczno-analityczne podejście do filozofii typowe dla Nagela, w którym pierwszoplanową rolę pełni typ argumentacji pojęciowej; niekiedy mówi się, że jest to podejście „teoretyczne” do problematyki filozoficznej⁶. Nauczanie dzieci filozofii w tej konwencji jest możliwe tylko wówczas, jeżeli postawione zadania wypełnia się rzetelnie i skutecznie. Dlatego takiej roli mogą się podjąć jedynie nauczyciele autentycznie zaangażowani w jego realizację. Autor dowodzi, że skuteczne przysposabianie do filozofii najmłodszych uczniów wymaga różnorodnych form i treści edukacyjnych, na poparcie czego przytacza praktyki, które nie zdały egzaminu. Oto świeżo upieczona nauczycielka muzyki pyta dzieci: „Jakie przedmioty wydają dźwięki?”. Otóż dzieci, zamiast mówić o grzechotkach, pudełkach, puszkach i innych hałasujących przedmiotach (na co liczyła nauczycielka), zagłębiły się w dyskusję, którą Heesen określa jako filozoficzną. Stąd wniosek, że w rozwoju myślenia filozoficznego polegającego na „dostrzeganiu relacji, interpretowaniu zjawisk i wyciąganiu wniosków” - podejście teoretyczne bywa przez młodzież chętniej stosowane.

Nie tylko myślenie teoretyczne, w większym stopniu, niż analityczne - zasługuje na podkreślenie. Jest ono bardziej przydatne przy tzw. nauczaniu koncentrycznym: najpierw wprowadzamy tematykę filozoficzną do kilku wyselekcjonowanych szkół, a potem do innych; rozpoczynamy nauczać filozofii poprzez włączenie dygresji typu filozoficznego do normalnych lekcji przedmiotowych, co jest bardziej pożądane, niż wydzielanie „od razu” osobnych lekcji o tematyce filozoficznej; ta ostatnia z wymienionych praktyk - twierdzi Heesen - nie przyniosła dobrych rezultatów.

Przykłady ilustrujące sposoby nauczania filozofii w szkołach elementarnych Heesen zaczerpnął z własnej praktyki, oraz z doświadczeń profesora Curtisa⁷. Oto np. prosi on

⁴ Powołując się na analizy Susan Langer z Arnheim oraz Sperry zajmującego się psychologią umysłu, Brüning twierdzi, że zmysły, podobnie jak zdolność myślenia, umożliwiają nam poznawanie struktury rzeczywistości (s. 99, 103).

⁵ Jest to jednostka organizacyjna Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Amsterdamie.

⁶ Program „krytycznego myślenia” podkreślający jedynie ćwiczenia pojęciowe i tzw. trening argumentacyjny - nie uchodzi za efektywny.

⁷ Przykłady te dotyczą problemów podejmowanych przez studentów Curtisa i publikowanych w materiałach IAPC. Prezentują one np. dyskusję na temat: „czy istnieje tylko jedno niebo?”.

uczniów, aby wyobrazili sobie, a następnie narysowali jakieś niezwykle dziwaczne krzesła, ale tak, aby były one rozpoznawalne jako krzesła właśnie. Następnie rozpoczyna się dyskusja na ten temat⁸. Heesen przytacza także określenia Lipmana, że klasa jest „poszukującą wspólnotą” czy „społecznością dociekającą” zjednoczoną jednym celem. Lipman podaje wiele zasad organizujących te poszukiwania i umożliwiających sprawdzanie postępów w nauce. Oto jedna z nich: „Jeżeli niekiedy nauczyciel wie więcej na dany temat, niż uczniowie, to dobrze jest, aby swojej przewagi przedwcześnie nie ujawniał” (s. 36).

Następnie autor przytacza szereg argumentów za wprowadzeniem nauczania filozofii do szkół elementarnych. Filozofia może w dobre przedsięwzięcie i nieustannej pogoni za zyskiem, znacznie wzbogacać osobowość uczniów. Poszerza horyzonty ich myślenia i pomaga w podejmowaniu racjonalnych decyzji. Ponadto przyczynia się do tego, że uczniowie lepiej sobie radzą z innymi przedmiotami, a potem z problemami dorosłego życia. Dzieci odnoszą także i tę korzyść, że zyskują dodatkowy czas na przemyślenie tego, czego uczą się w szkole i mają prawo o tym otwarcie dyskutować, a poza tym - fascynuje je nietypowe podejście do różnych zagadnień.

Heesen stawia pytanie: czy dorośli są w stanie i czy powinni nawiązywać kontakt ze światem dziecka? Odpowiada na nie twierdząco, bowiem uważa, że między taką rolą dorosłych a rozwojem intelektualnym dzieci zachodzi ścisły związek. Świat dziecka to określona całość, w której poszczególne elementy łączy to, że cementuje je dziecięca osobowość. Każdorazowy wymiar tego świata zależy nie tyle od rozwoju intelektu, ile od zmiany osobistego nastawienia wobec otoczenia. Dokonując przeglądu drogi rozwojowej filozofii oraz teorii nauczania Heesen dowodzi, że „waga, jaką się ostatnio przypisuje relacji zachodzącej pomiędzy językiem a sferą faktów” (s. 94), oraz próba podważenia tradycyjnego poglądu o autonomicznym istnieniu przedmiotów - prowadzą do zmiany stanowisk na temat związku podmiot-przedmiot. Ma to określony wpływ na proces kształcenia młodzieży, co zaznacza się pomniejszaniem dotychczas niewzruszonej roli nauczyciela w procesie kształcenia.

3. Ekkehard Martens w swoim zwięzłym opracowaniu opowiada się za „udoskonaloną praktyką pedagogiczną”. Mówiąc nieco żartobliwie - domaga się powołania „akademii nauczania”. Filozofia - jak twierdzi - jest nie tylko koncepcją otwartą, w miarę precyzyjną i przejrzystą jako teoria; może ona także być lekka, łatwa i przyjemna, ale wymaga stałego doskonalenia. Takiej transformacji filozofii można dokonać dostosowując ją do wymogów wyznaczonych przez proces nauczania dzieci.

Zgodnie ze swoją, przeważnie negatywną, opinią o nauczycielach historii filozofii⁹, Martens pokazuje, jak dzisiejsza filozofia dla dzieci może być „uwolniona od niestrawnych treści” i radzi, co robić, aby owej „niestrawności” uniknąć¹⁰. Przede wszystkim należy unikać wszelkich sztucznych i ścisłych podziałów na filozofów „właściwych” i „niewłaściwych”, na filozofowanie poprawne i niepoprawne, tj. nacechowane dziecięcą, romantyczną manierą „niewinnego stawiania się”. Wyróżnia on trzy podejścia do metodyki

⁸ Na tym przykładzie można sprawdzić, w jaki sposób dzieci posługują się ideą czy istotą rzeczy, bez definicyjnego ich określenia.

Ma na myśli np. Nohla, Lieberta, Nelsona i Benjamina, aczkolwiek pochwała on serię radiowych pogadank wygłoszonych przez Benjamina jako wielce inspirujący przykład dzisiejszej „filozofii dla dzieci”.

¹⁰ Kiedy dziecko słyszy pytanie dotyczące identity samego siebie, to ma z nim poważny kłopot i nie wie, czy takie pytanie traktować żartobliwie, czy też z całą powagą. Martens proponuje postępowanie bardziej „neutralne”, np. poprzez próbę opisanego antycznego, greckiego herosa Tezeusza itp.

nauczania dzieci filozofii. Pierwsze polega na swobodnym, demokratycznym dialogu dającym każdemu prawo do mówienia na każdy temat w sposób niekontrolowany. Zaletą takiej koncepcji jest jej wpływ na kształtowanie samodzielnej i odpowiedzialnej osobowości dziecka. Natomiast jej słabością jest nadmierny praktycyzm, zachęcanie do rozwijania sprytu życiowego oraz do prowadzenia dysput pseudofilozoficznych na dowolne tematy, mówienia o wszystkim i o niczym. Z kolei nauczanie filozofii za pomocą precyzowania pojęć - wpływa na umiejętność precyzyjnego myślenia, zachęca do odrzucenia pojęć i twierdzeń słabo uzasadnionych i fałszywych, skłania do prowadzenia myśli ściśle wytyczonym torem. Dzieci przekonują się wówczas, że stać je na poprawne rozumowanie i precyzyjne myślenie. Np. jedna z nauczycielek zadała dzieciom pytanie: „Dlaczego stół jest stołem?”, a następnie poprosiła, aby narysowali przedmiot, który w żaden sposób stołem być nie może, ale i taki, który - z pewnych powodów - może być uznany jako stół. Następnie zapytała: w jakie cechy przedmiot zwany stołem musi być bezwzględnie wyposażony? Otóż w przeciwieństwie do wspomnianych wcześniej, luźnych dialogów na dowolne tematy, nauczanie poprzez precyzowanie pojęć ma na celu rozwijanie logicznego myślenia, ale nie jako swoistej umiejętności aktorskiej, jakiejś sofistyki. Dziecko dowiadyuje się, że odkrywa ono samodzielnie to, że pojęcia mają (winny mieć) sobie tylko właściwy sens niezależny od miejsca i czasu ich wypowiedzienia, że nazwy rzeczy i zdarzeń nie podlegają zmianom czy dowolnym interpretacjom. Wszelako Martens opowiada się za trzecią koncepcją, którą nazywa nauczaniem poprzez zdziwienie: jest to roztrząsanie „wielkich problemów” w formie zabawy. Wiele miejsca poświęcił jej Matthews w swoich książkach *Philosophy and The Young Child* oraz *Dialogues with Children* (można w jednej z nich znaleźć taki przykład: trzyletni Tim pyta: „jak mam być pewien, że to wszystko, to nie jest sen?”). Odwołując się do prac Matthews, Martens wyjaśnia, że nie zawsze mamy pewność, czy w dziecięcych pytaniach są zawarte jakieś filozoficzne treści; duży problem powstaje wówczas, gdy ich tam nie ma, a my nastawiliśmy się na ich odnalezienie. Toteż zamiast mówić o „filozofii dla dzieci”, Martens proponuje używać określenia: „rozmowy, w których można odnaleźć filozoficzne treści”.

Nauczaniu poprzez zdziwienie towarzyszy pobudzenie wyobraźni, przeżywanie radości odkrywania oraz wykorzystanie innych cech osobowości, dzięki czemu dziecko przeżywa siebie jako cel sam w sobie, nie zaś jako instrument zabiegów pedagogicznych, politycznych i wszelkich innych. I aczkolwiek preferowanie tej koncepcji nauczania jako całkowicie otwartej może w jakiś sposób zakłócać ustalony rytm pracy w zakresie innych przedmiotów, to jednak generuje nowe formy przekazywania wiedzy i uczenia się.

Martens przyznaje, że w czasach oświecenia wypowiedziano wiele krytycznych uwag o praktyce edukacyjnej. Nie można jednak twierdzić, że wszystkie jej ideały poniosły klęskę: czy istnieje jakaś solidna, alternatywna koncepcja wobec Montaigne'a i Kanta *Sapere Aude* (*Ośmiel się być mądrym*)? Francuski postmodernista Jean-Francois Lyotard proponuje do już istniejącej, pojęciowo-logicznej wersji edukacji dzieci w zakresie filozofii dodać elementy wiedzy o kreatywnej i estetycznej stronie ludzkich doświadczeń. W stosunku do tradycyjnych form nauczania jest to, zdaniem Martensa, propozycja atrakcyjna i na jej rezultaty nie trzeba by długo czekać.

Kantowskie „ukierunkowanie w myśleniu” zakłada przede wszystkim świadomość samego siebie. Martens powiada, że w przypadku dzieci chodziłoby o to, aby takie wartości, jak wolność i zaufanie do innych, zyskały właściwy wymiar w ich codziennej praktyce życiowej. Dziecko winno sobie uświadomić, że taki kierunek własnych doświadczeń winien pokrywać się z zasadami życia zbiorowego.

4. Popularne opracowanie Hansa-Ludwiga Freese *Kinder Sind Philosophen* doczekało się już trzech wydań. Jego głównym celem jest zachęcenie rodziców do prowadzenia rozmów z dziećmi na tematy filozoficzne i nawet wówczas, jeśli sami nie mają w tym kierunku odpowiednich kwalifikacji. Autor proponuje wiele rozwiązań w tym zakresie i udziela wielu porad dotyczących konstruowania szkolnych programów nauczania filozofii.

W pierwszej części swojej książki Freese twierdzi, że dzieci są „urodzonymi” filozofami i jako jedyny z omawianych autorów stawia tę sprawę tak zdecydowanie. Przytacza na ten temat różnorakie wspomnienia i obserwacje poczynione przez znanych pisarzy. Oto np. Christa Wolf wspomina, jak jej mały chłopiec zastanawiał się nad tym, jak to się dzieje, że wielkie drzwi łazienki mieszczą się w jego małych oczach? Następnie autor docieka, jak i kiedy takie pytania się rodzą i twierdzi, że każdy człowiek jest w naturalny sposób wyposażony w jakiś zmysł metafizyczny¹¹. Dzieci noszą w sobie takie naiwne, metafizyczne doświadczenie, które skłania je do refleksji na temat „czeluści” i zagadkości świata.

Szerokie zaangażowanie filozofów w problematykę związaną z nauczaniem dzieci filozofii pozwala podzielić ich na trzy zasadnicze grupy. Jedni polecają filozofię jako podstawę wszelkiej edukacji i jako zbiór poglądów na temat życia i śmierci, tudzież jako trening dla umysłu (Epikur, Montaigne, Kant). Są także tacy, którzy sądzą, że filozofia formułuje pierwotne, metafizyczne pytania (Jaspers, Groethuysen). Wreszcie są i tacy, którzy mówią, że dzieci nie są w stanie filozofować (Arystoteles), ani nie powinni się takimi tematami zajmować (Schopenhauer). Freese wybiera pogląd sytuujący się na przecięciu pierwszej i drugiej opinii. Ponadto uznaje stanowisko Lipmana mówiące o „nauczaniu i ćwiczeniu”; Matthews także - gdy twierdzi, że filozofia dostarcza dojrzałych odpowiedzi na dziecięce pytania - sytuuje się blisko Jaspersa.

Muszę jednak wyrazić niezadowolony z tego, że autor niedostatecznie uzasadnił odpowiedź na pytanie, czy dzieci są filozofami, czy też nie (problem jedynie zasygnalizowano, autor nie odwołał się do wielu autorytatywnych opinii na ten temat). Freese jako swój koronny argument wykorzystał pogląd, że filozofia wiele zawdzięcza młodzieńczym i dziecięcym doświadczeniom i pytaniom typu metafizycznego.

Poglądy reprezentantów psychologii rozwojowej, szczególnie Katza i Wellmana, dostarczyły Freesemu kolejnego argumentu, który - jego zdaniem - przemawia za odrzuceniem teorii Piageta, iż dzieci poniżej dwunastego roku życia nie są w stanie myśleć filozoficznie, ponieważ brak im niezbędnych umiejętności do formalnego myślenia. Sprzeciw ten został poparty zastrzeżeniem wobec metod badawczych Piageta: kontekst dialogiczny, nie zaś eksperymentowanie - twierdzi Freese - daje większe możliwości wglądu w możliwości myślenia filozoficznego każdej osoby. Ponadto nie można - utrzymuje - stawiać znaku równości między filozofią a operacjami wyłącznie logicznymi.

Powracając w inny jeszcze sposób do swoich „naturalnych” argumentów filozoficznych (np. utrzymuje, że dzieci są w naturalny sposób predestynowane filozoficznie), Freese podpira swoją opinię obserwacjami... właśnie reprezentanta psychologii rozwojowej, Williama Sterna. Dane zebrane przez Sterna ukazują antropomorficzną tendencję myślenia dzieci, co wskazuje na to, że dysponują one pewnym rodzajem wyobraźni teleologicznej: widać to w ich skłonności do wyjaśniania wszystkiego w kategoriach celu i zamiaru, w czym tkwią korzenie „metafizycznej potrzeby”.

¹¹ Tego dowodził np. Immanuel Kant.

Ostatecznym argumentem Freese jest to, że myślenie dzieci, wbrew potocznej opinii, nie jest ani prymitywne, ani naiwne i takie, że czyni je niezdolne do podejmowania problemów filozoficznych. Twierdzi także, że myślenie dzieci jest przesycone „mitycznością” w tym sensie, że nie daje się ono ująć w ścisłe reguły.

„Myślenie mityczne”, miast być rugowane, winno być pielęgnowane. Cytując Webera Freese mówi o „rozwiwianiu złudzeń” jako cenie płaconej za „unaukowianie” osobowości. Wskazując na teorię rekapitulacji (indywidualne władze poznawcze rozwijają się jako dyspozycja gatunkowa), dodaje, że myślenie mityczne jest ważnym czynnikiem rozwoju myślenia naukowego i poprzedza to ostatnie.

W związku z powyższym Freese ostrzega przed czyhającym na młodych ludzi niebezpieczeństwem okultyzmu i innych postaci irracjonalizmu. Na koniec, autor przeciwstawia się tym teoretykom nauczania, którzy traktują myślenie dzieci jako pełne naiwności. To właśnie ci teoretycy są naiwni, bowiem bezkrytycznie absolutyzują swoje kryteria odniesione do tego, co, ich zdaniem, jest realne i sensowne. Takie nastawienie, konkluduje Freese, rodzi niebezpieczeństwo „naukowej indoktrynacji, która przeszkadza w rozwoju wyobraźni, krytycyzmu i niezależnego myślenia”.

Komentarz

W podsumowaniu chciałbym zgłosić kilka uwag krytycznych i zastrzeżeń kierowanych pod adresem filozofii dla dzieci; dotyczą one wszystkich omawianych tu pozycji książkowych.

Moje aktualne zastrzeżenie formułowane z perspektywy dzisiejszej praktyki, jest następujące: zinstytucjonalizowana formuła nauczania dzieci filozofii rodzi wiele niejasności związanych z ukierunkowaniem na „otwartość”, ale i na „zaprogramowanie” nauczania, co sygnalizowali omawiani autorzy. Aspiracja filozofii do „otwartości”, „wolności” i „równości” jest albo wyraźnie wyartykułowana (Martens, Brüning), albo uwikłana w jakieś alternatywne rozwiązania pozapedagogiczne (nauczanie z pominięciem autorytetów, bez wyraźnych dyrektyw itp). Nie zamierzam tu negować szczegółowych rozwiązań reformy pedagogicznej czy poddawać w wątpliwość jej celowości. Chodzi mi jedynie o problem, którego dotychczas nie ujawniłem: mianowicie czy nie jest to jakaś przewrotność, kiedy używa się określeń „wolność” i temu podobnych w sytuacji, kiedy w planowanym procesie nauczania jego uczestnicy będą zobowiązani, za sprawą formalnych ustaleń albo woli rodziców, do określonych form współpracy i wypełniania zadań? (polski ustawodawca uniknął tego problemu pozostawiając uczniom i rodzicom prawo wyboru przedmiotu religia/etyka, włącznie z możliwością rezygnacji z takich zajęć - przyp. tłum).

Dzieci będą zadowolone z lekcji filozofii, jak powiadają propagatorzy tego programu, jeżeli dodatkowe lekcje z tego przedmiotu, powiedzmy że w wymiarze jednej godziny w tygodniu, będą prowadzone sprawnie i efektywnie. Jedna z wersji organizacyjnych mogłaby być też taka, że tworzymy grupy tematyczne spośród dzieci, zbieramy je w jednym miejscu i przerabiamy z nimi wydzielone tematy, ale nie traktując ich jako problemy „luźne” czy „otwarte”. Może to być powodem do utyskiwań ludzi traktujących filozofię jako domenę całkowitej swobody intelektualnej, ale właśnie taka formuła nie używałaby miana rozwiązania przewrotnego umiejscowionego w pokrętnym programie szkolnym: przejrzystość programu i dostosowanie go do panujących warunków jest bardziej uczciwe, niż zapowiadanie lepszych czasów.

Krótko mówiąc, jeżeli ktoś chciałby w omawianej problematyce złożyć jakieś deklaracje, zobowiązania i oczekiwania, to takiej inicjatywie należy tylko przyklasnąć. Ponadto filozofia dla dzieci, jestem o tym przekonany, może się także okazać czynnikiem wzbogacającym życie ludzi dorosłych.

Z angielskiego tłumaczył:
Witold Mackiewicz