

## POATE FI ETICA PREDATĂ COPIILOR?

MARIN BĂLAN<sup>1</sup>  
Universitatea din București

**Can Ethics Be Taught to Children?** Although the importance of ethics in education is recognized, it is not clear how it should be approached in school: the same as with other subjects or differently? By introducing ethics into school curricula, the institutions did not come up with specifications regarding the teaching methods, assuming or postulating that ethics could be taught. But can ethics be taught? This is the question that runs through the present study. School should not teach students what most people think is right or make them accept a predefined set of values; rather, it should teach them to think for themselves, to find the reasons why something is believed to be right, and the arguments by which one determines whether a certain position is right. Transmitting and memorizing moral knowledge does not entitle us to expect that children will put them into practice. The question of whether ethics can be taught does not seem to have a positive answer. But there is the variant of ethical inquiry, as in philosophy for children.

**Keywords:** ethics, ethical inquiry, logical instruments, philosophy for children, school

Școala ca instituție are obligația să pregătească elevii să devină buni cetățeni – această idee a fost susținută de Dewey și Lipman<sup>2</sup> și este reluată în prezent de mulți cercetători. Althof și Berkowitz arată că „orice societate democratică trebuie să se preocupe de socializarea cetățenilor săi”<sup>3</sup>, iar acest lucru ar trebui făcut prin educație. Pentru Sheppard și colab., „pare rezonabil, dacă nu imperativ, ca educatorii să ia în considerare în mod continuu cum să promoveze mai eficient dezvoltarea cetățenilor democratici”<sup>4</sup>. Totodată, școala ar trebui să se angajeze în creșterea bunăstării sau a calității vieții elevilor – Dewey a militat pentru ideea că școala are datoria de a educa elevii într-un mod care să-i ajute să trăiască o viață mai bună<sup>5</sup>. Acest lucru ar putea fi înțeles în sensul că elevii trebuie ajutați să devină persoane

<sup>1</sup> marin.balan@filosofie.unibuc.ro

<sup>2</sup> John Dewey, „My Pedagogic Creed”, *School Journal*, vol. 54, January, 1897, pp. 77–80 (<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>); Matthew Lipman, *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

<sup>3</sup> W. Althof, M.W. Berkowitz, „Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education”, *Journal of Moral Education*, vol. 35, nr. 4, 2006, pp. 495–518.

<sup>4</sup> S. Sheppard, C. Ashcraft, B. Larson, „Controversy, citizenship, and counterpublics: Developing democratic habits of mind”, *Ethics and Education*, vol. 3, nr. 2, 2011, pp. 121–134. De asemenea, J.S. Dill, „Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education”, *Journal of Moral Education*, vol. 36, nr. 2, pp. 221–237.

<sup>5</sup> John Dewey, „My Pedagogic Creed”.

care acționează corect din punct de vedere moral sau mai corect decât ar fi acționat altfel<sup>6</sup>. Școala și educatorii trebuie să asigure o educație etică elevilor, prin transmiterea anumitor valori, cum ar fi respectul pentru opiniile și valorile celorlalți<sup>7</sup>, prin discuțiile la clasă despre probleme controversate<sup>8</sup>, să promoveze abilitățile de gândire critică necesare unei bune funcționări a democrației<sup>9</sup> și să încurajeze elevii să-și examineze propriile puncte de vedere și alte acțiuni morale, pentru a deveni persoane mai bune în sens moral<sup>10</sup>. Educația etică aduce beneficii învățării în general, elevii, potrivit unor studii, dobândind abilități importante de gândire critică, precum și abilități de argumentare și evaluare<sup>11</sup>.

Există un interes larg răspândit pentru educația etică, în special în cadrul profesiei didactice, dar susținut și în politicile guvernelor și instituțiilor internaționale din ultimele decenii<sup>12</sup>. Acest interes s-a reflectat în curriculum-urile naționale. În sistemul educațional românesc, etica nu se regăsește ca disciplină de sine stătătoare; dar ca parte în alte discipline școlare obligatorii este prezentă în fiecare ciclu de învățământ; în școala primară, prin Educația civică (clasele a III-a și a IV-a); în gimnaziu, prin Educația socială (clasele a V-a, a VI-a și a VII-a), în liceu, prin disciplina Filosofie (clasa a XII-a); de asemenea, în unele discipline opționale, cum ar fi Filosofia pentru copii (clasele a III-a și a IV-a). Pe de altă parte, etica se regăsește, ca perspectivă, în majoritatea practicilor educaționale curriculare și extra-curriculare.

Etica trebuia să se regăsească în programele educaționale, alături de matematică, literatură, științele naturii, geografie sau istorie, cu atât mai mult într-o școală în care deja se intersectează numeroase viziuni despre lume, religioase și nereligioase, puncte de vedere radical diferite, fiind necesară reevaluarea propriilor poziții, având motive să trăim împreună și să împărtășim convingeri, umplând goluri,

<sup>6</sup> K. Covell, R.B. Howe, „Moral Education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility”, *Journal of Moral Education*, vol. 30, nr. 1, 2001, pp. 29–41. De asemenea, D. Rowe, „Taking responsibility: School behaviour policies in England, moral development and implications for citizenship education”, *Journal of Moral Education*, vol. 35, nr. 4, 2006, pp. 519–531.

<sup>7</sup> S. Trickey, K.J. Topping, „Philosophy for children: A systematic review”, *Research Papers in Education*, vol. 19, nr. 3, 2004, pp. 365–380.

<sup>8</sup> S. Sheppard, C. Ashcraft, B. Larson, „Controversy, citizenship, and counterpublics: Developing democratic habits of mind”.

<sup>9</sup> Philip Cam, „Educating for Democracy”, *Diogenes*, vol. 56, nr. 4, 2009, pp. 37–48.

<sup>10</sup> Michel Tozzi, „Helping Children To Philosophizing: State of the art, live issues, outcomes and proposals”. *Diogenes*, vol. 56, nr. 4, 2009, pp. 49–60; K.S. Murriss, „Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, nr. 3–4, 2008, pp. 667–685.

<sup>11</sup> F. García-Moriyón, I. Rebollo, R. Colom, „Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 17, nr. 4, 2005, pp. 14–22; K.J. Topping, S. Trickey, „Impact of philosophical enquiry on school students’ interactive behaviour”, *Thinking Skills and Creativity*, vol. 2, nr. 2, pp. 73–84; T. Lovat, N. Clement, „Quality teaching and values education: coalescing for effective learning”, *Journal of Moral Education*, vol. 37, nr. 1, 2008, pp. 1–16.

<sup>12</sup> Jacques Delors (coord.), *Comoara lăuntrică, Raportul către UNESCO al Comisiei internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iași, Editura Polirom, 2000.

începând cu ciclul primar. Dar pot învăța copiii să fie buni unii cu alții așa cum învață despre substantiv și adjectiv, despre operațiile cu numere, despre un munte sau o bălăie de acum câteva sute ori mii de ani? Altfel spus, poate fi predată etica la fel ca celelalte discipline? Deciziile instituționale privind introducerea eticii în programele de studii nu au fost însoțite și de precizări satisfăcătoare privind modalitatea de predare a eticii; mai degrabă, este vorba de ceva asumat sau postulat, sub presupuziția că etica poate fi predată. Însă, poate fi predată etica? În cele ce urmează, voi examina cât de justificate sunt așteptările asociate predării eticii în școală. Sub aspect etic, școala n-ar trebui să-i învețe pe elevi ceea ce majoritatea oamenilor cred că este corect ori să-i facă să accepte un set predefinit de valori; mai degrabă, ar trebui să-i învețe să gândească liber și corect, să găsească motivele pentru care se consideră că ceva este corect, argumentele prin care se stabilește dacă o anumită poziție este corectă. De aceea, voi susține că în școală este mai potrivită o abordare a eticii prin cercetare decât predarea de către profesori a unor teorii despre etica normativă, formarea abilităților de gândire mai degrabă decât transmiterea de cunoștințe.

#### POATE FI PREDATĂ ETICA?

Discuțiile în care se pune problema dacă etica poate fi predată sunt prezente atât în literatura de specialitate, cât și în aceea destinată publicului larg. Către sfârșitul anilor 1980, *Wall Street Journal* publica un editorial se arăta cât de inutile sunt cursurile de etică în cadrul programelor de studii consacrate afacerilor și că etica nu poate fi predată<sup>13</sup>. Filosoful german Hans Georg Gadamer susținea în 1995, la Universitatea din Heidelberg, o prelegere cu titlul „Ist Ethik lehrbar?“, examinând felul de cunoaștere care apare atunci când punem întrebări etice și nu putem da răspunsuri certe<sup>14</sup>. În 2014, Universitatea din Stanford (Center for Ethics in Society) a găzduit o discuție despre valoarea cursurilor de etică: „Does Teaching Ethics do any Good?“<sup>15</sup>. Închei trecerea în revistă a acestor discuții, amintind un

<sup>13</sup> Claire Andre, Manuel Velasquez, „Can Ethics Be Taught?“, *Issues in Ethics*, vol 1, nr. 1, Fall 1987 (<https://www.scu.edu/mcae/publications/ie/v1n1/taught.html>); Thomas G. Ryan, Ed.D, Jeremy Bisson, M.Ed., „Can Ethics Be Taught?“, *International Journal of Business and Social Science*, vol. 2, nr. 12, 2011; Melissa Korn, „Does an 'A' in Ethics Have Any Value?“, *The Wall Street Journal*, February 6, 2013 (<https://www.wsj.com/articles/SB10001424127887324761004578286102004694378>).

<sup>14</sup> Hans Georg Gadamer, „Ist Ethik lehrbar?: Vortrag 1995“, Heidelberg, Carl-Auer-Systeme Verlag Autobahnuniversität, 1995.

<sup>15</sup> Discuția a fost moderată de Debra Satz, directorul Centrului pentru Etică în Societate (Center for Ethics in Society). Mai mulți profesori, între care Benoît Monin, Tamar Schapiro și Barbara Fried au încercat să răspundă la întrebări precum: „Poate fi predat într-un curs ceva atât de personal precum etica? Cursurile de etică pot face studenții persoane mai virtuoză? Sau întrebarea pe care să ne concentrăm este greșită?“ (Salil Dudani, „Stanford panel debates: Does teaching ethics do any good?“, *Stanford Report*, May 13, 2014). Întreaga discuție înregistrată este disponibilă aici: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Gxxtuy1cRY&ab\\_channel=EthicsinSociety](https://www.youtube.com/watch?v=_Gxxtuy1cRY&ab_channel=EthicsinSociety).

articol scris de reputatul etician Peter Singer, pentru publicul larg, în care a încercat să răspundă la întrebarea dacă „o oră de filosofie – mai precis, o oră de etică practică – poate să-i determine pe studenți să acționeze mai etic?”<sup>16</sup>.

Cum se poate obiecta imediat la îndoiala didactică privind predarea eticii? *De facto*, de vreme ce a existat etica, în special etica filosofică, ea a fost, începând cu Aristotel, subiect de predare – și este și astăzi. Însă chiar Aristotel, fondatorul eticii ca o disciplină independentă a filosofiei practice, a delimitat clar scopul cercetărilor etice, ca fiind altul decât „cunoașterea teoretică”<sup>17</sup>; etica nu este plasată alături de filosofia primă (metafizică), matematică și filosofia secundă (fizică), în grupul științelor teoretice. Scopul eticii nu este teoretic, „pentru că nu urmărim să examinăm natura virtuții, și să devenim virtuoși”<sup>18</sup>. Desigur, învățătura face inevitabil parte din etică, dar principiul, punctul de plecare al acțiunii virtuoză, analog cu ipotezele din matematică, este inaccesibil „logos”-ului însuși; putem avea o opinie corectă numai datorită virtuții, „fie o virtute naturală, fie una dobândită prin deprindere”<sup>19</sup>. Cunoașterea în acest caz nu poate fi conceptualizată sau codificată în termeni generali, deoarece are de-a face cu stări de lucruri singulare și fără precedent și implică alți oameni: „[...] tinerii pot fi geometri sau matematicieni, și pot chiar să exceleze în astfel de domenii, dar nu trec niciodată drept posesori ai înțelepciunii practice. Motivul este că înțelepciunea practică se raportează și la individual, a cărui cunoaștere se dobândește prin experiență, de care tinerii sunt lipsiți, ca necesitând timp îndelungat”<sup>20</sup>.

În timp ce *theoria* se concentrează pe cunoștințele despre universal, *praxis* implică cunoașterea ființelor umane și a binelui uman. În ultimul caz, cunoaștere nu poate fi separată de experiență, de situațiile trăite care ne afectează în moduri foarte speciale; ea poate fi învățată, dar nu poate fi predată. Totuși, fără predarea eticii, noi nu am putea cunoaște sistemele etice, teoriile și investigații moral-filosofice, considerațiile meta-etice etc. Însă, aici avem în vedere instruirea în domeniul eticii, care reclamă o transmitere a materialelor relevante, selectate cu scopul de a oferi tinerilor cunoștințe despre o anumită poziție sau pentru a compara mai multe poziții etice ale trecutului și prezentului. Or, ar putea fi predată – tocmai în sensul transmiterii de cunoștințe – o etică urmărind exclusiv un scop practic?

Platon abordează problema dacă etica poate fi predată sub forma întrebării „Poate fi predată virtutea?” în mai multe dialoguri (*Protagoras*, *Menon*, *Gorgias*).

*Menon*, unul dintre dialogurile lui Platon, începe cu întrebarea: „virtutea se poate preda sau nu se poate preda”? Întrebarea este extinsă apoi asupra modurilor

<sup>16</sup> Peter Singer, „Can Ethics Be Taught?”, *Project Syndicate. The World Opinion's Opinion Page*, August 7, 2019 (<https://www.project-syndicate.org/commentary/classes-in-ethics-can-change-student-behavior-by-peter-singer-2019-08?barrier=accesspay>).

<sup>17</sup> Aristotel, *Etica Nicomahică*, I, 3, 1095a (traducere de Stella Petecel, ediția a II-a, București, Editura IRI, 1998).

<sup>18</sup> *Etica Nicomahică*, II, 2, 1103b.

<sup>19</sup> *Etica Nicomahică*, VII 8, 1151a.

<sup>20</sup> *Etica Nicomahică*, VI, 8, 1142a.

în care oamenii ajung să posede virtutea: „trebuie deprinsă prin exercițiu sau nu poate fi nici deprinsă prin exercițiu, nici învățată, ci există în oameni de la natură sau altfel?”<sup>21</sup>.

Provocat, Socrate are ocazia să pună în contrast două concepții despre predare: pe de o parte, predarea ca transmitere a cunoștințelor de la un individ la altul, pe care o asociază în general cu sofistii; pe de altă parte, predarea ca interogare, compatibilă cu teoria sa a reamintirii. A doua variantă de predare este o exemplificată de Socrate printr-o lecție demonstrativă cu un tânăr sclav care, deși lipsit de pregătire în geometrie, reușește să rezolve o problemă, cu ajutorul întrebărilor sale: „Observi, Menon, că nu-l învăț nimic și nu fac decât să-i pun întrebări”; sau: „ia bine seama și vezi dacă mă vei prinde învățându-l sau explicându-i ceva și nu aflând prin întrebări propriile lui păreri”.

Cu profesorul sofist, ceea ce ar învăța elevul ar veni din afară, de la altul; ghidat de Socrate prin întrebări, tânărul sclav, descoperă cunoștințele în interiorul său, și nu le primește de la altcineva. Socrate consideră că termenul de „predare” ar trebui folosit doar pentru genul de activitate exemplificat în interogarea tânărului sclav.

Terminând de demonstrat că tânărul sclav posedă deja cunoștințe geometrice în interiorul său, în ciuda lipsei de pregătire în această disciplină, Socrate propune: „La fel să procedăm și noi cu virtutea; de vreme ce nu știm nici ce este, nici ce calitate are, să cercetăm prin ipoteză dacă poate fi învățată de la altul sau nu”<sup>22</sup>. Socrate nu are nicio îndoială: „dacă virtutea e o știință, e limpede că ea poate fi învățată”, căci „numai știința poate fi învățată”; ceea ce putea constitui o dovadă că „învățarea” este doar amintire; iar virtutea ar trebui să fie descoperită de elev în interiorul său, cu ajutorul întrebărilor puse de profesor.

Totuși, pe parcursul discuției Socrate revine la predarea în sens sofistic și indică destul de clar că are în vedere această concepție:

Întrebarea pe care ne-o tot punem este nu dacă există sau nu aici oameni virtuoși, nici dacă au existat odinioară, ci dacă virtutea poate fi învățată de la altul. Punându-ne această întrebare, ne întrebăm dacă oamenii virtuoși, de acum și de odinioară, au știut să transmită și altora virtutea lor sau dacă ea nu poate fi nici transmisă unui alt om, nici preluată de la altul.<sup>23</sup>

Socrate urmărește să demonstreze că nu există nimeni care să poată preda virtutea. Cei care se proclamă profesori într-un domeniu trebuie să aibă deja în interiorul lor cunoștințe despre „lucrurile pe care pretind că le predau”, bunăoară virtutea, și să nu fie confuzi, susținând „când că e cu puțință să-i înveți pe alții

<sup>21</sup> Platon, *Menon* 70a (trad. de Liana Lupaș și Petru Creția, interpretare de Constantin Noica, în Platon, *Opere* II, Ediție îngrijită de Petru Creția, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1976, pp. 351–432).

<sup>22</sup> *Menon*, 87b.

<sup>23</sup> *Menon*, 93a-b.

lucrurile astea, când că nu”. Dar nici sofiștii, nici oamenii de bine nu sunt recunoscuți „ca profesori în stare să-i învețe pe alții”. Atunci, dacă nu există profesori de virtute, nu există nici elevi care să învețe virtutea; prin urmare, virtutea nu poate fi predată<sup>24</sup>.

În experiența cu tânărul sclav, Socrate ne invită să vedem cum cineva poate învăța fără să i se predea. Pentru noi, este însă clar că Socrate are deja soluția problemei, iar cunoștințele sale de geometrie joacă un rol important în formularea întrebărilor prin care îl conduce pas cu pas pe tânărul sclav. Prin urmare, am putea să ne gândim că Socrate nu face altceva decât să predea un mic capitol de geometrie tânărului sclav, întrebările sale indicând și răspunsurile pe care le dorește în fiecare etapă. Totuși, Socrate susține că nu îl învață nimic pe sclav, că nu îi transmite cunoștințe de la el; din contră, sclavul ar poseda aceste cunoștințe prin natură<sup>25</sup>, dar nu posedă și întrebările care să-l facă să și le reamintească. Prin urmare, întrebările vin de la altcineva, de la Socrate, ele stând în locul predării sau fiind o formă de predare.

Analizând episodul cu tânărul sclav, Diener a distins cinci caracteristici cheie pentru ceea ce înseamnă a fi profesor: (i) profesorul are cunoștințe pe care nu elevul nu le are, și tocmai datorită acestor cunoștințe el este recunoscut de către ceilalți ca profesor în materia pe care o predă; (ii) profesorul îi arată elevului ce fel de cunoștințe îi lipsesc, pentru a-l motiva să le găsească; (iii) profesorul nu transferă cunoștințe către elev, ci îl ajută pe acesta prin întrebări să-și formeze și să-și testeze propriile opinii; (iv) un profesor are standarde după care sunt judecate cunoștințele – în episodul cu tânărul sclav, Socrate consideră că învățarea s-a realizat dacă opinia adoptată „poate rezista unui proces de chestionare evaluativă ulterioară”; (v) profesorul folosește demonstrația ca parte integrantă a procesului de învățare și pune întrebări pentru a se asigura că scopul demonstrației este realizat<sup>26</sup>.

Prima caracteristică identificată de Diener este problematică. Nimeni nu este recunoscut ca profesor doar pe baza unui bagaj de cunoștințe într-o specialitate oarecare. Este nevoie de cunoștințe predate sau de predat și configurate, în acest scop, ca locuri comune (gr. *tópoi* sau lat. *loci*), iar cel care le posedă trebuie să le predea efectiv unor elevi<sup>27</sup>. În episodul cu tânărul sclav, Socrate ține să arate celor prezenți *cum* facilitează „reamintirea” tânărului sclav în vederea rezolvării unei probleme mai degrabă decât *că* posedă cunoștințe de geometrie. „Cei pricepuți” în geometrie, despre care spune, la sfârșitul demonstrației, că numesc diagonală „linia aceasta care merge de la un unghi la celălalt în pătratul de patru picioare”, nu sunt neapărat și profesori de geometrie. Profesor de geometrie este cel care, pe lângă cunoștințe, posedă metoda și instrumentele prin care elevul poate fi ghidat să rezolve probleme.

<sup>24</sup> *Menon*, 96b, 96c1-6.

<sup>25</sup> *Menon*, 85d-e.

<sup>26</sup> David Diener, „An inquiry into teaching in the Meno”, *Philosophical Studies in Education*, vol. 38, 2007, pp. 146–148.

<sup>27</sup> Diego Gracia, „The mission of ethics teaching for the future”, *International Journal of Ethics Education*, vol. 1, 2016, pp. 7–13.

Cea de-a doua caracteristică evidențiată de Diener aduce în prim plan metoda elenctică folosită de Socrate pentru a respinge presupunerile greșite ale interlocutorilor și a-i îndrepta spre răspunsurile corecte care se află deja în interiorul lor și pe care, prin didactica socratică a reamintirii, le vor descoperi. Elevul trece din starea de certitudine neîntemeiată, căci nu a rezistat procesului de chestionare evaluativă, în starea de aporie: „Dar nu știu, Socrate, zău nu știu,” și dându-și seama de dificultate, este gata să accepte cu docilitate ceea ce i se predă: „văzând că nu știe, va căuta bucuria să afle”.<sup>28</sup> Elevul devine, astfel, „docil” (de la *disco*, a învăța), conștientizând că are nevoie de cercetări suplimentare și că profesorul îl poate ajuta. La fel se întâmplă și cu recalcitrantul Emil din romanul cu titlu omonim al lui Rousseau, care nu se hotărăște să învețe punctele cardinale decât atunci când, lăsat să se rătăcească prin pădurea de lângă Montmorency, și nu are altă cale decât să exploreze, să caute, să descopere cum poate ajunge în oraș; elevul devine interesat să învețe și începe să pună întrebări<sup>29</sup>.

Începând cu a treia caracteristică, în prim plan trece cuvântul „întrebare”. Profesorii, o mare parte din timpul pe care îl petrec cu elevii, pun întrebări, potrivit unor cercetări, între trei sute și patru sute de întrebări într-o zi<sup>30</sup>; dar extrem de puține întrebări vin din partea elevilor, cam una pe săptămână<sup>31</sup>. Socrate pune mereu întrebări la care primește răspunsuri corecte, iar uneori incorecte, având pretenția că nu transferă cunoștințe elevului, ci că se angajează într-un dialog pe picior de egalitate cu acesta, prin care îl ajută să descopere – de fapt să-și reamintească – propriile idei. Dar Turgeon ridică problema „cât de serioase erau întrebările pentru Socrate”, atrăgând atenția că „cei cărora Socrate le adresa întrebări s-au simțit amenințați și agresati”, fiind atrași „într-o situație complicată de confuzie și contradicție”<sup>32</sup>.

O asemenea strategie, folosită de Socrate mai ales în discuțiile cu cei care treceau drept înțelepți în ochii multor oameni, închipuindu-și ei înșiși că sunt astfel, deși realitatea era alta<sup>33</sup>, trebuie chestionată evaluativ înainte să fie aplicată elevilor.

<sup>28</sup> *Menon*, 84a, 84b.

<sup>29</sup> „Urcăm în pădure. străbatem pajiștile, ne rătăcim, nu ne mai dăm seama unde suntem și când e vorba să ne întoarcem, numai putem afla drumul. [...] Emil [...] nu chibzuiește deloc, ci plânge; el nu știe că suntem lângă Montmorency și că ne desparte doar un mic crâng; dar acest crâng este pentru el o pădure, căci un om de statura sa e acoperit de înălțimea tufișurilor. (J.-J. Rousseau, *Emil sau despre educație*, trad., studiu introductiv, note și comentarii de Dimitrie Todoran, București, Editura didactică și pedagogică, 1973, p. 162).

<sup>30</sup> Tamar Levin, Ruth Long, „Effective instruction”, Washington, D. C., Association for Supervision and Curriculum Development, 1981.

<sup>31</sup> Arthur C. Graesser, Natalie K. Person, „Question asking during tutoring”, *American Educational Research Journal*, vol. 31, 1994, pp. 104–137.

<sup>32</sup> Wendy C. Turgeon, „The Art and Danger of the Question: Its Place Within Philosophy for Children and Its Philosophical History”, *Mind, Culture, and Activity*, vol. 22, nr. 4, 2025, pp. 284–298.

<sup>33</sup> Platon, *Apărarea lui Socrate*, 21b-e, trad. și „Notă introductivă” de Francisca Băltăceanu, în Platon, *Opere*, I, Ediție îngrijită de Petru Creția și Constantin Noica, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975, pp. 5–49.

Căci tânărul sclav, de exemplu, nu pretinde că are cunoștințe de geometrie – de ce ar mai fi nevoie atunci să fie adus în situația de confuzie în care recunoaște că nu știe?

Dar Socrate este prezentat, cel puțin în dialogurile timpurii ale lui Platon, precum *Apologia*, *Eutyphron*, *Menon* sau *Phaidon*, ca un cercetător al propriei ignoranțe care nu ar fi de acord cu acceptarea nereflexivă necritică a ideilor, mai cu seamă dacă este vorba de răspunsuri la întrebările importante care ne conduc existența: Ce este binele? sau Ce putem ști? „Întrebarea socratică” s-a perpetuat ca „o modalitate de a întrerupe complezența umană, o modalitate de a trezi curiozitatea și, într-adevăr, de a ne aminti de ceea ce nu știm”.<sup>34</sup>

### CUM ESTE ABORDATĂ ETICA ÎN ȘCOALĂ?

Educația morală a devenit un domeniu larg de cercetare, dar care nu ne întâmpină cu definiții clare ale conceptelor cheie; din contră, persistă o anumită ambiguitate<sup>35</sup>. Se recurge adesea la analize cu ajutorul unor distincții binare, contrastând abordări generale, cum ar fi abordarea tradiționalistă și cea progresistă.

Abordările tradiționale (conservatoare) sunt axate pe transmiterea valorilor dominante ale societății. Fie din partea statului, fie prin conducerea școlilor, se exercită o anumită dominație; considerându-se că există o singură credință adevărată sau o singură doctrină politică justă, atunci o singură morală va fi acceptată, iar faptele sunt corecte sau greșite în funcție de textul religios sau politic cu autoritate; valorile și normele societății sunt prezentate ca universale și absolute. În abordările tradiționale, profesorii sunt preocupați să transmită copiilor morala societății, folosind în acest sens dogme religioase sau culturale, sfaturi și interdicții, critici și laude, ori oferind exemplul personal<sup>36</sup>. Se urmărește îndeosebi formarea caracterului, căci elevul nu este văzut drept o persoană morală în mod natural, ci trebuie să devină astfel prin familiarizarea cu diverse moduri de conduită, învățând ce înseamnă „a fi cinstit, muncitor, supus față de autoritatea legitimă, amabil, patriotic și responsabil”<sup>37</sup>. De regulă, predarea are forma monologului, întrerupt de răspunsuri scurte – „recitări” – la întrebările închise ale profesorului, în cadrul cărora amintirea joacă rolul principal, înlocuind gândirea; elevii reproduc ideile altora, mai degrabă

<sup>34</sup> Wendy C. Turgeon, „The Art and Danger of the Question: Its Place Within Philosophy for Children and Its Philosophical History”, *Mind, Culture, and Activity*, vol. 22, nr. 4, 2015, pp. 284–298.

<sup>35</sup> M. Sanger, R. Osguthorpe, „Making sense of approaches to moral education”, *Journal of Moral Education*, vol. 34, nr. 1, 2005, pp. 57–71.

<sup>36</sup> Durkheim vorbea în cursul său și despre pedepse și recompense (Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1934).

<sup>37</sup> Tiffany Mary Jones, „Framing the framework: discourses in Australia's national values education policy”, *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 8, nr. 1, 2009, pp. 35–57.



decât să gândească pentru ei înșiși, urmând să fie evaluați în funcție de acuratețea sau conformitatea cu care fac acest lucru<sup>38</sup>.

Abordările progresiste, din contră, au în vedere tocmai eliberarea elevilor de îndoctrinarea la care îi supun instituțiile societății, în speță, școala, și încurajarea lor să-și dezvolte eul natural bun, după Rousseau<sup>39</sup>, ori propriile abilități de raționament moral, cum cerea Dewey<sup>40</sup>. Autonomia morală, gândirea critică, abilitățile de raționament moral sunt ținte în demersul profesorilor care, în acest scop, folosesc ca metode discuțiile deliberative despre dileme morale și participarea la procesele de luare a deciziilor<sup>41</sup>.

Dacă în abordările tradiționale, predarea este de regulă centrată pe profesor, în cele progresiste, domină dialogul care, ca formă de comunicare, este „în concordanță cu idealurile pluraliste ale unei societăți democratice” și ajută profesorii „preocupați să-și împuternicească elevii să devină gânditori independenți și cetățeni activi”<sup>42</sup>. Dewey a promovat această pedagogie a dialogului<sup>43</sup>; de asemenea, Vygotsky<sup>44</sup> și bineînțeles, fondatorul filosofiei pentru copii, Matthew Lipman<sup>45</sup>.

Predarea prin dialog aduce câteva schimbări importante în ce privește relația dintre profesor și elevi. Reznitskaya și colaboratorii evidențiază trei caracteristici cheie care apar în această predare. În primul rând, „relațiile de putere sunt flexibile, iar autoritatea este împărțită între membrii grupului”; nu doar profesorul pune întrebări, nu doar profesorul este sursă de cunoștințe, ci și elevii. În al doilea rând, întrebările puse sunt în principal „deschise sau divergente” și „nimeni, nici măcar profesorul, nu are răspunsurile corecte”; aceste întrebări nu au drept scop verificarea, ci „inspirarea unei cercetări semnificative asupra unor noi înțelegeri”. În al treilea rând, are loc „o reflecție continuă la nivel meta, în timpul căreia atât produsele, cât și procesele unei discuții sunt analizate în mod continuu de către participanți, creând astfel oportunități de autocorectare pentru grup”<sup>46</sup>.

<sup>38</sup> Profesorul pune mai ales „întrebări care au deja răspunsuri”, întrebând „pe cei care, evident, știu mai puțin decât el” (Jean-Pierre Astolfi, „Le questionnement pédagogique”, *Économie et Management*, nr. 128, 2008, pp. 68–73.

<sup>39</sup> J.-J. Rousseau, *Emil sau despre educație*.

<sup>40</sup> John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA, D. C. Heath & Co Publishers, 1933.

<sup>41</sup> L. P. Nucci, „Education for moral development”, în M. Killen, J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 657–681; F. C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, Lawrence Kohlberg’s approach to moral education. New York, Columbia University Press, 1989.

<sup>42</sup> A. Reznitskaya et. al., „Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts”, *Contemporary Educational Psychology*, vol 37, nr. 4, 2012, pp. 288–306.

<sup>43</sup> John Dewey, *Democracy and Education*, Salt Lake City, Project Gutenberg. Retrieved from iBooks, 2016.

<sup>44</sup> L.S. Vygotskij, *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press, 1968.

<sup>45</sup> De exemplu, Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.

<sup>46</sup> Alina Reznitskaya et al. „Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 37, nr. 4, 2012, pp. 288–306.

Jones delimitează trei orientări care au apărut ca alternative la educația morală tradițională, începând cu anii 1960: liberală, critică și postmodernă<sup>47</sup>. Orientarea liberală este axată pe „dezvoltarea cunoștințelor și abilităților elevilor, în special în ceea ce privește cercetarea și luarea deciziilor”, profesorii acționând ca facilitatori în acest sens. Morala devine o chestiune legată de alegerea și acțiunea personală a elevului. Ca modalitate de a ajuta elevii să se gândească la valorile lor într-un mod complet fără judecăți era folosită clarificarea valorilor<sup>48</sup>; iar în vederea îmbunătățirii dezvoltării raționamentului moral al elevilor, s-a recurs la discutarea dilemelor pe baza teoriei dezvoltării morale a lui Kohlberg<sup>49</sup>. Ascensiunea orientării critice a avut loc în anii 1970 și este legată de unele mișcări sociale, cum ar fi feminismul. Moralitatea feministă este sursa eticii *caring*: îngrijire, apropiere, atașament emoțional, susținere<sup>50</sup>.

Abordările postmoderne favorizează predarea unor perspective multiple asupra problemelor, scopul fiind dezvoltarea unei poziții critice în raport cu ordinea dominantă. Educația morală este văzută ca un proces prin care elevii se angajează în cercetarea valorilor și acțiunilor moral și își imaginează alternative. O astfel de abordare oferă filosofia pentru copii.

#### ABORDAREA ETICII PRIN CERCETARE – FILOSOFIA PENTRU COPII

Ideile de bază ale filosofiei pentru copii au fost formulate de filosoful american Matthew Lipman începând cu anii 1970. Inițial, un program de reformare a sistemului educațional american, filosofia pentru copii a devenit relativ repede un nume generic dat tuturor formelor de filosofie practică întreprinse cu copiii<sup>51</sup>. În oricare dintre variante, practica filosofiei este indispensabilă, Lipman a dezvoltat o metodologie și un curriculum specific pentru școli, instituționalizând un nou domeniu de interes, pe de o parte, în educație, pe de altă parte, în filosofie.

Filosofia pentru copii are ca metodologie proprie comunitatea de cercetare, în cadrul căreia copiii colaborează pentru căutarea sensului și înțelegerii. O caracteristică de ordin fizic a comunității de cercetare este dispunerea circulară a

<sup>47</sup> Tiffany Mary Jones, *op. cit.*

<sup>48</sup> Vezi: Sidney B. Simon, Leland W. Howe, Howard Kirschenbaum, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart, 1972.

<sup>49</sup> Vezi: Laurence Kohlberg, „The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment”, *The Journal of Philosophy*, Vol. 70, No. 18. 1973, pp. 630–646; de asemenea, Laurence Kohlberg, „Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach”, în T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.

<sup>50</sup> Carol Gilligan, *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982; Nel Noddings, *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, University of California Press, 1984.

<sup>51</sup> Maughn Rollins Gregory, Joanna Haynes, Karin Murriss (eds.), *The Routledge International Handbook of philosophy for children*, London, Routledge, 2017.

elevilor, incluzând și profesorul, astfel încât fiecare participant să aibă asigurat contactul vizual cu toți ceilalți. În cerc, elevii dezvoltă un sentiment de egalitate, căci nimeni nu pare să ocupe un loc cu autoritate; pe de altă parte, ei trăiesc un sentiment de securitate ce-i face să-și împărtășească opiniile în mod onest și să colaboreze în vederea unui scop comun<sup>52</sup>.

Subiectele analizate în comunitatea de cercetare sunt concepte comune, centrale, dar contestabile, pe care le găsim atât în experiențele de viață ale copiilor, cât și în disciplinele din curriculumul școlar. În comunitatea de cercetare, copiii sunt încurajați să pună la îndoială, să gândească independent și să facă legături între conceptele filosofice și propriile experiențe<sup>53</sup>; dar mai ales să formuleze întrebări filosofice, acesta fiind punctul central al cercetării. Sunt încurajați, de asemenea, să ia în considerare răspunsuri diferite, să identifice și să susțină pe cele mai rezonabile. Profesorul devine facilitator sau îndrumător. El propune la început un stimul, cel mai adesea un text, și îi învață pe elevi să genereze întrebări filosofice care decurg din text, folosind diferite instrumente, cum ar fi „cadrantul întrebărilor”<sup>54</sup>. Discuția este guvernată de un set de reguli cu care comunitatea este de acord, respectul reciproc primând. Facilitatorul nu pune întrebări care decurg din text, ci doar întrebări suplimentare sau de clarificare, și încurajează elevii să solicite clarificări, exemple și să critice. Discuția în cadrul comunității de cercetare nu este o simplă conversație, deoarece necesită efort cognitiv și căutarea sensului<sup>55</sup>. De aceea, facilitatorul urmărește ca elevii să își prezinte opiniile în mod logic<sup>56</sup>; astfel, se realizează autocorectarea, aprofundată prin reflecția personală de la sfârșitul cercetării asupra calității discuției<sup>57</sup>. „În acest sens, profesorul este un tăun, încurajând elevii să ia inițiativa, bazându-se pe ceea ce reușesc să formuleze,

<sup>52</sup> Philip Jenkins, Sue Lyle, „Enacting dialogue: the impact of promoting Philosophy for Children on the literate thinking of identified poor readers, aged 10”, *Language and Education*, vol. 24, nr. 6, 2010, pp. 459–472.

<sup>53</sup> Karin Murris, „Can Children Do Philosophy?”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, nr. 2, 2000, pp. 261–279.

<sup>54</sup> „Cadrantul întrebărilor” a fost conceput de Philip Cam ca instrument la îndemâna profesorilor în vederea generării de întrebări filosofice și pentru a ghida cercetarea filosofică. Cadrantul ia naștere prin intersectarea a două axe: axa orizontală, care reprezintă un continuum între întrebările închise și cele deschise, și axa verticală, un continuum între întrebările legate de textul propus și întrebările despre viață/intelectuale care depășesc textul. Din intersectarea celor două axe iau naștere patru cadrane care clasifică întrebările elevilor ca: întrebări pentru înțelegerea textului citit; întrebări privind cunoștințele factuale; întrebări care stimulează speculația literară; întrebări pentru cercetarea filosofică (Philip Cam, *20 Thinking Tools. Collaborative Inquiry for the Classroom*, Camberwell, Victoria, Australian Council for Educational Research, 2006, pp. 32–36).

<sup>55</sup> Marie-France Daniel & Emmanuelle Auriac, „Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 43, nr. 5, pp. 415–435.

<sup>56</sup> Catherine McCall, *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, London, New York, Routledge, 2009.

<sup>57</sup> Robert Fisher, *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (2<sup>nd</sup> ed.), London, Continuum, 2003.

ajutându-i să pună la îndoială ipotezele care stau la baza la ce ajung și sugerând modalități de a ajunge la răspunsuri mai cuprinzătoare”<sup>58</sup>.

Lipman nu concepe noua practică filosofică separat de tradiția occidentală a filosofiei. Din contră, în „romanele filosofice” el prezintă, într-un limbaj considerat potrivit pentru elevi, probleme din domeniile fundamentale ale filosofiei: logică și teoria cunoașterii<sup>59</sup>; etică<sup>60</sup>; filosofia limbajului și ontologie<sup>61</sup>; filosofia naturii<sup>62</sup>; estetica<sup>63</sup>; filosofia socială și politică<sup>64</sup>. Iar în sprijinul profesorilor, a redactat manuale conținând exerciții și planuri de discuții pe baza ideilor principale cuprinse în romane. Toate manualele abundă în probleme logice și etice chiar și atunci când este vorba de alte domenii ale filosofiei, precum estetica, ontologia, filosofia naturii sau filosofia socială. Aceasta se datorează faptului că, în general, asemenea discuții prezintă aspecte care necesită analiza logică – o opinie asupra unei probleme trebuie să fie însoțită de argumente formulate într-un mod coerent și eficient. Dar la fel de necesară este și cercetarea etică, întrucât personajele iau în considerare valorile lor morale, se confruntă cu probleme morale și caută să înțeleagă mai clar opțiunile lor morale și să le evalueze critic:

Ar fi foarte dificil să se creeze un program de filosofie pentru copii fără o componentă de educație morală, deoarece întrebările despre valoare apar atât de frecvent în alte aspecte ale filosofiei și sunt atât de importante pentru copii; pe de altă parte, dacă [educația morală] urmează să fie inclusă, ar fi dificil de definit în alt mod decât ca cercetare etică.<sup>65</sup>

În structura dialogului, pe lângă dimensiunea cognitivă, este prezentă și dimensiunea etică – a vorbi și a asculta implică reciprocitate, toleranță și respect, dialogul integrând elevii în comunitate. Această dimensiune se manifestă și prin atenția acordată de elevi procedurilor de cercetare etică: ei „țin la instrumentele cu care lucrează, așa cum un dulgher iubește și apreciază ferăstraiele și ciocanele sale”; sunt interesați, după modelul juriștilor, chiar de elaborarea unei metodologii de abordare a problemelor etice<sup>66</sup>.

<sup>58</sup> Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, p. 83. Prin această descriere rolului profesorului facilitator Lipman vrea să ofere exemplul lui Socrate, care considera că rolul lui era „să vă trezească și să vă convingă, și să vă mustre cât e ziua de lungă, ținându-se de voi pretutindeni”, asemenea tăunului „pe lângă un cal, mare și ele soi dar care, din pricina mărimii, ar fi cam leneș și ar trebui să fie trezit” (Platon, *Apărarea*, 30e).

<sup>59</sup> Matthew Lipman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, New Jersey, IAPC, 1974.

<sup>60</sup> Matthew Lipman, *Lisa*, New Jersey, IAPC, 1976; Matthew Lipman, *Nous*, New Jersey, IAPC, 1996.

<sup>61</sup> Matthew Lipman, *Pixie*, New Jersey, IAPC, 1981.

<sup>62</sup> Matthew Lipman, *Kio & Gus*, New Jersey, IAPC, 1982.

<sup>63</sup> Matthew Lipman, *Suki*, New Jersey, IAPC, 1978.

<sup>64</sup> Matthew Lipman, *Mark*, New Jersey, IAPC, 1980.

<sup>65</sup> Matthew Lipman et al., *Philosophy in the classroom*, p. 47.

<sup>66</sup> *Ibidem*, pp. 199–200.

Sub raport metodologic, Lipman situează instrumentele logice înaintea cercetării etice, deoarece presupune că primele constituie o condiție pentru cea din urmă. Această ordine se regăsește atât în cronologia romanelor și manualelor aferente, *Harry Stottlemeyer's Discovery* și manualul *Philosophical Inquiry*<sup>67</sup> fiind publicate înaintea romanului *Lisa*, respectiv, a manualului *Ethical Inquiry*<sup>68</sup>. Aceeași ordine se regăsește și în curriculum: *Harry Stottlemeyer's Discovery* este destinat copiilor de 10–11 ani, în *Lisa* are în vedere discutarea problemelor etice cu copii de 12–13 ani.

Înainte să se angajeze în cercetarea etică, fiecare elev trebuie să aibă o înțelegere clară a ipotezelor și a modului în care derivă logic concluziile, pe scurt, să aibă competențe logice. Nu ar fi de niciun ajutor predarea unor teorii etice după care copiii ar urma să-și ghideze comportamentul; ei au mult mai multă nevoie să dobândească instrumentele necesare unei bune gândiri etice în vederea confruntării cu diferite probleme sociale:

O persoană care poate fi caracterizată drept „bun cetățean” este aceea care interiorizează – adică adoptă ca ale sale – mecanismele sociale ale raționalității în practica instituțională. Astfel, membrii unei comisii de selecție, ale căror convingeri și atitudini personale sunt la poli, vor conveni totuși asupra nevoii de imparțialitate privind datele, identificând caracteristici clare și precise ale postului, scopuri, obiective și criterii de evaluare, astfel încât candidații să fie examinați corect.<sup>69</sup>

De aceea, profesorii trebuie să aibă în vedere ansamblul de deprinderi necesare unei persoane pentru a se comporta într-un mod rezonabil în raport cu obligațiile civice. Aceasta presupune o formare etică mai degrabă decât o instrucție etică, prin implicarea copiilor în discuția valorilor în mod participativ și cooperant, urmând regulile discuției, ascultându-se unul pe celălalt, oferind motive pentru punctele lor de vedere și solicitând motive colegilor, învățând să aprecieze diversitatea perspectivelor și nevoia de contextualizare. În discuții, ei vor exersa aplicarea abilităților de raționament, reprezentate de utilizarea categoriilor logice: efectuarea de inferențe, abordarea contradicțiilor, tratarea ambiguităților, înțelegerea relațiilor, formularea motivelor, identificarea ipotezelor, realizarea de analogii etc.:

Când vine vorba de raționamentul etic, filosofia este o metodă indispensabilă, subdisciplina logicii este un aparat indispensabil, iar în cadrul logicii există nenumărate instrumente (dintre care silogismul este un exemplu) pe care învățăm foarte devreme să le folosim. La urma urmei, raționamentul etic nu trebuie gândit ca o simplă joacă cu abstracțiuni inerte, pentru că ceea ce se numește conduită morală este practica unui astfel de raționament.<sup>70</sup>

<sup>67</sup> Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, *Philosophical Inquiry* (Instructional Manual to Accompany *Harry Stottlemeyer's Discovery*), New Jersey, IAPC, 1975.

<sup>68</sup> Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Lisa*. New Jersey, IAPC, 1977.

<sup>69</sup> Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 49.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 76.

Este adevărat că logica nu oferă și soluția etică pe care elevii o caută într-o discuție sau alta, deoarece nu este vorba doar să tragă concluzii din premise. Lipman oferă exemplul unui profesor care și-ar fi întrebat elevii dacă cruzimea este o ceva greșit; toți ar fi fost de acord că este ceva greșit, ca și atunci când spunem că dreptatea este ceva bun. Apoi, le-ar fi prezentat o situație în care un elev a fost pedepsit, menționând că a fost tratat cu cruzime. Atunci, cu ajutorul logicii, elevii ar fi putut ajunge la concluzia că acel caz în care elevul a fost pedepsit cu cruzime este ceva greșit. Dar această concluzie, nu spune nimic sub raport etic, căci „adevărata cheie a eticii este încercarea de a determina faptul stabilit în a doua premisă”, anume „dacă ceea ce s-a întâmplat cu elevul a fost un caz de cruzime”. Prin urmare, „avem nevoie de silogism pentru a trece de la o anumită judecată la concluzie, dar silogismul este doar un instrument” – mai departe, pentru a percepe situația în toată complexitatea ei, elevii trebuie „să stăpânească procedurile cercetării etice”<sup>71</sup>.

Lipman a denumit *Cercetare etică* manualul aferent romanului *Lisa* deoarece scopul eticii este de a ajuta copiii „să înțeleagă mai clar care sunt opțiunile lor morale și cum pot fi evaluate critic acele opțiuni”, „să ia în considerare valorile lor morale și să se gândească la ele”. Așadar, cercetarea etică nu este îndoctrinare. Dar, totodată, nu este același lucru cu „clarificarea valorilor”, „luarea deciziilor” sau acele „programe care se concentrează pe teoria etapelor și dilemelor morale”; și ar fi „o greșală gravă să reducem cercetarea etică la oricare dintre aceste activități”<sup>72</sup>.

După Lipman, includerea eticii în curriculum nu are drept scop „să întipărească reguli morale substanțiale sau presupuse principii morale, ci să familiarizeze elevul cu practica cercetării morale”<sup>73</sup>. Cercetarea etică este preocupată de *cum* să gândești, iar nu de *ce* să gândești, coerența, consecvența și exhaustivitatea fiind doar „standarde pentru o cercetare eficientă”. Asemenea standarde „sunt potrivite pentru *modul* în care o persoană ar trebui să gândească, nu pentru ceea *ce* ar trebui să gândească. Prin urmare, sunt considerente *procedurale*, nu *de fond*”<sup>74</sup>. Pe de altă parte, trebuie să ținem seama de faptul că aceste standarde funcționează bine în cadrul unui dialog, dar nu în orice alte forme de activitate, care solicită alte caracteristici, cum ar fi spontaneitatea: „De exemplu, copiii pot descoperi că jocul nu trebuie să fie consecvent, că treburile pe care le fac acasă nu trebuie să fie complete și că impulsurile lor poetice sunt înăbușite dacă li se cere să fie mai coerenți”<sup>75</sup>.

Mai mult, Lipman afirmă că „o abordare filosofică a eticii este una care accentuează mai degrabă metoda de cercetare etică decât regulile morale particulare ale

<sup>71</sup> Matthew Lipman et al., *Philosophy in the Classroom*, p. 193.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 188.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 66).

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 86 (sublinierile aparțin lui Lipman).

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 86.

anumitor adulți”<sup>76</sup>. Profesorul, care este adultul, trebuie să renunțe la atitudinea de autoritate față de elevi, care îi permite să le transmită valori considerate absolute și nenegociabile; corespunzător, elevul renunță la rolul pasiv și receptiv. Abordând etica prin cercetare, profesorul îi poate ajuta pe elevi să-și dezvolte propriile judecăți și gândirea independentă, dacă se angajează în dialog cu intenția ca ceea ce spune fiecare participant, în primul rând, el însuși, poate să fie pus la îndoială și să fie examinat; în acest fel, elevii ar învăța să gândească pentru ei înșiși: „profesorul este cel care, prin interogare, poate introduce puncte de vedere alternative cu scopul de a lărgi mereu orizonturile elevilor”<sup>77</sup>.

În concluzie, într-o cercetare etică, elevii învață să nu accepte tot ce li se spune, să pună la îndoială presupunerile și opiniile prezentate de alții, inclusiv pe cele ale profesorului.

Această abordare vine în conflict cu tradiționalul discurs de transmitere și reproducere de cunoștințe care normalizează atitudini de aprobare, docilitate și loialitate față de școală și cerințele ei, plasându-i într-o poziție subordonată în raport cu profesorii, metodele lor de predare și conținutul cunoștințelor din care nu primesc nicio pregătire pentru a pune întrebări, nicio încurajare să se angajeze într-o activitate orientată critic.

## CONCLUZII

Scopul principal al cercetării etice este ca elevii să învețe să gândească independent în diferite chestiunile morale, să învețe să discearnă între perspective și să își dezvolte propria abilitate de a face judecăți independente. O astfel de „predare a eticii” va trebui să aibă propriile contururi, astfel încât să nu fie confundată zgomotul vesel sau trăncăneala. Această abordare vine în conflict cu tradiționalul discurs de transmitere și reproducere de cunoștințe care normalizează atitudini de aprobare, docilitate și loialitate față de școală și cerințele ei, plasându-i într-o poziție subordonată în raport cu profesorii, metodele lor de predare și conținutul cunoștințelor din care nu primesc nicio pregătire pentru a pune întrebări, nicio încurajare să se angajeze într-o activitate orientată critic. Pentru elevi ar putea fi puțin dificil să treacă de la perspectiva dominată de propoziții, informații, fapte, în care *învăța ceva*, la perspectiva în care învață deprinderi și abilități, adică *învață să facă ceva*. Dar acest tip de învățare nu este cu totul nou; ei au învățat cum să citească, cum să calculeze și, în cazul cercetării etice, învață cum să gândească etic.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 83.

