LIPMAN, DEWEY ȘI PREDAREA ABILITĂȚILOR DE GÂNDIRE

LIPMAN, DEWEY AND THE TEACHING OF THINKING SKILLS

CZU: 1:37.015.3:159.955 **https://doi.org/10.59295/spd2024u.14**

Marin BĂLAN,
ORCID: 0000-0001-6859-8369
e-mail: marin.balan@filosofie.unibuc.ro
Universitatea din București, România

Summary. *The idea of doing philosophy with children did not appear out of the blue. It would be hard to imagine the program of philosophy for children, as it was developed by Matthew Lipman, without the ideas taken from John Dewey. One of these ideas is the teaching of thinking skills, and this presentation is devoted to it. Dewey showed that what school can and must do for students is to develop their ability to think. This issue is taken up by Lipman in philosophy for children, developing a thinking skills program that should help children think both more logically and more meaningfully.*

Cuvinte-cheie:: *abilități de gândire, educație, filosofie pentru copii, John Dewey, Matthew Lipman*.

Keywords: *education, John Dewey, Matthew Lipman. philosophy for children thinking skills*

INTRODUCERE

Ideea de a face filosofie cu copiii nu a apărut din senin. Multe dintre tezele acestui program de educație filosofică provin din scrierile lui John Dewey (1859—1952), după cum a arătat chiar Matthew Lipman (1923-2010): comunitatea dialogului, ideea învățării ca descoperire, rezolvarea de probleme, locul central al întrebării în discuțiile din clasă, dar mai ales ideea predării abilităților de gândire. Prezentarea de față este parte dintr-un proiect mai larg consacrat influenței lui John Dewey asupra lui Matthew Lipman; subiectul atacat aici privește predarea abilităților de gândire, una dintre tezele de bază ale filosofiei pentru copii.

Filosofia pentru copii – un program „îndatorat” lui Dewey

Când s-a dedicat filosofiei pentru copii, Matthew Lipman (1923-2010) se apropia de vârsta de cincizeci de ani. Era profesor de logică la Columbia University și, până atunci, nu avusese vreun interes deosebit legat de educație. Ideea de a reuni filosofia și educația s-a profilat la sfârșitul anilor 1960, în contextul implicării sale într-o dezbatere privind relațiile dintre copii, arte și educație. În același timp, punându-și problema beneficiilor cursului său de introducere în logică, pentru studenți, Lipman ajungea la concluzia că acest curs venea prea târziu, iar revoltele studenților din 1968 i-au confirmat acest lucru. Convins că problema era sistemul școlar, Lipman a început să se gândească dacă

era cumva posibilă o revizuire a cursului de logică și gândire critică, pentru a-i face pe copii să gândească mai rezonabil, mai reflectiv, mai critic [1].

În viziunea lui Lipman, un obiectiv central al școlii este pregătirea elevilor pentru a deveni capabili să reflecteze asupra unor chestiuni importante din viața lor, astfel încât deciziile luate să sporească probabilitatea obținerii rezultatului dorit. De aceea, școala nu poate să rămână un simplu furnizor imparțial de cunoștințe, ci trebuie să aibă în vedere și formarea unor abilități de gândire reflectivă. Acesta este, poate, cel mai ambițios obiectiv al filosofiei pentru copii: „a pune sub semnul întrebării discursul tradițional al școlii bazat pe predare și a ne îndrepta atenția mai degrabă asupra unor lucruri precum gândirea, judecata și rezonabilitatea în educație" [2, p.15].

Multe dintre tezele filosofiei pentru copii sunt preluate din scrierile lui John Dewey (1859—1952); Lipman s-a familiarizat cu filosofia sa în anii în care își desfășura serviciul militar (1943-1945). Apoi, prin Dewey, a ajuns la alți doi pragmatiști importanți, Charles Sanders Peirce (1839-1914) și George Herbert Mead (1863-1931). Un rol important în formarea și evoluția sa aveau să joace filosofii cu care s-a întâlnit direct și cu care a lucrat la Columbia University: Mayer Shapiro, John Herman Randall Jr., Ernest Nagel și Justus Buchler, ei alcătuind, după cum aprecia însuși Lipman, o „punte" între pragmatiștii Peirce, Dewey și Mead, pe de o parte, și gândirea lui, pe de altă parte. Dar au existat și alte influențe, din partea unor filosofi cu care nu a lucrat direct, cum sunt Georg Simmel, Max Weber, Emile Durkheim, Paul Schilder, Jean-Paul Sartre, Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961, John Austin, Gilbert Ryle și Ludwig Wittgenstein [3].

Dar elaborarea programului de filosofie pentru copii are loc sub semnul lui Dewey; „nu există niciun aspect al pedagogiei lui Dewey care să fie respins în mod explicit sau care să nu fie reflectat în abordarea filosofiei pentru copii din învățământul preuniversitar. Filosofia pentru copii este construită fără regrete pe baze deweyane" [4].

Lipman l-a cunoscut direct pe Dewey destul de târziu, când acesta avea deja 89 de ani, mai întâi, prin corespondență, apoi, vizitându-l, însă, fără a discuta despre educație; pe atunci, era interesat mai ales să aplice metafizica și epistemologia lui Dewey în educație decât să se bazeze pe scrierile sale strict educaționale [5]. De altfel, Dewey nu a apucat să vadă realizate reformele pe care le visa. Important este, însă, că ceea ce a visat el au continuat alții, în această linie putând fi plasat și Lipman.

Gândire și educație

Dewey a scris *How We Think* având convingerea că „atitudinea nativă și nealterată a copilăriei, marcată de curiozitate arzătoare, imaginație fertilă și dragoste pentru cercetarea experimentală, este aproape, foarte aproape, de atitudinea minții științifice" [6, p. 3].

Această apropiere nu se regăsea, însă, în actul educațional din vremea sa, așa cum nu se regăsește nici în prezent. De aceea, Dewey considera că: „Elevul trebuie să învețe ceea ce are sens, ceea ce îi lărgește orizontul, în loc de simple trivialități. El trebuie să

se familiarizeze cu adevăruri în loc de lucruri care erau considerate ca atare în urmă cu cincizeci de ani sau care sunt considerate interesante de neînțelegerea unui profesor parțial educat” [7, p. 78-79].

Lucrarea *How We Think* a fost percepută drept „o încercare de a transfera teoria logică și, în mod specific, etapele gândirii, în sfera practică a educației” [8,p. 146-7]; pe de altă parte, a fost considerată „un manual pedagogic pentru educatorii și profesorii preocupați cu formarea tinerilor în știință și arta gândirii” [9, p. 23].

Ceea ce școala poate și trebuie să facă pentru elevi este dezvoltarea capacității lor de a gândi. Ignorarea acestei sarcini are drept urmare faptul că oamenii sunt lăsați la „cheremul deprinderilor de rutină și a controlului autoritar al altora.” Singura cale spre îmbunătățirea metodelor de instruire și învățare constă, după Dewey, în „centrarea asupra condițiilor care exprimă, promovează și testează gândirea.” Pentru Dewey, gândirea este „metoda învățării inteligente, a învățării care angajează și răsplătește mintea.” Dar atât în filosofie, cât și în practica educațională, gândirea este privită ca ceva rupt din experiență și ce poate fi cultivat în mod izolat. Or, predarea gândirii ca o abilitate separată și de asemenea, la predarea abilităților speciale fără a gândi [10, p. 179-180].

Predăm „produse” sau „procese” ale cercetării științifice/filosofice?

Lipman a preluat critica făcută de Dewey educației tradiționale care este axată pe transmiterea de cunoștințe. Ca ființe umane, copiii sunt înzestrați cu anumite capacități sau facultăți mentale, cum ar fi memoria, imaginația, fantezia, voința, rațiunea, sentimentul. Pentru o bună funcționare a minții, toate aceste capacități sunt esențiale, dar ele nu sunt dezvoltate în același mod pe parcursul vieții. Când copiii sunt mici, de exemplu, au o memorie excelentă și par capabili să stocheze mari cantități de informații, dar nu la fel de bună este capacitatea lor de raționament. Odată cu trecerea anilor, memoria nu mai este la fel de bună, în schimb, se dezvoltă capacitatea de raționament. De aceea, se considera că menirea elevilor în școală era să absoarbă cunoștințe, pentru a le putea reproduce ori de câte ori li se cerea. Tot ce se preda se memora: tabla înmulțirii, poezii, catehisme, date istorice și geografice, definiții și clasificări. Dar toate aceste cunoștințe fuseseră elaborate în trecut; la fel și standardele și regulile de conduită. „Cărțile, în special manualele, sunt reprezentanții principali ai cunoștințelor și înțelepciunii din trecut, în timp ce profesorii sunt organele prin care elevii sunt aduși în legătură efectivă cu materialul” [11, p. 18].

Predarea acestor cunoștințe avea forma monologului, întrerupt doar de răspunsurile scurte ale elevilor – „recitări” – la întrebările închise ale profesorului. Amintirea joacă rolul principal, înlocuind gândirea: „învățarea aici înseamnă dobândirea a ceea ce este deja încorporat în cărți și în capul celor vechi.” Ceea ce se preda era considerat „ca fiind static în esență” și „se preda ca un produs finit.” Această predare ignoră atât modurile în care a fost construit inițial acel produs, cât și schimbările care vor avea loc în viitor. Procedând astfel, „produsul cultural al unor societăți care au presupus că viitorul semăna

mult cu trecutul" era oferit drept „hrană educațională" pentru „o societate în care schimbarea este regula, nu excepția" [12, p. 19].

Dar cel mai grav este faptul că aceste „produse finite" se predau în locul gândirii reale, ca o „știință încheiată," în locul procesului prin care respectiva știință este construită. În *How We Think*, Dewey arată că există o diferență fundamentală între produs și proces, între forma logică finală, pe care ar trebui sau o pot avea lucrările finite, și procesul psihologic al construcției lor, care este eminamente uman, contradictoriu și sinuos. Căci „formele logice, așa cum se găsesc într-un tratat de logică, nu intenționează să spună cum gândim, sau chiar cum ar trebui să gândim" [13, p. 74].

Formele logice sunt independente de atitudinea, dorința și intenția celui care gândește, exclud schimbarea și nu acordă atenție contextului. În schimb, gândirea reală este un proces care se întâmplă, se află în continuă schimbare atâta timp cât o persoană gândește. Dewey ne propune să comparăm silogismul formal despre Socrate (Toți oamenii sunt muritori / Socrate este om / Socrate este muritor) cu starea de spirit a discipolilor săi, atunci când luau în considerare, la momentul procesului său, perspectivele ca Socrate să continue să trăiască [14, p. 72]. Nu trebuie să înțelegem că Dewey respinge gândirea ca proces logic, ci doar că produsul finit al gândirii este foarte diferit de procesul gândirii, pe care îl descrie ca o interacțiune între existența unei probleme, apariția unor sugestii multiple care sunt comparate până când una dintre ele este selectată și acceptată de subiect ca inferență valabilă pentru moment. Profesorul trebuie să se gândească mereu la legătura dintre produsul finit al gândirii și procesul gândirii. Această problemă este dezvoltată de Dewey, iar Lipman o preia, vrând să dezvolte un program de abilități de gândire care ar trebui să-i ajute pe copii să gândească atât într-un mod mai logic, cât și într-un mod mai semnificativ" [15, p. 68].

CONCLUZII

Cele prezentate aici nu reprezintă decât schița unui studiu mai amplu despre rolul filosofiei și pedagogiei lui John Dewey în ce privește formarea intelectuală a lui Matthew Lipman, fondatorul filosofiei pentru copii. Criticile lui Dewey la adresa sistemelor educaționale, deși a trecut un secol de când au fost lansate, sunt încă valabile, deoarece practicile educaționale nu s-au schimbat prea mult. Lipman a acționat în acest sens, filosofia pentru copii având o legătură puternică cu criticile lui Dewey la adresa sistemului educațional.

REFERINȚE

1. García Moriyón, F., Lipman, M. „An Intellectual Biography." *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 2012. 20 (1/2): 22-32.
2. Juuso, H. *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulun Yliopisto, Oulu.Juuso, 2007.

3. Lipman, M. *Natasha. Vygotskyan Dialogues*. New York: Teachers College Press, 1996.
4. Lipman, M. „Philosophy for Children's Debt to Dewey. Critical and Creative Thinking.” *The Austalasian Journal of Philosophy in Education*, 12:1, 2004, 1-8.
5. García Moriyón, F., Lipman, M. „An Intellectual Biography.” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 2012. 20 (1/2): 22-32
6. Dewey, J. *How We Think*. Buffalo: Prometheus Books. 1910.
7. Dewey, J. *The school and Society*. The University of Chicago Press. 1932 (1900).
8. JOHNSTON, J. S. *John Dewey's Earlier Logical Theory*. New York: SUNY Press. 2014.
9. THAYER, H. S., THAYER, V. T. *Introduction to The Middle Works of John Dewey*, vol. 6. ed. Jo Ann Boydston. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 1976.
10. Dewey, J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* Macmillan Company, 1930 (1916).
11. Dewey, J. *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi. 1938.
12. Dewey, J. *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi. 1938.
13. Dewey, J. *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Healh. 1933
14. Dewey, J. *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Healh. 1933
15. Lipman, M,, Sharp, A. M., Oscanyan, F. *Philosophy in the Classroom*. Ediția a II-a. Philadelphia. 1980 (1977. Editia I. N.J.: IAPC).