

UNIVERSITATEA "ȘTEFAN CEL MARE" DIN SUCEAVA
FACULTATEA DE ISTORIE, GEOGRAFIE ȘI ȘTIINȚE
SOCIALE

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII
MORALE PRIN FILOSOFIA
PENTRU COPII

REZUMATUL LUCRĂRII DE DOCTORAT

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC:

Prof. Univ. dr. BOGDAN POPOVENIUC

DOCTORAND:

BUCEA (căș. RUSU) PARASCHIVA RODICA

SUCEAVA

2026

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII MORALE PRIN FILOSOFIA PENTRU COPII

Cuprins

Introducere.....	1
CAPITOLUL I.....	3
COPILUL ÎN FILOSOFIA MORALĂ.....	3
1.1.Filosofia copilăriei.....	3
1.2. Statusul moral al copilului.....	4
1.3. Educația morală.....	6
1.3.1. Aspecte teoretice.....	6
1.3.2. Practici etice în domeniul educativ.....	7
1.3.3. Practici pozitive.....	8
CAPITOLUL II.....	11
FUNDAMENTE FILOSOFICE ȘI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII MORALE.....	11
2.1. Aspecte teoretice.....	11
2.2. Moralitatea ca competență.....	12
2.2.1. Competența morală manifestată în comportamentul psihologic (perspectiva internă).....	14
2.2.2. Competența morală manifestată în comportamentul social (perspectiva externă).....	14
2.3. Dezvoltarea competenței morale.....	15
2.4. Rolul educației în formarea caracterului moral.....	16
CAPITOLUL III.....	19
3. REPERE METODOLOGICE ÎN FILOSOFIA PENTRU COPII.....	19
3.1. Aspecte teoretice în filosofia pentru copii.....	19
3.2. Rolul profesorului într-o comunitate de cercetare.....	20
3.3. Cuadrantul întrebărilor în stilul de predare și învățare.....	21
3.4. Studii în filosofia pentru copii.....	22
CAPITOLUL IV.....	24
4. Partea aplicativă- Impactul filosofiei pentru copii asupra dezvoltării morale și sociale..	24
4.1. Obiectivul cercetării.....	24
4.2. Metodologia cercetării.....	26
4.2.1. Participanți.....	26
4.2.2. Instrumente.....	26
4.2.3. Procedură.....	27
4.2.4. Variabile.....	27
4.3. Rezultate.....	28
4.3.1. Impactul P4C asupra moralității.....	28
4.3.2. Impactul P4C asupra abilităților non-cognitive.....	36
Concluzii, limite, direcții de cercetare ulterioare.....	46
Bibliografie.....	49

Introducere

Lucrarea de față este structurată în două părți, una teoretică, care cuprinde detalierea conceptelor de bază ale lucrării, și o parte practică prin intermediul căreia încercăm să evidențiem impactul pe care îl are filosofia pentru copii în dezvoltarea morală a preadolescenților.

Un prim capitol al lucrării de centreează pe aspectele legate de filosofia copilăriei din perspectiva unor diverși cercetători, modul în care este încurajată sau nu educația filosofică a copilăriei, delimitări conceptuale ale constructului copilărie, atât din perspectiva filosofică cât și cea socială. În cadrul celui de-al doilea capitol sunt abordate aspectele teoretice cu referire la dezvoltarea morală (teorii ce urmăresc caracteristicile morale, modul în care aceste teorii încearcă să aducă o gândire sistematică asupra fenomenului). Ulterior conceptul de moralitate este abordat în forma sa de competență, punând accent pe competențele morale care se pot manifesta din perspectiva comportamentului psihologic (intern), precum și din cea a comportamentului social (extern). Al treilea capitol face referire la reperele axiologice în filosofia pentru copii, insistându-se pe detalierea aspectelor teoretice, pe rolul pe care îl are profesorul în comunitatea de cercetare, precum și pe studii care evidențiază modul în care este abordată filosofia pentru copii în diverse contexte culturale.

A doua parte a lucrării, cea practică își propune drept scop principal evidențierea impactului pe care filosofia pentru copii îl are asupra dezvoltării morale și asupra abilităților non-cognitive în rândul preadolescenților de 11-12 ani. În acest sens am realizat un studiu care a presupus o intervenție și aplicarea unei analize test-retest prin care am măsurat aspectul competenței morale și o serie de abilități (de comunicare, sociale, de cooperare și de muncă în echipă etc.) dezvoltate în rândul copiilor din clasele a V-a și a VI-a unde s-a avut în vedere implementarea unui program de intervenție bazat pe filosofia pentru copii, comparativ cu clasele care și-au desfășurat activitățile obișnuite (fără participare la program). Astfel, vor fi verificate pe cele două grupuri (experimental și de control) o serie de variabile precum *judicata morală* și *abilitățile non-cognitive*. În ultima parte a acestei lucrări sunt menționate concluziile rezultate în urma verificării ipotezelor prin intermediul analizelor statistice, consecințele științifice și practice ale acestei lucrări, eventualele limite ale cercetării, dar și intențiile și direcțiile de cercetare ulterioare.

CAPITOLUL I

COPILUL ÎN FILOSOFIA MORALĂ

Gândirea filosofică în frageda copilărie există, iar acest fapt trebuie valorificat. Copiii trebuie respectați și priviți ca parteneri în încercările adulților de a înțelege și de a explica tot ceea ce se poate întâmpla în mediul nostru înconjurător. Pornind de la această idee, în cadrul acestui prim capitol voi încerca să abordez o serie de aspecte legate de filosofia copilăriei din perspectiva mai multor cercetători, modul în care este încurajată sau nu educația filosofică a copilăriei, dar și delimitările conceptuale ale constructului copilărie, atât din perspectiva filosofică cât și cea socială.

1.1. Filosofia copilăriei

Într-una din dimensiunile sale, filosofia reprezintă o practică care se ocupă cu problematizarea ideilor, a credințelor și a valorilor dominante. De fapt, prin intermediul tuturor experiențelor noastre din mediul înconjurător, putem observa că există anumite aspecte dominante, într-o anumită ordine, sau simultane, anumite defecte sau discontinuități, în aceeași ordine. Niciun domeniu social nu este complet sau auto-suficient pe deplin. Cu cât problematizarea lumii sociale începe de mai devreme, cu atât narațiunea sinelui și înțelegerea individului au șanse de a se dezvolta mai complex și mai armonios, iar individul să își găsească mai potrivit propriul rol și rost în lume.

În ultima perioadă au existat din ce în ce mai multe preocupări cu privire la drepturile copiilor din perspectiva filosofică. Aceste preocupări trec dincolo de aspectele teoretice, subliniindu-se importanța implementării unor propuneri de a reconstrui filosofia într-o așa manieră încât să poate fi practică și de către copii¹.

Există, de fapt, mai multe teorii cu privire la drepturile copiilor la cultură și drepturile culturale. Astfel, perspectiva principală în ceea ce privește drepturile copiilor evidențiază teoriile convenționale care pun accent pe raportul dorință/ putere sau pe interesele copiilor, și privește experiența de viață specifică copiilor precum existența unui individ aici și acum (*hic e nunc*), subestimând procesul de dezvoltare a autonomiei personale.²

¹ Secvențe din cadrul acestui subcapitol au fost publicate într-o variantă similară în articolul: Paraschiva, Rusu Bucea, *Philosophical Debates among Children, Postmodern Openings*, 14(2), 2023, pp. 31-38.

²Florin Lobonț, *Children's Bioethics, Theory of Attachment, and P4C*, *Trivent Publishing*, 2019, pp. 55 – 73.

Pe de altă parte, perspectiva feministă relațională, sau etica îngrijirii/griji, redefinesc drepturile copilului în ceea ce privește relațiile, mediul socio-cultural și identitatea culturală. Susținătorii acestei perspective menționează că ființele umane sunt interdependente în mod esențial, făcând formarea și dezvoltarea autonomiei posibilă doar prin intermediul relațiilor cu ceilalți.

Studiul copilăriei implicat în filosofia copilăriei are o implicație etică foarte importantă, și anume, faptul că atunci când „un copil formulează o întrebare existențială devine un interlocutor adult valid care ajută la construcția ființei umane a copilului ca subiect reflectiv care începe să gândească pentru el însuși.”³

Imaginea oferită despre copilărie definește ceea ce sunt și cum trebuie să fie copiii pentru a se potrivi în societatea mai largă, pentru a fi considerat copil, și anume: trebuie să fie naiv, să nu știe nimic sau foarte puțin, despre viață și despre lume. Trebuie să fie total lipsit de experiență, dependent și controlabil.

1.2. Statusul moral al copilului

1.2.1. Statusul moral - delimitări conceptuale

În ultima perioadă a crescut interesul filosofilor pentru conceptualizarea teoretică a noțiunii de status moral. Astfel, se insistă pe principiile și criteriile de determinare care stau la baza statutului moral. Aceste principii ar putea fi aplicate în cazul copiilor, gândind într-o manieră mai riguroasă atunci când este vorba de atribuirea statusului moral copiilor, comparativ cu cel al adulților.

Atunci când o entitate are statut moral, nu putem acționa împotriva acesteia așa cum ne dorim, fără a ține cont de starea sa de bine, preferințele sale sau existența sa. Îi datorăm o serie de obligații morale acelei entități. Ca agent moral, trebuie să ne pese de ceea ce își dorește sau de nevoile sale sau, pur și simplu, de ceea ce este, sau chiar că este. Aceste aspecte solicită o serie de limite care trebuie a fi puse în legătură cu modul nostru de a acționa față de o anumită persoană/ entitate morală.

Statusul nostru moral pare să fie auto-evident, poate pentru că am crescut într-o cultură care tratează toți oamenii la fel de importanți din punct de vedere moral, dar și datorită faptului că suntem considerate cele mai evaluate ființe de pe pământ. Deși aparent

³ *Ibidem*, p.52.

neproblematic, este totuși destul de greu de argumentat de ce suntem de o importanță morală superioară celorlalte ființe vii, fără de care nu am putea exista.

În ceea ce privește relațiile inter-umane, când ne punem astfel de întrebări, răspunsul care ne vine în minte de cele mai multe ori este că suntem de acord că trebuie să-i respectăm pe ceilalți. Eu merit respect pentru că îi respect pe ceilalți, iar preferințele și interesele mele contează deoarece sunt conștientă că și ale celorlalți contează.

1.2.2. Statusul moral în copilărie

În ceea ce privește statusul moral al copilului este necesară o examinare a unei întrebări fundamentale: Sunt copiii de aceeași importanță morală ca și adulții, sau au o importanță mai scăzută/ mai mare în ceea ce privește statusul moral? Noi ar trebui să tratăm copiii acordându-le o importanță morală mai ridicată decât adulților, întrucât modul în care sunt educați și apreciați de mici copii, lasă o amprentă decisivă în formarea copilului ca adult, în formarea personalității acestuia, dar și a adevăratelor valori după care se ghidează în viața adultă.

Teoreticienii aspectelor morale legate de copilărie au specificat în mod simplu și general că copiii au un status moral particular comparativ cu adulții și s-au focalizat pe implicațiile acestui presupus status. Făcând referire la statusul moral al copiilor, se constată că aceștia au fost tratați diferit față de adulți, în diverse maniere ce nu pot fi explicate în termeni de a avea mai puține interese sau dorințe sau de a depune mai puțin efort pentru a atinge anumite preferințe. Totuși, preferințele copiilor nu mai sunt subordonate uniform intereselor adulților potrivit lui Dwyer.

Disciplinarea copiilor și impunerea anumitor restricții nu sunt neapărat incompatibile cu faptul că au un status moral egal cu cel al adulților. Într-adevăr, chiar dacă este recunoscut faptul că o ființă are un status moral mai ridicat comparativ cu o altă ființă, aceasta poate fi tratată într-o manieră mai paternalistă comparativ cu ceilalți. Aceasta pentru că, în timp ce copiii și copilăria au o legătură simbolică cu moralitatea și cu achiziția de cunoștințe, se cunosc foarte puține date despre oportunitățile actuale ale copiilor de a aborda subiectele morale ce trebuie însușite. Clarificarea noțiunii de status moral la copii devine astfel foarte importantă, deoarece copiii nu pot să-și asigure în mod eficient recunoașterea morală potrivită din partea celorlalți. Statusul moral reprezintă un concept care implică două semnificații: capacitatea de a realiza judecăți morale și statusul generat de aceste judecăți.

1.3.3. Tezele statutului moral al copilului

Există o serie de argumente legate de statutul moral al copiilor, dintre care amintim teza egalitarismului, teza tratamentului inegal și teza privind drepturile limitate al părinților.⁴

Teza considerării egale (a) susține faptul că copiii sunt îndreptățiți să aibă aceeași considerație morală ca și adulții. Cu alte cuvinte, statutul moral al copiilor este la același nivel cu cel al adulților. Această teză are la bază realitatea că, la rândul lor, copiii sunt persoane, iar fiecărei persoane i se atribuie, în general, un anumit statut moral.

Un alt principiu care stă la baza teoriei statutului moral al copiilor se referă la faptul că, deși au o **considerație morală egală cu a adulților (b)**, copiii trebuie tratați, totuși, diferit de adulți (**teza tratamentului inegal**). Până la o anumită vârstă, copiii nu au, spre exemplu, drept de vot, drept de a conduce vehicule, drept de semnătură sau dreptul de a consuma alcool sau tutun.

Al treilea argument referitor la statutul moral al copiilor face referire la **legitimitatea rolului pe care îl au părinții (c)** în creșterea copiilor și susține ideea conform căreia părinții au o autoritate limitată în a dirija creșterea copiilor, din cauză că cei din urmă sunt considerați imaturi, lipsiți de experiență având capacități cognitive limitate, fiind predispuși la greșeli atunci când sunt puși în situația de a-și judeca propriile interese.

Teza considerării egale, teza tratamentului inegal și teza privind drepturile părintești limitate surprind ceea ce pare a fi poziția rezonabilă cu privire la statutul moral al copilului. Aceasta contrazice unele viziuni privind copilul, și anume aceea care susține ideea conform căreia copilul este proprietatea părinților sau viziunea libertariană extremă, în care copilul și adultul au aceleași drepturi și libertăți. Cu alte cuvinte, în aceste condiții, părinții nu ar avea drepturi în calitate de părinți, iar copiii ar trebui tratați în aceeași manieră ca și persoanele adulte.

1.3. Educația morală

1.3.1. Aspecte teoretice

Dezvoltarea umană reprezintă un proces complex care presupune un efort moral ca atare, educația morală înfăptuindu-se de la începutul și până la sfârșitul vieții. Dezvoltarea morală este realizată, nu doar prin aspectele obișnuite timpurii, constând dintr-o combinație de practică și instruire repetată, ci și prin forme de experiență, planificată și neplanificată,

⁴ *Ibidem*, p. 2.

formală și informală, care sunt suficient de provocatoare pentru a induce o schimbare a perspectivei morale- o transformare morală personală. Aceste experiențe sunt exemplificate într-o formă dramatică printr-o „aventură de educație”, dar ar putea lua și forma învățării de la egal la egal, activități de team building și leadership, comunitate, proiecte și alte asemenea programe la scară mai mică care pot să fie integrate în programa școlară.

Educația timpurie a copilului joacă un rol esențial în educația morală, iar experiențele din copilăria timpurie pe comportamente morale și etice își lasă amprenta asupra comportamentului viitor al copiilor.⁵ Dar deși necesitatea învățării moralității este recunoscută de către majoritatea, însă puțini se încumetă să o dezbată considerând-o un tărâm prea delicat.

În ciuda unui mare interes pentru studiul educației morale, nu există un model integrator standard și diferențiat al valorilor și învățării morale. Există, într-adevăr metode și instrucțiuni de predare a moralei și valorilor, însă și aici problema poate fi privită din mai multe unghiuri, deoarece există educatori pentru care acest lucru este privit cu o conotație negativă, disciplinară și restrictivă, care implică un comportament virtuos asemănător bisericii, adică moralitatea poate însemna să nu fii liber, ci să fii tradițional, să ai o educație puritană și să fii îndoctrinat. Obiectivele educaționale morale par adesea să fie în contradicție cu metodele care se concentrează pe valorile morale sociale și ale bunăstării. O parte dintre cei care au studiat acest domeniu crede că ar trebui să fim preocupați de trăsăturile și valorile sociale pozitive cum ar fi cooperarea, ajustarea socială și democrația.”⁶

Din păcate, instituțiile de învățământ pun atât de mult accent pe educația formală și dezvoltarea competențelor profesionale pentru piața muncii, încât nu mai există loc și de suficientă preocupare pentru dezvoltarea morală a elevilor, chiar dacă în vremurile actuale, acestea au datoria de a cultiva cetățeni democratici, deci responsabili din punct de vedere etic. Fiind cadru didactic, nu spun că școlile nu promovează concepții de fond a binelui sau exemple de bune practici, însă ar trebui să fie mai deschise la valorile pe care le promovează.

1.3.2. Practici etice în domeniul educativ

A face judecăți morale și bazate pe cunoștințe reprezintă o practică comună în serviciile sociale, nu în ultimul rând în sistemul de ajutor social pentru copii, unde este

⁵ Nel Noddings. Morally defensible mission for schools in the 21st century, in Provenzo, E. F., Jr. (Ed). *Critical issues in education*, Thousand Oaks, Sage Publication: California, 2006, pp.39-48.

⁶ Lawrence Kohlberg, Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization, in D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally, 1969, pp.347-480.

esențial să fie învățați să distingă binele de rău. Există multe relatări despre modul în care copiii și copilăria figurează ca obiect al practicilor moralizatoare și al evaluării morale și ca mijloc de justificare a diferitelor declarații și acțiuni.⁷ În ultimul timp, s-a observat o creștere a interesului privind implementarea practicilor etice în domeniul educativ și crearea unei forme de pedagogie pentru copii. Există o preocupare tot mai mare în ceea ce privește implicarea activă a copiilor de vârstă mică în fiecare aspect al vieții.⁸

Practicile etice se referă la acele acțiuni „bune” între adult și copil. Însă, această viziune ridică o problemă majoră, și anume aceea că „bine” sau „corect” sunt aprecieri în mare parte subiective, întrucât semnificația lor se schimbă în funcție de perspectivele persoanei care face aprecierea, de cultura și religia acesteia, precum și de alte contexte diferite. Prin urmare, practica etică ar trebui să analizeze mai degrabă acțiunile din sectorul primilor ani de viață decât ceea ce este bine sau corect pentru copii. Cu toate acestea, aceste acțiuni sunt ignorate.

Dacă practica etică este despre tratarea problemelor legate de modul de acționare, întrebarea rămasă fără răspuns se referă la „ale cui” acțiuni. Așadar, conceptul de practica etică nu poate fi limitat doar la simpla explicație ce vizează faptele „bune”, el trebuie extins pentru a include și cauzalitatea între acțiunile adulților prin esența impactului acestor acțiuni asupra copiilor.

Practica etică necesită simț și gândire logică și presupune că acțiunea se bazează pe rațiune. Deoarece acțiunile adulților nu pot fi separate de efectul pe care îl au asupra copilului, este necesar să fim capabili să asigurăm copiilor un mediu de viață corespunzător și condiții care să le respecte natura și demnitatea. În acest sens, practica etică nu reprezintă doar necesitatea „de a face” lucruri bune, ci și necesitatea de a pune sub semnul întrebării acțiunile respective.

1.3.3. Practici pozitive

Practica în copilăria timpurie ar trebui să tolereze toate acțiunile care se încadrează în sfera de practică fără a influența negativ caracterul copiilor. Ele trebuie corelate cu determinarea cauzelor în ceea ce privește emoțiile, demnitatea, autonomia, protecția și intimitatea copilului. Filosofia pentru copii este una dintre disciplinele cele mai potrivite

⁷ Zlatana Knezevic. Amoral, im/moral and dis/loyal: Children's moral status in child welfare, *Childhood*, 2017, Vol 24(2), p. 470.

⁸ Ioanna Palaiologou, *Ethical Practice in Early Childhood*, London: Sage Publications, 2012, p. 1.

pentru implementarea acestei strategii educaționale. Principalele motive pentru care ar trebui să fie predată filosofia pentru copii în școală sunt: contribuția pe care o aduce la educația pentru cetățenie (sau democrație sau orice alte concepte politice); este o cale de a forma oamenii care sunt capabili de o adaptare inteligentă la piața muncii; este un mijloc atractiv și, de ce nu, distractiv în sine prin intermediul căruia individul nu este obligat să raționalizeze sau să se justifice, ci doar să se expună la problematizare și diversitatea argumentelor.

Introducerea filosofiei pentru copii în școală se încadrează în necesitatea mai generală de dezvoltare a abilităților raționamentului etic, atât de necesar viitorilor cetățeni dintr-o societate democratică. Dacă conceptul de moralitate este utilizat pentru a arăta ceea ce poate fi numit conduită morală, cel de etică reprezintă studiul formal al conduitei morale.

Copiii sunt învățați să spună și să iubească adevărul, dar, în același timp se confruntă cu o realitate în care adevărul este practicat într-o măsură scăzută atunci când vorbim de bani sau putere. Pe de altă parte, copiii nu sunt învățați că adevărul poate căpăta semnificații diferite, că există căi diferite de a înțelege adevărul și, mai ales, de ce este așa de important adevărul.

Putem spune același lucru și despre alte valori și concepte, nu doar despre adevăr. Copiii trebuie să înțeleagă și să reflecteze asupra semnificației coerenței dintre cuvânt și acțiune, precum și asupra unui univers întreg de categorii și practici intelectuale care trasează propria percepție asupra lumii. În același timp, prin intermediul unui ambient de discuții de grup, bazat pe relații de cooperare, deschidere și solidaritate, copiii pot dezvolta dispoziții afective și intelectuale care ar putea fi utile în traversarea acestui demers metodic și problematic pe parcursul propriei vieți.

În concluzie, copiii au nevoie de suplimente afective și intelectuale pentru a reuși să gândească la un nivel complex și profund asupra calității vieții lor. Relația dintre aceste aspecte ale filosofiei și sistemul social este foarte apropiată, întrucât îmbinarea practicilor filosofice din punct de vedere social, politic și pedagogic este foarte importantă.

CAPITOLUL II

FUNDAMENTE FILOSOFICE ȘI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII MORALE

Modificările și schimbările care au loc în ritm accelerat în mediul și societatea contemporană pun o presiune de o intensitate nemaîntâlnită în ceea ce privește evoluția moralității și dezvoltarea morală a indivizilor. Creșterea ultrarapidă a puterii destructive individuale și colective face ca noțiunea de moralitate să devină obiectivul primordial al educației din zilele noastre. În cele ce urmează, în cadrul acestui capitol, sunt abordate aspectele teoretice cu referire la dezvoltarea morală (teorii care urmăresc caracteristicile morale, modul în care aceste teorii încearcă să aducă o gândire sistematică asupra fenomenului). Ulterior conceptul de moralitate este abordat ca competență, punând accent pe competențele morale care se pot manifesta din perspectiva comportamentului psihologic (intern), precum și din cea a comportamentului social (extern).

2.1. Aspecte teoretice

Din perspectiva înțelegerii sale *descriptive*, moralitatea este rezumată la cunoașterea și aplicarea unor coduri de conduită care, la limită, necesită să fie consonante cu propria persoană: i.e. coduri de conduită adaptativă. Consecința acestei perspective este aceea că oamenii se pot adapta traiului în societate și în absența unei conștiințe morale autentice.

În cazul în care ne referim la aspectul *normativ* al moralității, văzute ca înțelegere și asimilare a valorilor de bine și rău, corect și greșit, deja este implicat factorul intern al conștiinței morale care nu mai este atât de lesne accesibil analizei behavioriste pozitivistice. Dar, „o componentă puternică în cultura occidentală este opinia că un atribut de valoare suprem al oamenilor este capacitatea lor de a face alegeri morale și de a-și asuma responsabilitatea morală pentru acțiunile lor.”⁹ Noi ajungem la demnitatea noastră deplină și valorăm ca ființe umane numai atunci când exercităm această capacitate. Iar calitatea de „om moral, (...) apare datorită conștiinței sale progresive de a gândi, de a distinge binele de rău,

⁹ Richard Rowson, Ethical principles, in Fiona Palmer Barnes & Lesley Mordin (Eds.), *Introducere la Values and ethics in the practice of psychotherapy and counseling*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001, p. 12.

adevărul de eroare, frumosul de urât, dreptatea de nedreptate, de a lua poziția în favoarea a tot ce este superior și de a respinge treptele joase, degradante ale existenței.”¹⁰

Dacă cineva folosește „moralitatea” în sensul său descriptiv, pentru a se referi la codurile de conduită care există în interiorul anumitor grupuri sau societăți distincte, lasă în plan secund posibilitatea exigenței unei moralități universale care să se aplice tuturor ființelor umane.

În general, folosirea descriptivă a „moralității” este cea utilizată de antropologi, psihologi, sociologi, adică oamenii de știință în general, atunci când aceștia prezintă sau vor să înțeleagă și să explice moralitatea societăților și indivizilor pe care îi studiază. Abordarea descriptivă este specifică muncii antropologului care implică tocmai încercarea de a înțelege societatea studiată din perspectiva ei, cea „emică”, și a nu impune o modalitate de înțelegere externă, predefinită de categoriile sociale ale societății sale de origine, i.e. perspectivă numită „etică” (marcată cu ghilimele tocmai că sensul acestui concept nu se suprapune peste cel clasic din teoria moralei). Din perspectivă antropologică, societatea este descoperită printr-o experiență personală, privită din interior, ceea ce numim perspectivă emică, iar perspectiva etică se reflectă printr-o înțelegere externă, „din afară”. Din această ultimă perspectivă, moralitatea nu poate fi considerată a se referi la fiecare cod de conduită prezentat de o societate, ci doar la coduri de conduită care, în absența unor circumstanțe externe constrângătoare, ar fi acceptate de orice agent rațional.

2.2. Moralitatea ca competență

În cadrul perspectivelor contemporane, mai ales a celor din psihologie, a apărut necesitatea modificării definirii moralității astfel încât aceasta să poată deveni obiectul cercetărilor aplicate, verificabile, nu doar al opiniilor argumentate. O definire aplicată a moralității trebuie să se extindă dincolo de orientările morale și de toate sinonimele (principii morale, atitudini, valori, intuiții, idealuri), pentru a include un alt aspect al comportamentului moral și anume, competența morală.

Kohlberg a descris structura comportamentului moral drept competența judecării morale, pe care a definit-o „ca fiind capacitatea de a lua decizii și judecăți morale (bazate pe

¹⁰ Nikolay Losski, *Condițiile binelui absolut*, București: Editura Humanitas, 1997, p. 153.

principii interne); și de a acționa în conformitate cu astfel de judecăți.”¹¹ Explicăm demersurile practice a judecății morale lui Kohlberg cu folosirea cunoscutei dileme a lui Heinz. În studiul lui, dilema lui Heinz este astfel prezentată:¹²

În Europa, o femeie era să moară din cauza unui tip special de cancer. Există un medicament despre care doctorii credeau că ar putea-o salva. Era o formă de radium pe care o descoperise recent un farmacist din același oraș. Medicamentul era scump de făcut, dar farmacistul cerea de zece ori mai mult decât l-a costat să facă medicamentul. A plătit 200 de dolari pentru radium și a taxat 2.000 de dolari pentru o doză mică de drog. Soțul femeii bolnave, Heinz, s-a dus la toți cei pe care îi cunoștea pentru a împrumuta banii, dar nu a putut strânge decât aproximativ 1.000 de dolari, adică jumătate din cât costa. I-a spus farmacistului că soția lui era pe moarte și i-a cerut să-l vândă mai ieftin sau să-l lase să plătească mai târziu. Dar farmacistul a spus: „Nu, am descoperit medicamentul și o să fac bani din el”. Așa că Heinz disperat și a intrat în magazinul bărbatului pentru a fura drogul pentru soția lui. Ar fi trebuit soțul să facă asta?

Subiecților li se prezintă dilema, apoi li se cer răspunsuri la o serie de întrebări care le solicită judecata morală.

1. Ar trebui Heinz să fure drogul? De ce ar trebui și de ce nu ar trebui.

2 Dacă Heinz nu își iubește soția, ar trebui să fure drogul pentru ea? De ce ar trebui și de ce nu ar trebui.

3 Să presupunem că persoana care moare nu este soția sa, ci un străin. Ar trebui Heinz să fure drogul pentru un străin? De ce ar trebui și de ce nu ar trebui.

4. Ce se poate spune despre respectarea legii în această situație sau în general?

5. Heinz ar putea crede că este important să respecte legea și să-și salveze soția, dar nu le poate face pe amândouă. Există vreo modalitate de a rezolva conflictul dintre lege și viață, ținând cont de cele mai bune argumente pentru ambele? Cum sau de ce nu?¹³

Subiectul poate să formuleze un răspuns „pro” sau „contra”, vizavi de situația prezentată, iar argumentele pe care le va oferi îl va situa la un nivel sau altul al dezvoltării morale. Implicit, experimentul a avut și o componentă pedagogică. Prin efortul rezolvării situației limită se urmărește și dezvoltarea morală pentru a deveni din ce în ce mai autonomă; adică, cu cât un subiect va fi expus la mai multe situații, care-i vor pune judecata morală la lucru, cu atât acesta se va situa, în timp, la nivelul unui stadiu mai apropiat de autonomie, spre deosebire de cineva care nu va avea același exercițiu, care să contribuie la dezvoltarea judecății morale.

¹¹ Lawrence Kohlberg, Development of moral character and moral ideology, in, M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. I, New York: Russel Sage Foundation, 1964, pp 381- 431.

¹² Gibbs John, Lawrence Kohlberg, Anne Colby, and Betsy Speicher-Dubin. The Domain and Development of Moral Judgment: A Theory and a Method of Assessment, in John Meyer (ed.), *Reflections on Values Education*, Wilfrid Laurier Univ. Press, 1976, p. 42.

¹³ *Ibidem.*

2.2.1. Competența morală manifestată în comportamentul psihologic (perspectiva internă)

Cvasi-majoritatea oamenilor au orientări morale înalte, chiar și criminalii se pot orienta după idealuri morale mai înalte.¹⁴ Violența, fraudă, corupția și abuzul de putere din lume, nu pot fi explicate prin faptul că nu există valori morale sau principii. Potrivit perspectivei interne, regulile morale se află în interiorul individului. Din acest punct de vedere, moralitatea este definită ca respectarea standardelor interne. Un comportament este moral numai dacă este determinat de conștiința și principiile morale ale individului. Așa cum susține I. Kant¹⁵: „Nimic nu poate fi conceput pe lume, sau chiar înafara ei, care să poată fi calificată ca bun, în afara bunei intenții. “

Abordarea social-cognitivă încercă să explice coerența personalității și variabilitatea ei în ceea ce privește mecanismele, structurile și procesele procesării informațiilor sociale. Aceste reprezentări mentale includ cunoașterea situațiilor sociale, reprezentări ale sinelui, obiective personale, convingeri și așteptări și sunt conceptualizate în mod diferit ca scheme, prototipuri, planuri, scopuri și construcții similare. Există diferențe individuale majore în ceea ce privește accesibilitatea și disponibilitatea acestor interpretări ale structurilor sociale.¹⁶

2.2.2. Competența morală manifestată în comportamentul social (perspectiva externă)

Am fi tentați să credem că există o corelație foarte mare între competența morală a oamenilor și comportamentul așteptat de societate. Dar această așteptare ar fi justificată doar dacă am trăi într-o societate (democrație) ideală, adică dacă ar exista o suprapunere aproape completă între principiile morale partajate ale oamenilor și regulile sau legile societății. Oamenii ar încălca regulile numai din cauza lipsei de competență morală, dar nu și pentru că se opun acestor reguli.

Prin urmare, corelațiile scăzute obținute în urma studiilor făcute, nu indică întotdeauna lipsa de competență morală, ci pot de asemenea să indice existența, la nivelul societății, a unor reguli sau legi problematice. Astfel că, deși oameni continuă să creadă că cele mai

¹⁴ Larry Nucci, Moral development and character formation, in H.J.Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Educational psychology: effective practice and politics*, Berkeley, CA: McCutchan, 1995, pp. 25.

¹⁵ Immanuel Kant, *Întemeierea metafizicii moravurilor*, București: Editura Humanitas, 1949, p.55.

¹⁶ Albert Bandura, Social cognitive theory of moral thought and action, in William M. Kurtines & Jacob L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1, pp. 45-103.

importante principii sunt acele care guvernează comportamentul social, ei resping în mod deliberat normele curente acceptate ca fiind imorale. Sau ei pot exprima aceeași opinie dezaprobând o mare parte din „comportarea morală”, dacă ei folosesc cuvântul în sensul său descriptiv pentru a indica un comportament pe care colectivitatea l-ar aproba.

Din punct de vedere extern, moralitatea este definită ca respectarea regulilor societății.¹⁷ „Regulile nu sunt importante în sine, dar ele servesc anumitor comportamente esențiale pentru funcționarea și supraviețuirea culturii.”¹⁸ În această perspectivă moralitatea este evaluată dinspre în afară spre înăuntru, prin evaluarea utilității și efectelor sociale ale conduitei indivizilor. Dezvoltarea morală este o formă de adaptare socială. „Dezvoltarea morală este o chestiune de învățare a standardelor și normelor morale ale societății, de a determina cum și când se aplică, de către cine, la cine, cu consecințe pe termen scurt sau lung.”¹⁹

2.3. Dezvoltarea competenței morale

Georg Lind a urmărit, în baza teoriei și studiilor sale asupra competenței morale, să pună bazele unei noi teorii, și anume „Noua teorie a educației”, privind dezvoltarea morală. Numele teoriei vine de la faptul că instituțiile de învățământ general reprezintă un factor important, probabil cel mai important în dezvoltarea capacităților morale. „Competența morală, nu este nici înnăscută, nici cauzată de vârsta cronologică, nici nu poate fi aplicată prin metode precum predarea directă sau îndoctrinarea.”²⁰

Relația dintre capacitățile intelectuale și cele morale nu este consistentă, dar primele sunt un factor important în acuratețea judecăților morale și, implicit, a acțiunilor etice. „Capacitățile morale sunt în general apreciate ca fiind mai valoroase decât cele intelectuale. Trebuie să ținem cont de faptul că reamintirea clară a unor impresii este una din bazele fundamentale, deși secundare, a conștiinței. Acesta este argumentul cel mai puternic în sprijinul educării și stimulării pe toate căile posibile a capacităților intelectuale ale oamenilor. Fără îndoială, o persoană cu mintea înceată, dar cu afectivitatea și empatia sau sentimentele de apreciere bine dezvoltate, va desfășura activități pozitive și va avea o

¹⁷ Georg Lind, *How to Teach Morality, Promoting Deliberation and Discussion Reducing Violence and Deceit*, 2016, p.41.

¹⁸ William M. Kurtines & Jacob L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991, p. 293.

¹⁹ *Ibidem*, p. 291.

²⁰ Georg Lind, *How to Teach Morality, Promoting Deliberation and Discussion Reducing Violence and Deceit*, pp.97, 2016.

conștiință destul de sensibilă. Dar ceea ce face imaginația mai clară și întărește obiceiul reamintirii și comparării unor impresii, va duce la o conștiință mai sensibilă și va compensa întrucâtva afecțiunile și sentimentele sociale slăbite.”²¹

În studiile timpurii, efectele educației nu erau evidente, deoarece majoritatea studiilor erau axate pe faptul că moralitatea vine odată cu vârsta cronologică, chiar dacă nici un studiu nu a confirmat cu certitudine acest lucru. Dimpotrivă, vârsta cronologică nu are efect causal asupra competenței morale,²² cu excepția evidentă a vârstelor foarte mici, în care capacitatea de înțelegere a realității sociale este încă nedezvoltată.

Studiile mai recente dezvăluie o asociere mai puternică între educație și dezvoltare morală, prin urmare este important să se determine creșterea absolută a competenței morale ca urmare a proceselor educaționale. Georg Lind²³ a făcut acest lucru extrapolând diferențele determinate dintre începutul și sfârșitul intervenției pentru un an școlar cu ajutorul testului creat de el și prezentat în lucrarea sa *How to Teach Morality* și anume *Moral Competence Test (MCT)*, în care a constatat că intervenția a determinat o creștere a scorurilor (0 la 100 puncte) de aproximativ 3,5 puncte pe an. Însă instruirea insuficientă, de o oră pe săptămână, în școlile profesionale, duce la stagnarea sau scăderea competenței morale, deoarece sprijinul școlar nu mai are loc.

Educația morală aduce modificări în ceea ce privește comportamentul astfel încât să se respecte niște reguli sociale. Competența morală pune accent pe capacitatea individului de a fi capabil să rezolve probleme, să discute și să asculte pe baza principiilor lui interioare. Din perspectiva dezvoltării competenței morale, individul devine mai câștigat, comportamentul lui devine mai înnobilit datorită principiilor lui interioare înălțătoare.

2.4. Rolul educației în formarea caracterului moral

Sistemul de valori și principii de viață este transmis tinerei generații prin educație. Din punct de vedere social, rolul primordial al educației este acela de a forma și de a transmite anumite experiențe de viață unui „subiect uman care este angrenat, astfel, într-un

²¹ Charles Darwin, *Die Abstammung des Menschen. (The descent of man. 2nd edition 1871)*, Stuttgart: Kroner Verlag, 1996.

²² Georg Lind, *How to Teach Morality, Promoting Deliberation and Discussion Reducing Violence and Deceit*, pp.98, 2016.

²³ *Ibidem*.

mecanism de influențare sistematică și conștientă, în conformitate cu finalitățile urmărite prin scopuri și idealuri colective și individuale.”²⁴

Formarea și dezvoltarea morală a copilului este influențată, în egală măsură, atât de factorii individuali, de ereditate, cât și de factorii sociali;²⁵ însă este cunoscut faptul că, bazele comportamentului moral se pun încă din primii ani de viață. Procesul de învățare începe din momentul în care copilul se naște. „În familie se produc acele interacțiuni și procese complexe de devenire a personalității umane care își lasă amprenta asupra mentalității și conduitei individuale, asupra modului de gândire, percepere și afirmare a sinelui, asupra sentimentelor cu care acesta va păși în lume.”²⁶ De aceea, se poate spune că părinții sunt direct responsabili de formarea unei personalități integre a copilului și de dezvoltarea sa atitudinal-morală. Procesul educațional ar trebui să înceapă în familie și să continue, ulterior, în școală. El presupune observație, experimentare, evaluare, integrare și reacția la diferiți factori externi asupra cărora copilul și părinții nu au control deplin.²⁷ Părinții au datoria să asigure copiilor condițiile favorabile unei educații de calitate în familie; totodată, ei trebuie să colaboreze cu unitățile de învățământ, în scopul atingerii obiectivelor educaționale.²⁸ Aceste percepții au existat încă din antichitate; Platon și Aristotel, iar mai apoi, Comenius considerau că actul educațional va fi eficient doar atunci când familia, școala și societatea își vor unifica eforturile.²⁹

Pentru a obține o educație de calitate este esențial ca, încă de la o vârstă fragedă, familia să dezvolte comportamente „corecte”, gândiri, trăsături de caracter pe care mai târziu copilul să le perfecționeze în diferitele medii socioculturale în care se formează ca om.

Este necesar ca modelul european de educație să fie însușit și de România deoarece cu toții avem responsabilitatea de a încuraja educația copiilor și de a implementa etica și un sistem de valori ce promovează respectul pentru drepturile omului, asigurându-le astfel o dezvoltare mentală, morală, spirituală și socială completă.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ Larisa Cuznețov, *Filosofia practică a familiei*, Chișinău: CEP USM, 2013, p. 15 *apud* Tamara Munteanu, *Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei* (PhD diss.), Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, p. 11.

²⁷ Tatiana Șova, Veronica Rusov, Lilia Trinca, Oxana Chira, Olga Jacota-Drăgan, Aurelia Bețivu, Eugenia Foca, *Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi*, Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2020 p. 16.

²⁸ Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău 2014, nr.152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.319 – 324, art. nr.614 din 23.11.2014. *apud* Tamara Munteanu, *Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei* (PhD diss.), Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, p. 9.

²⁹ Tamara Munteanu, *Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei* (PhD diss.), Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, p. 70.

CAPITOLUL III

3. REPERE METODOLOGICE ÎN FILOSOFIA PENTRU COPII

3.1. Aspecte teoretice în filosofia pentru copii

Filosofia pentru copii (P4C) este o abordare didactică implementată pe scară largă în școlile din Marea Britanie, care are drept scop stimularea dialogului pe diferite teme, îmbunătățirea capacităților de comunicare și de formulare a propriilor întrebări sau argumente de tip filosofic. Filosofia pentru copii se aplică întregii clase și urmărește stimularea dialogului între colegi în funcție de propriile întrebări de tip filosofic legate de diverse povestioare, filme sau alți stimuli. Elevii stau așezați în cerc, cu fața unii la alții, iar profesorul prezintă o activitate sau un joc în legătură cu o anumită temă, abilitate sau dispoziție pe care profesorul dorește să o scoată în evidență. Acesta prezintă un videoclip, o poveste, o imagine sau un artefact. Apoi, grupul discută pe marginea stimulului, ridică o serie de întrebări și, de comun acord, alege din toate una singură adecvată pentru discuție. De exemplu, „Ce este bunătatea?”, „Este bine să privezi pe cineva de libertate?” sau „Este mai important aspectul fizic al unei persoane decât acțiunile sale?”³⁰

În urma alegerii întrebării potrivite, începe discuția principală. Elevii își împărtășesc ideile legate de respectiva întrebare și își susțin punctele de vedere în legătură cu problema ridicată. Sesiunea se încheie cu ultimele cuvinte cu rol concludiv și de feed-back, din partea tuturor elevilor. Ei pot avea aceeași părere ca la începutul discuției sau pot să și-o schimbe, ca urmare a dialogului. Elevii sunt invitați să își exprime în mod concis părerile și discută despre felul în care a decurs lecția. De exemplu, profesorul întreabă „Ce a mers bine?”, „Ce am putea îmbunătăți?” sau „Ce trebuie să facem în continuare?” Astfel, elevii își pot dezvolta abilități de evaluare și de gândire, precum și de planificare pentru îmbunătățirea sesiunilor următoare.³¹

Conceptul de *filosofie pentru copii* a fost propus încă din anii 1970 și este atribuit lui Mathew Lipman. El a fost mai întâi preocupat de modul de gândire a studenților, dar a fost de părere că o consolidare a gândirii copiilor ar trebui să înceapă încă din clasele primare, pentru a pune bazele unei gândiri filosofice dezvoltate pentru a-i servi copilului mic în

³⁰ Nadia Siddiqui., Stephen Gorard, Beng Huat See, *Non-cognitive impacts of Philosophy for Children*, 2017, p. 5.

³¹ *Ibidem*, pp. 13-14.

dezvoltarea sa ca adult. Ideile din scrierile lui sunt încă folosite de numeroși cercetători și practicieni din domeniul filosofiei pentru copii. De asemenea, s-au scris pe acest domeniu sute până la mii de cărți academice, articole și teze de doctorat din diferite țări.³² Iar practica filosofiei cu copiii la nivel preșcolar și primar se dezvoltă semnificativ în întreaga lume, astăzi fiind implicate aproximativ 50 de țări.

3.2. Rolul profesorului într-o comunitate de cercetare

Filosofia pentru copii nu este preocupată de filosofia de ansamblu, ci mai degrabă să învețe copiii să pună întrebări, să gândească pentru ei înșiși și să reunească metoda și conținutul în sala de clasă.

Într-o comunitate de cercetare, profesorul are rolul de facilitator al muncii copiilor pe teme filosofice sau utilizând concepte filosofice. Profesorul este cel care gestionează dialogul în clasă, fără să ofere răspunsul final la întrebările în discuție, iar elevii reușesc treptat să-și formeze propria lor concepție despre libertate, dreptate, frumusețe, timp, spațiu, ce este o persoană, dacă universul are un început sau nu, dacă există viață după moarte, avort. „În timpul discuțiilor de orice fel, profesorul are responsabilitatea de a se asigura că există respect față de celelalte persoane. Dacă după un comentariu al unui copil, un altul (chiar adult) spune „ai afirmat o prostie”, profesorul trebuie să oprească discuția și să reamintească că dezaprobarea nu este ceva greșit, însă să se dea dreptul tuturor celor care vor să justifice acea dezaprobare. Un lucru foarte important este acela de nu uita pe nimeni dintre cei care vor dreptul la replica; rolul profesorului fiind acela de a ordona replicile fiecăruia pe rând, fără însă de a face greșeala de a uita pe cineva.”³³

Se pune accent pe un model de învățare activ care presupune implicarea directă a elevului în procesul de dezvoltare a capacităților de învățare, în asimilarea cunoștințelor și dobândirea gândirii critice, iar profesorul trebuie să permită copiilor să exploreze și să examineze problemele care se ocupă de etică și de valori, să reflecte asupra lor, să compare opinii diverse și apoi să-și facă propriile raționamente a ceea ce ei decid să creadă. Dispare modelul profesorului tradițional care este axat pe modelul de învățare pasiv și au fost crescuți cu un anumit set de valori și cărora li s-a spus că doar așa este corect. „Noul model impune

³²Maughn Rollins Gregory, Philosophy for children and its critics, *Journal of Philosophy of Education* 45 (2): 199-219, 2011, p. 2012.

³³Eugenio, Echeverria, Children and Philosophy: is this possible?, *Gifted Education International*, 22, Mexico, 2007, p.134.

în activitatea la clasă un nou tip de relaționare pe mai multe direcții: profesor-elev, elev-elev, elev-profesor, pentru a favoriza comunicarea liberă, deschisă și fără inhibiții.”³⁴

Profesorii trebuie să încurajeze gândirea filosofică a elevilor, însă cei mai mulți nu o fac, iar cauzele pot fi multiple. În primul rând, ar putea să nu fie interesați de acest lucru și în al doilea rând, să nu dețină o pregătire în acest domeniu. Consider că este nevoie de cursuri de perfecționare pentru dezvoltarea capacității de a facilita discuțiile filosofice dintre profesor și elevii săi. Pentru acest lucru nu este suficient, poate nici nevoie, să cunoască literatura filosofică standard, ci să aibă o aptitudine sau un talent pentru gândirea filosofică. Talentul sau aceea aptitudine interioară este mai importantă decât orice pregătire în domeniul filosofiei, astfel că poți avea pregătirea necesară, dar nu și talentul. Profesorul trebuie să stârneasce curiozități în ceilalți, mai exact în elevii lui, decât să relateze cunoștințele proprii.

Facilitarea unei discuții despre filosofia pentru copii nu înseamnă ca profesorul să domine, este important să le permită elevilor să își dezvolte propriile idei. Nu este de așteptat ca profesorii să furnizeze sau chiar să răspundă la toate întrebările. Ei pot împărtăși neînțelegerile cu elevii lor, și pot observa schimbările pe care le au elevii unul cu celălalt. Aceasta înseamnă eliminarea rolului tradițional al profesorului ca lector și cel care doar „transmite” informații. Prin urmare, învățarea devine o experiență reciprocă, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Mai ales pentru profesorii care nu sunt siguri de ceea ce implică acest lucru, ateliere de lucru precum cele oferite de IAPC oferă o bună prezentare a pedagogiei *Filosofiei pentru copii*.

3.3. Cuadrantul întrebărilor în stilul de predare și învățare

Cuadrantul Întrebărilor este un instrument pedagogic conceput de filosoful Philip Cam, destinat să ajute profesorii și elevii în generarea și clasificarea întrebărilor pentru a stimula gândirea critică și discuțiile filosofice în clasă.

Cam (2006) a observat că, pe parcursul activităților din Comunitatea de Învățare, elevii întâmpinau uneori dificultăți în formularea tehnicilor de interogare sau în organizarea gândurilor în timpul dialogului propriu-zis. El a afirmat că există o problemă, în sensul că „elevii formulează prea des întrebări care nu sunt foarte profunde și care nu conduc cu ușurință la tipul de discuție dorit”. Această observație l-a determinat să dezvolte „Cuadrantul Întrebărilor” (*Question Quadrant*).

³⁴ *Ibidem*, p.134.

Adoptând Cuadrantul Întrebărilor ca o pedagogie premergătoare Comunității de Învățare, Cam explică faptul că acesta „îmbunătățește aproape imediat calitatea întrebărilor lor și, astfel, oferă o bază mult mai productivă pentru discuții”.

Acest instrument împarte întrebările în patru categorii, rezultate din intersectarea a două axe:

- axa orizontală: întrebări închise (care au un răspuns specific) și întrebări deschise (care permit multiple răspunsuri).
- axa verticală: întrebări legate direct de textul sau subiectul studiat și întrebări care depășesc contextul imediat, având o natură mai generală sau intelectuală.

Plecând de la modelul lui Cam (2006, apud Bălan, 2023), Marin Bălan propune o versiune a cuadrantului care poate fi înțeleasă cu ușurință, având alte etichete³⁵:

- în loc de „închis” este de preferat „există un singur răspuns corect”;
- în loc de „deschis” este de preferat „există multe posibilități”;
- în loc de „înțelegerea lecturii” este de preferat „Priviți textul și vedeți întrebările”;
- în loc de „cunoaștere factuală” este de preferat „Puneți întrebări unui expert”;
- în loc de „speculație literară” este de preferat „Întrebați, folosindu-vă imaginația”;
- în loc de „cercetare” este de preferat „Trebuie să gândiți un pic”.

Cuadrantul poate fi realizat situat într-un cerc format din elevi, prin intermediul unor cartoane. Întrebările sunt scrise pe foițe autoadezive și lipite de către aceștia pe bucățile de carton din centru, sub atenta supraveghere a cadrului didactic și cu intervenția acestuia, în cazul în care elevii au nevoie.

3.4. Studii în filosofia pentru copii³⁶

Filosofia pentru copii își propune, în opinia lui Lipman, să-i învețe pe copii cum să gândească pentru ei înșiși și cum să ia decizii informându-se. Astfel, dezvoltarea gândirii critice și creative reprezintă obiectivul fundamental al filosofiei pentru copii.

Studiile realizate în domeniul Filosofiei pentru copii pot fi grupate în două categorii, în funcție de generațiile în care au fost redactate. Astfel, prima generație i-a avut ca lideri

³⁵ Marin Bălan, *Cum să faci filosofie cu copiii?*, București: Editura Edikon, 2023, p. 191- 192.

³⁶ Secvențe din acest subcapitol au fost publicate într-o variantă similară în articolul: Paraschiva, Rusu, *Researches and challenging in Philosophy for Children*, *Univers pedagogic*, 4 (84), 2024, pp. 102 – 105.

cercetători pe Leonard Nelson, Matthew Lipman și Gareth Matthews. Această generație a fost văzută ca susținând filosofia pentru copii ca pe un instrument pentru echiparea elevilor cu anumite abilități, cum ar fi: Matthew Lipman, *Gândirea în educație* (2003) – raționamente logice; Mary Martens, *Întrebările productive* (1999) – ca o practică critică menită să neutralizeze relațiile de putere inegale; Gareth Matthews, *Perplexitatea socratică și natura filosofiei* (2003) – ca o modalitate de a elimina decalajul dintre adulți și copii, cu accentul pus pe filosofia copiilor ca o activitate valoroasă în sine.³⁷

Din cea de a doua generație de studii legate de filosofia pentru copii, Nancy Vansieleghem și David Kennedy îi menționează ca reprezentanți pe: Ann Margaret Sharp, David Kennedy, Karin Murriss, Walter Kohan, Michel Sasseville, Joanna Haynes, Jen Glaser, Oscar Brenifier, Michel Tozzi, Marina Santi, Barbara Weber și Philip Cam.³⁸ Conform acestora, „o caracteristică notabilă a acestei generații este aceea că ei nu prezintă idei noi ca atacuri asupra a ceea ce a apărut înainte, ci ca o formă de auto-corecție care ia în considerare circumstanțele schimbătoare ale mediului global și educațional.”³⁹

Prin circumstanțe schimbătoare se înțelege influența crescută a postmodernității și a noilor moduri de a gândi. Pedagogia filosofică este pur și simplu caracterizată drept reflecție comună, contemplare și comunicare, prin urmare filosofia pentru copii ar trebui să fie schimbată în filosofie cu copiii. Această a doua generație nu tratează procesul de filosofie pentru sau cu copiii în termeni de metodă, ci mai degrabă ca o „mișcare care cuprinde un amestec de abordări, fiecare cu propriile sale metode, tehnici și strategii.”⁴⁰

³⁷ Riku Valitalo, Hannu Jusso, Ari Sutinen, Philosophy for Children as an Educational Practice, *Stud Philos Educ*, 35, 2016, pp. 79-92, DOI 10.1007/s 11217-015-9471-6, Published online: 26 aprilie 2015, p.80.

³⁸ Vansieleghem, Nancy, Kennedy, David, What is philosophy for children, what is philosophy with children - After Matthews Lipman, *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), pp.171-182, 2011, p.177.

³⁹ *Ibidem*, p.177.

⁴⁰ *Ibidem*, pp.178-179.

CAPITOLUL IV

4. Partea aplicativă- Impactul filosofiei pentru copii asupra dezvoltării morale și sociale

Având în vedere importanța educării conduitei morale încă din copilărie, un program de implementare a filosofiei pentru copii în școli a fost adoptat și de Școala Gimnazială Frasin, din județul Suceava, iar efectele sale au fost evaluate prin intermediul instrumentelor *Sondajul de abilități non-cognitive*, dezvoltat de Universitatea Durham, în 2010, și *Testul Cmpetenței Morale*, elaborat de Lind, în 1978. Din septembrie 2022 până în iunie 2023, elevii acestei școli au participat timp de o oră pe săptămână la activități de stimulare a gândirii și a dialogului cu ceilalți. La sfârșitul sesiunilor, elevii au raportat că li s-a părut interesantă intervenția și s-au bucurat de participare. Grupul de control include elevii Școlii Gimnaziale Bucșoaia, din același județ. Pe perioada implementării filosofiei pentru copii la Școala Gimnazială Frasin, la Școala Gimnazială Bucșoaia s-au desfășurat activitățile obișnuite de predare și învățare.

4.1. Obiectivul cercetării

Cercetarea de față are drept scop principal evidențierea impactului pe care filosofia pentru copii îl are asupra dezvoltării morale și asupra abilităților non-cognitive în rândul preadolescenților de 11-12 ani.

Acest scop poate fi atins prin realizarea unei analize test-retest prin care se măsoară gândirea morală și o serie de abilități (de comunicare, sociale, de cooperare și de muncă în echipă etc.) dezvoltate în rândul copiilor din clasele a V-a și a VI-a unde s-a implementat filosofia pentru copii, comparativ cu clasele care și-au desfășurat activitățile obișnuite (fără participare la program).

Ipoteza principală de la care pleacă cercetarea de față este următoarea: *Filosofia pentru copii contribuie la dezvoltarea abilităților non-cognitive și de judecată morală la preadolescenții de 11-12 ani*. Pornind de la această ipoteză principală, se pot formula două ipoteze secundare:

Ipoteza 1: Există diferențe semnificative statistice între judecata morală a preadolescenților de 11-12 ani din grupul experimental și judecata morală a preadolescenților din aceeași categorie de vârstă din grupul de control, în sensul că grupul

experimental are o judecată morală mai ridicată, ca urmare a implementării programului de filosofie pentru copii.

Ipoteza 2: Există diferențe semnificative statistic între gradul de dezvoltare a abilităților non-cognitive la preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental și gradul de dezvoltare a abilităților non-cognitive la preadolescenții din aceeași categorie de vârstă din grupul de control, în sensul că, în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat mai mult aceste abilități comparativ cu preadolescenții din grupul de control.

Pentru aprecierea nivelului de judecată morală, se poate apela la o serie de indici: indicele competenței morale *C-score*, indicele ajustat *C+ index* și indicele argumentelor pro-contra *PC-Index*. Drept urmare, au fost formulate trei sub-ipoteze operaționale în raport cu prima ipoteză de lucru, câte una specifică fiecărui indice astfel:

1.1. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a indicelui competenței morale C-score.

1.2. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a indicelui ajustat C+ index.

1.3. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a indicelui argumentelor pro-contra PC-Index.

În ceea ce privește abilitățile non-cognitive la care face referire a doua ipoteză de lucru, au fost formulate de asemenea o serie de ipoteze operaționale secundare specifice fiecărei abilități în parte, astfel:

0.1. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a abilităților de comunicare.

0.2. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a abilităților sociale.

0.3. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a abilităților de cooperare și muncă în echipă.

0.4. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a încrederii în sine.

0.5. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a determinării.

0.6. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a responsabilității sociale.

0.7. P4C va determina o scădere semnificativă statistic a dependenței de ceilalți.

0.8. P4C va determina o scădere semnificativă statistic a fricii de „nou”.

0.9. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a stării de bine.

0.10. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a empatiei.

0.11. P4C va determina o creștere semnificativă statistic a abilităților de cunoaștere.

4.2. Metodologia cercetării

4.2.1. Participanți

Eșantionul utilizat pentru prezenta cercetare este format din elevii claselor a V-a și a VI-a proveniți de la două școli din județul Suceava: Școala Gimnazială Frasin (grup experimental) și Școala Gimnazială Bucșoia (grup de control). În alegerea acestei categorii de vârstă s-a ținut cont de explicațiile lui Jean Piaget, referitoare la faptul că gândirea copiilor devine aptă pentru rezolvarea problemelor intelectuale și moral-juridice în jurul vârstei de 11-12 ani. Din grupul experimental fac parte 31 de elevi în etapa de testare, dintre care 17 (54.8%) sunt băieți și 14 (45.2%) sunt fete. Dintre aceștia, 18 (58.1%) -9 fete și 9 băieți- sunt elevi de clasa a V-a și 13 (41.9%) -5 fete și 8 băieți- sunt elevi de clasa a VI-a. În etapa de retest au participat 32 de elevi (aceiași de la testare plus încă un elev). Grupul de control include 26 de elevi în etapa de testare. Din totalul lor, doar 23 au fost prezenți și la retest. Dintre aceștia, 11 (47.8%) sunt băieți și 12 (52.2%) sunt fete; 10 (43.5%) – 4 fete și 6 băieți – sunt elevi de clasa a V-a și 13 (56.5%) – 8 fete și 5 băieți – sunt elevi de clasa a VI-a.

4.2.2. Instrumente

Cercetarea are la bază instrumentele amintite anterior: *Sondajul abilităților non-cognitive* dezvoltat de Universitatea Durham, în 2010 și *Testul competenței morale* elaborat de Lind, în 1978.

Sondajul abilităților non-cognitive este structurat în trei părți. În prima sunt incluse 11 constructe psihologice corespunzătoare unei game largi de comportamente, atitudini, emoții și sentimente⁴¹ (vezi Anexa 11), codificate pe o scară de la 0 („Deloc”) la 10 („Întru totul de acord”). Doi itemi sunt inversați, pentru a stimula atenția respondentului pe semnificația fiecărui element și a evita riscul ca acesta să fie tentat să bifeze aceeași variantă de răspuns la toți itemii din chestionar.

A doua parte a sondajului prezintă respondentului cinci viniete – scurte povestioare imaginare în care personajele sunt copii- fiecare cu trei opțiuni de răspuns, fără scală. Alegerea unui răspuns necesită o judecată bazată pe empatie, responsabilitate socială, înțelegerea democrației,⁴² percepția dreptății sociale și diversitate religioasă.

⁴¹ Stephen Gorard, Nadia Siddiqui., Beng Huat See, Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment?, *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 2017, p. 18.

⁴² *Ibidem*, p. 24.

Testul judecății morale este un instrument de cercetare consacrat, de evaluare a competenței morale și a comportamentului moral. Versiunea standard conține două dileme morale (Dilema muncitorilor și Dilema doctorului -vezi Anexa 12), pentru care se dă o soluție de către autor⁴³. Fiecare prezintă povestea unei persoane care este prinsă într-o dilemă comportamentală: indiferent ce decizie ar lua, aceasta va intra în conflict cu anumite reguli de conduită. Deci „calitatea” deciziei este importantă și nu decizia în sine. Dacă decizia a fost una bună sau rea depinde de motivele din spatele ei. Pentru mulți este foarte important dacă cineva se comportă bine pentru că așa simte el să facă acest lucru, sau pentru că așteaptă să obțină o recompensă, sau este obligat să facă acest lucru de către forțele exterioare, sau pentru că dorește să se conformeze conștiinței sale morale⁴⁴.

Competența morală este măsurată cu ajutorul indicelui *C-score*, al cărui algoritm de calcul este afișat în Anexa 13. Mai multe informații referitoare la acest index vor fi prezentate ulterior în lucrare.

4.2.3. Procedură

Ambele chestionarele au fost autoadministrate colectiv în cele două unități de învățământ, în datele prestabilite, prima oară în luna septembrie 2022 (etapa de testare), înainte de implementarea filosofiei pentru copii, și a doua oară în luna iunie 2023 (etapa retest), după ce programul de intervenție s-a încheiat.

4.2.4. Variabile

Ipotezele cercetării sunt testate prin intermediul următoarelor variabile definite pe baza rezultatelor înregistrate atât în rândul elevilor din grupul experimental, cât și în rândul elevilor din grupul de control.

Variabile dependente:

- *Judecata morală* (măsurată prin intermediul a trei indici: indicele competenței morale *C-Score*, indicele ajustat *C+_Index* și indicele argumentelor pro-contra *PC_Index*);
- *Abilitățile non-cognitive* (reprezentate prin *abilități de comunicare, sociale, de cooperare și muncă în echipă, abilități de privesc încrederea în sine, determinarea,*

⁴³ Lucia Faiciuc., *Competența morală și motivațiile comportamentului de a ascunde adevărul*, Anuarul Institutului de Istorie „George Barițiu” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, XIV, 85-115, 2016, p. 87.

⁴⁴ Georg Lind, *An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*, 1999, p. 4.

responsabilitatea socială, dependența de ceilalți, frica de „nou”, starea de bine, empatia, cunoașterea).

Variabile independente:

– Variabila grup, variabilă dihotomică (poate lua valorile 1-Grup experimental; 2-Grup de control).

4.3. Rezultate

4.3.1. Impactul P4C asupra moralității

Indicele competenței morale *C-score* măsoară gradul în care judecățile unei persoane sunt determinate de principii morale și nu de alte forțe psihologice precum tendința umană de a construi argumente în acord cu opinia sau decizia altcuiva legată de o anumită problemă (Lind, 2006⁴⁵). Acesta variază între 0 și 100 și poate fi cotelat astfel: foarte scăzut (1-9), scăzut (10-19), mediu (20-29), ridicat (30-39), foarte ridicat (40-49) și extraordinar de ridicat (peste 50) (Lind, în presă). În general, valoarea medie a acestui indice variază între 10 și 40 (Lind, 2006).

În situația de față, indicele competenței morale *C-score* a fost calculat atât pentru etapa de testare (desfășurată în septembrie 2022), cât și pentru retest (iunie 2023), separat pentru școlile participante la studiu. Rezultatele obținute sunt reprezentate în figura 4.1 (vezi Anexa 2).

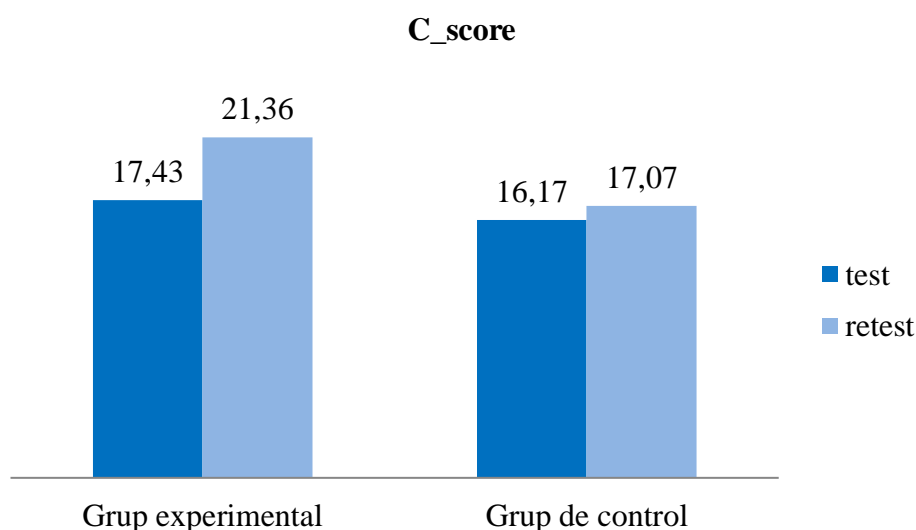


Figura 4.1. Indicele competenței morale (valoare medie)

⁴⁵ Georg Lind, The Moral Judgment Test (MJT) Website in Brenda Lee Mcdaniel, *Predicting moral judgment competence from developmental building blocks and moral emotions: a structural equation model*, 2007, p. 19.

În prima aplicare a testului de măsurare a competenței morale, valorile *C-score* variază între 1.10 și 39.74 în rândul elevilor din grupul experimental, respectiv între 0.53 și 40.52 în rândul elevilor din grupul de control. În cea de-a doua aplicare a testului, indicele ia valori în intervalul 3.44 - 61.25 în rândul elevilor din grupul experimental, respectiv în intervalul 1.22 - 37.29 în rândul elevilor din grupul de control.

Testarea ipotezei 1

În urma testării ipotezei 1 a cercetării, *nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic ($p=0.260$ -vezi Anexa 3) în ceea ce privește judecata morală a preadolescenților de 11-12 ani din grupul experimental și judecata morală a preadolescenților din aceeași categorie de vârstă din grupul de control (variabila *C-score* și variabila *C+index*). Prin urmare, ipoteza 1 nu se confirmă; se poate spune, deci, că programul de filosofie pentru copii desfășurat în cadrul grupului experimental nu a avut o influență semnificativă din punct de vedere statistic asupra competenței morale și a comportamentului moral al elevilor de la clasele a V-a și a VI-a. De aceea, programul ar putea fi reluat și derulat pe o perioadă mai lungă de timp, urmând a fi analizate ulterior noile rezultate.*

În urma testării ipotezei 1 cu ajutorul aceluiași test neparametric U Mann-Whitney, *nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic ($p=0.759$ -vezi Anexa 3) în ceea ce privește judecata morală a preadolescenților de 11-12 ani din grupul experimental și judecata morală a preadolescenților din aceeași categorie de vârstă din grupul de control (măsurată prin indicele argumentelor pro-contra). Prin urmare, ipoteza 1 nu se confirmă; se poate spune, deci, că, programul de filosofie pentru copii desfășurat de-a lungul unui an școlar în cadrul grupului experimental, nu a avut o influență semnificativă din punct de vedere statistic asupra gândirii morale și a comportamentului moral al elevilor de la clasele a V-a și a VI-a. În consecință, programul ar putea fi reluat și derulat pe o perioadă mai lungă de timp, noile rezultate urmând a fi analizate ulterior.*

Testul de competență morală este un instrument extrem de valabil pentru evaluarea efectelor metodelor și programelor morale și educația persoanelor. Pornind de la premisa lui Piaget conform căreia în jurul vârstei de 11-12 ani gândirea copilului devine aptă să rezolve probleme intelectuale și moral-juridice, iar „regula devine pentru el o condiție necesară a înțelegerii”⁴⁶, vom verifica dacă s-au îmbunătățit mecanismele cognitiv și afectiv în urma

⁴⁶ Jean Piaget, *Judecata morală la copil*, București: E.D.P., 1970.

implementării filosofiei pentru copii la preadolescenții de clasele a V-a, respectiv a VI-a (11-12 ani) din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, care nu au participat la aceste lecții de filosofie pentru copii.

a) *Stadiile dezvoltării morale (orientările morale) sunt ordonate ierarhic în funcție de preferințe (vezi Anexa 4):*

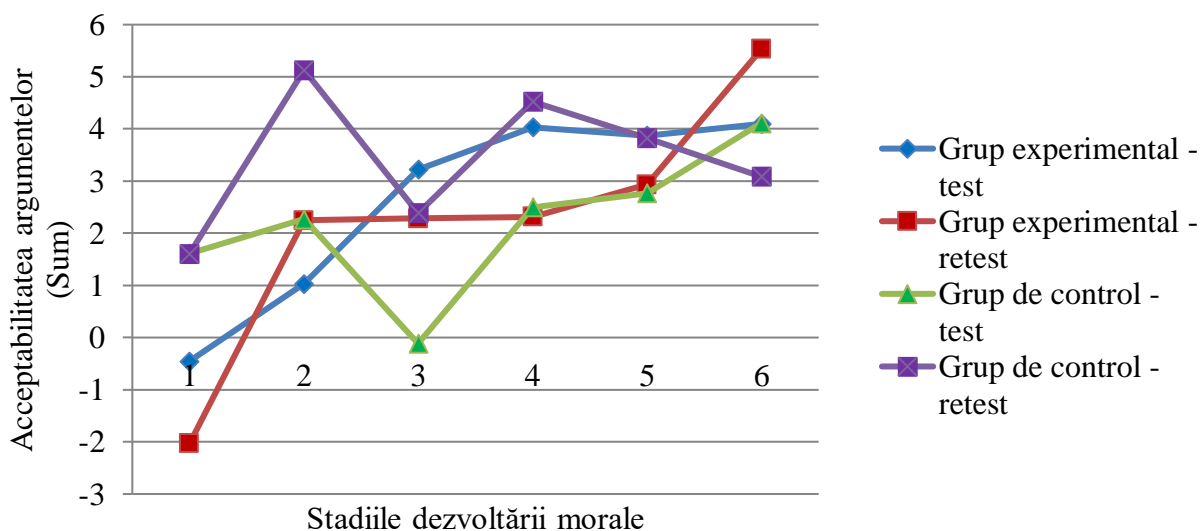


Figura 4.2. Ierarhia stadiilor dezvoltării morale (niveluri medii de acceptabilitate a argumentelor)

Analizând figura 4.1, se poate observa că, în cazul elevilor din grupul experimental, stadiile dezvoltării morale sunt ordonate ierarhic atât în etapa de testare, cât și la retest. În schimb, în cazul elevilor din grupul de control, nu se poate vorbi de o ierarhie a orientărilor morale.

Pornind de la ierarhia stadiilor dezvoltării morale, se poate trage concluzia că dezvoltarea morală crește progresiv în urma implementării filosofiei pentru copii în rândul elevilor de clasa a V-a și a VI-a din grupul experimental, creându-se fundamentul judecății morale asupra conceptelor legate de dreptate. În cazul elevilor din grupul de control, se observă oscilații în trecerea de la un stadiu la altul, fiind dificilă conturarea unei imagini a judecății lor morale.

În continuare vom analiza cele două dileme separat și poziția elevilor celor două școli participante față de comportamentele personajelor din cele două scenarii (vezi Anexele 5 și 6).

În testul competenței morale, dilema muncitorilor apare prezentată astfel:

Datorită unor concedieri, se pare nefondate, câțiva lucrători din fabrică îi suspectează pe directori că trag cu urechea la angajații lor prin sistemul intercom și apoi folosesc aceste informații împotriva lor. Directorii au respins cu tărie această acuzație în mod oficial. Sindicatul muncitorilor a declarat că va lua măsuri împotriva companiei doar atunci când se vor descoperi probe care să confirme aceste suspiciuni. Prin urmare, doi muncitori intră prin efracție în birourile administrației și iau copii transcrise după casete, copii care dovedesc acuzația de tras cu urechea.

Rezultatele referitoare la dilema muncitorilor, obținute în urma judecății morale a elevilor participanți la cercetare, sunt afișate în figura 4.5.

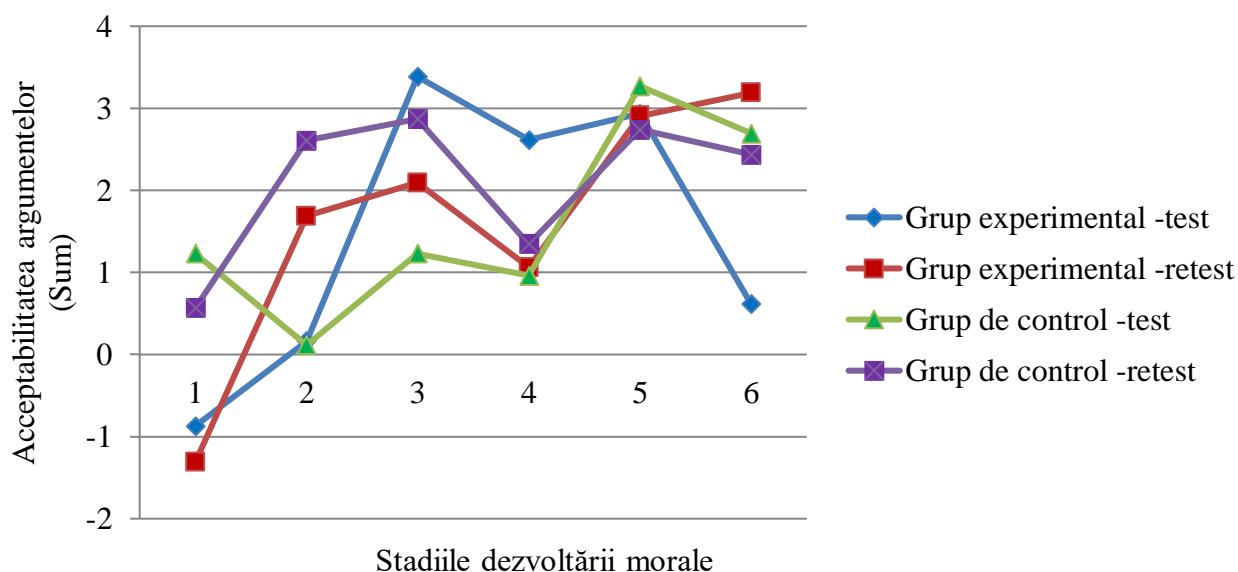


Figura 4.3. Nivelurile medii de acceptabilitate a argumentelor - Dilema muncitorilor

Se poate observa că atât la test, cât și la retest, elevii din grupul experimental tind să dezaprobe argumente de genul *pentru că nu au cauzat prea multe pagube companiei sau deoarece concedierea celorlalți angajați nu i-a afectat și pe ei și astfel nu aveau niciun motiv să fure copiile transcrise după casete*. Argumentele pro și contra cele mai acceptate în primă fază sunt cele de genul *pentru că majoritatea muncitorilor ar fi de acord cu fapta lor și pe mulți dintre ei i-ar bucura sau pentru că nu furi și comiți jaf dacă vrei să fii considerat o persoană cinstită, decentă*, urmând ca la retest opinia lor să se schimbe, susținând argumentele pro și contra de genul *pentru că încrederea care se stabilește între oameni și demnitatea fiecăruia contează mai mult decât reglementările interne ale firmei sau pentru că nu trebuie să încalci un drept fundamental precum dreptul la proprietate și să iei legea în mâinile proprii, în afară de cazul în care anumite principii morale universale justifică acest lucru*. Prin urmare, se poate observa o creștere a dezvoltării morale de la test la retest

(de la stadiul 3 la stadiul 6), o dezvoltare a raționamentului cognitiv al elevilor din grupul experimental. Această evoluție se datorează într-o oarecare măsură și lecțiilor de filosofie pentru copii desfășurate la clasele a V-a și a VI-a de la această unitate de învățământ.

În ceea ce privește situația elevilor din grupul de control, în etapa de testare sunt acceptate în cea mai mare măsură argumentele pro și contra de genul *pentru că cei doi muncitori nu au găsit nici un mijloc legal de a da în vileag abuzul de încredere din partea companiei și astfel au ales ceea ce au considerat ei a fi răul cel mai mic sau pentru că cei doi ar fi trebuit să parcurgă căile legale pe care le aveau la dispoziție și nu să comită o încălcare serioasă a legii*. În etapa retest, argumentele pro și contra cele mai acceptate sunt aceleași cu cele susținute de elevii din grupul experimental în etapa test, și anume *pentru că nu au cauzat prea multe pagube companiei sau deoarece concedierea celorlalți angajați nu i-a afectat și pe ei și astfel nu aveau niciun motiv să fure copiile transcrise după casete*. Prin urmare, se poate observa un regres al dezvoltării morale de la test la retest (de la stadiul 5 la stadiul 3); acesta poate fi un semnal de alarmă privind necesitatea unei educații morale, care să aducă modificări în ceea ce privește comportamentul moral, astfel încât să se respecte niște reguli sociale, să se dezvolte abilitatea de a face față conflictelor pe baza principiului moral universalizabil prin gândire și discuție în loc de violență, înșelăciune și putere.

A doua dilemă prezentată în testul competenței morale este dilema doctorului. Aceasta apare prezentată așa:

O femeie cu cancer în stadiul terminal nu avea nicio speranță de vindecare. Avea dureri îngrozitoare și era atât de slăbită încât o doză mare dintr-un calmant precum morfina i-ar fi putut cauza moartea. În timpul unei perioade temporare de îmbunătățire a stării sale de sănătate ea l-a implorat pe doctor să-i administreze suficientă morfină pentru a o omorî. A spus că nu mai poate îndura durerea și că oricum, în câteva săptămâni va fi moartă. Doctorul i-a făcut pe plac.

Rezultatele corespunzătoare acestei dileme sunt afișate în figura 4.3.

Se poate observa că atât la test, cât și la retest, elevii din grupul experimental tind să accepte cel mai mult argumentele pro și contra de genul *pentru că doctorul trebuia să acționeze conform conștiinței lui. Condiția femeii justifică o excepție de la obligația morală de a întreține viața. sau pentru că protejarea vieții este cea mai înaltă obligație morală a oricărei persoane. Nu avem criterii morale clare pentru a distinge între eutanasiu și crimă*. Prin urmare, se poate presupune că aceștia acordă o importanță deosebită conduitei orientate

spre principiile etice universale, precum egalitatea drepturilor omului și respectul pentru ființele umane ca indivizi.

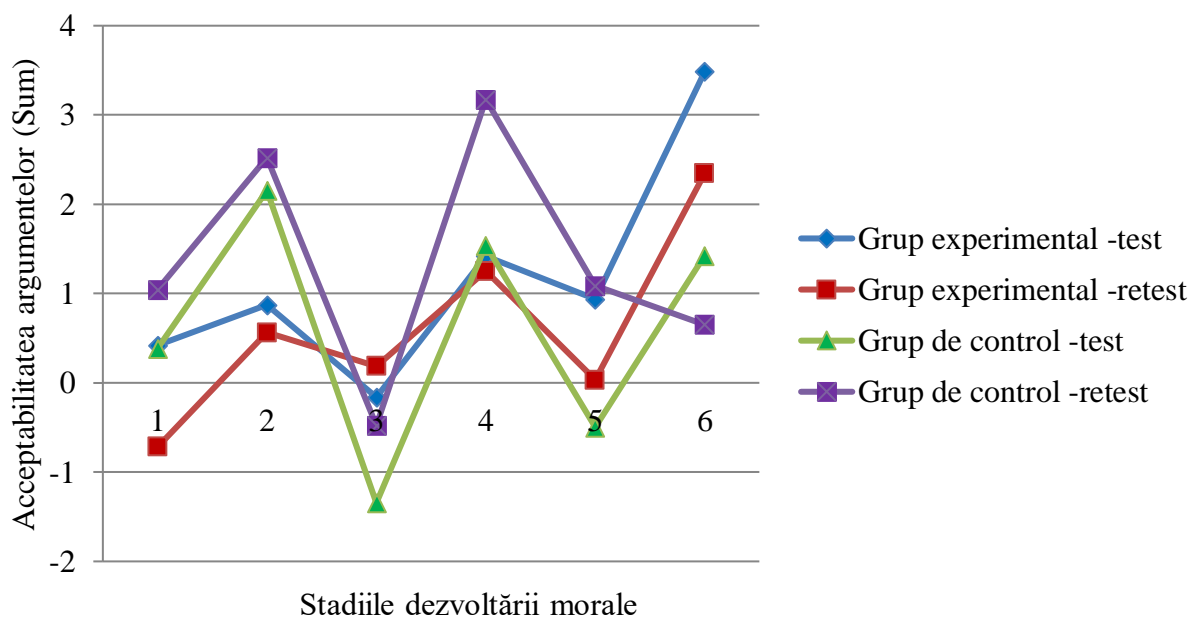


Figura 4.4. Nivelurile medii de acceptabilitate a argumentelor - Dilema doctorului

În ceea ce privește situația elevilor din grupul de control, în ambele etape de testare tind să dezaprobe argumentele de genul *pentru că majoritatea colegilor săi se presupune că ar fi făcut același lucru într-o situație similară sau pentru că doctorul a acționat împotriva convingerilor colegilor săi. Dacă ei sunt împotriva eutanasiei atunci doctorul nu trebuia s-o facă.* În etapa test sunt acceptate în cea mai mare măsură argumentele pro și contra de genul *pentru că femeia ar fi murit oricum și el nu a trebuit să facă un efort prea mare ca să-i dea o doză de calmant sau pentru că i-ar fi fost mai ușor dacă ar fi așteptat și nu s-ar fi amestecat în moartea femeii, iar la retest, argumentele pro și contra de genul pentru că doctorul nu a încălcat cu adevărat o lege. Nimeni nu ar fi putut-o salva pe femeie iar el nu voia decât să-i scurteze suferința sau pentru că doctorul a încălcat legea. Dacă crezi că eutanasia este ilegală atunci ar trebui să refuzi asemenea cereri.* Prin urmare, se poate observa o creștere a dezvoltării morale de la test la retest (de la stadiul 2 la stadiul 4) în rândul elevilor din grupul de control în cazul dilemei doctorului.

b) *Paralelismul afectiv-cognitiv:*

Acest criteriu presupune că stadiile dezvoltării morale corelează cu indicele competenței morale într-o manieră previzionată, astfel că: în timp ce orientarea morală spre stadii mai înalte ar trebui să coreleze puternic în sens pozitiv cu indicele *C-score*, orientarea

spre stadiile inferioare ar trebui să coreleze puternic negativ. Celelalte stadii ar trebui să arate coeficienți de corelație cu indicele competenței morale incluși în intervalul dintre aceste două extreme. Aspectele afective ale comportamentului uman sunt reprezentate prin dezvoltarea morală, în timp ce aspectele cognitive sunt evidențiate prin indicele competenței morale. Coeficienții de corelație corespunzători sunt afișați în Anexa 7.

Pentru început se va verifica paralelismul afectiv-cognitiv, pe baza răspunsurilor primite din partea elevilor din grupul experimental, în cele două etape în care testul de competență morală a fost aplicat.

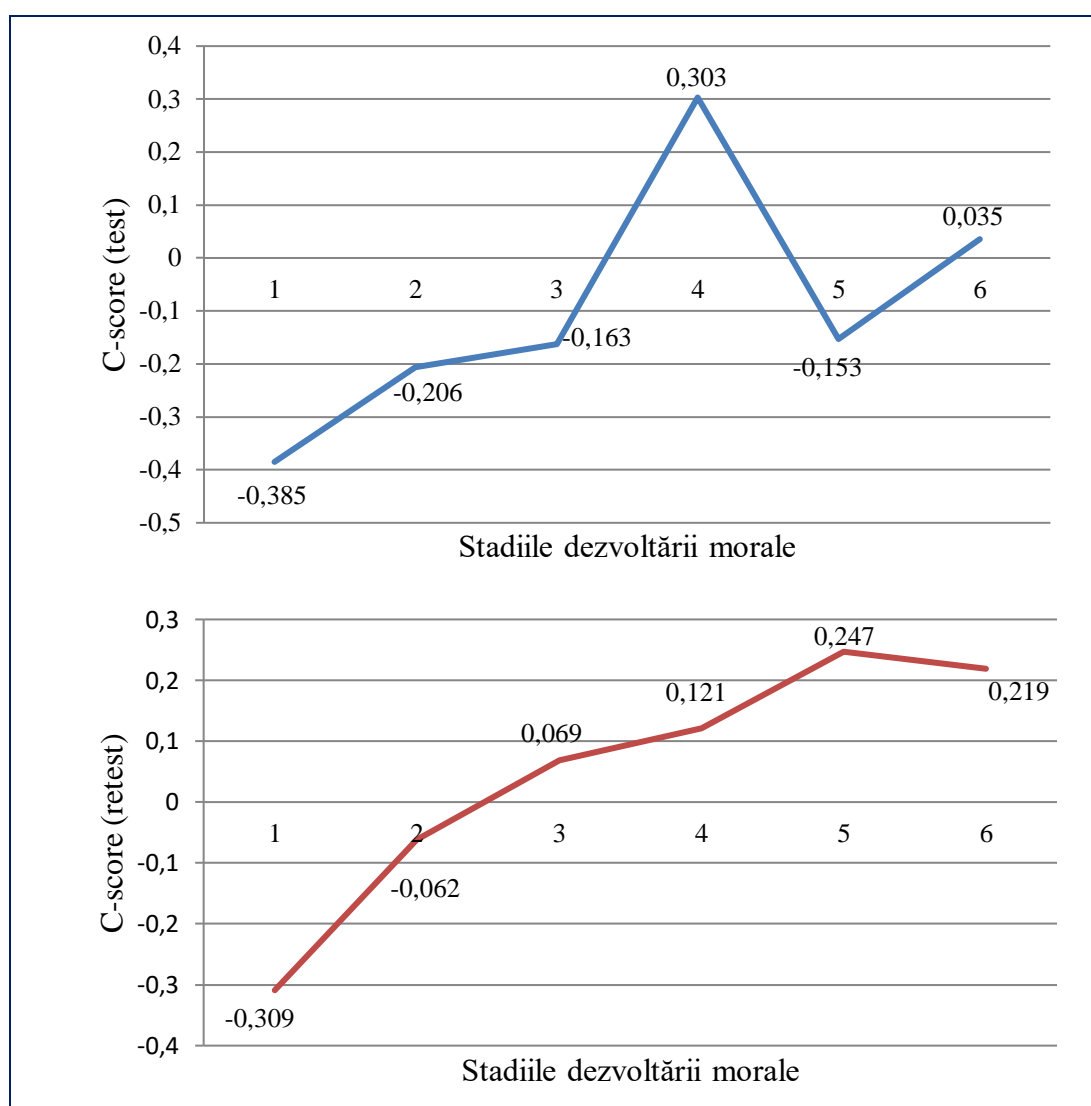


Figura 4.7. Corelațiile între C-score și stadiile dezvoltării morale - grupul experimental

Analizând figura 4.7, se poate observa paralelismul afectiv-cognitiv doar în etapa retest. Se pot observa corelațiile negative între competența morală și dezvoltarea afectivă în

cazul stadiilor pre-convenționale (1 și 2), în timp ce stadiile post-convenționale (5 și 6) corelează cel mai strâns, în sens pozitiv, cu competența morală. Stadiile convenționale (3 și 4) prezintă coeficienți de corelație cu indicele C-score cuprinși între valorile negative și cele maxime pozitive despre care s-a vorbit anterior. În concluzie, după implementarea filosofiei pentru copii la clasele a V-a și a VI-a din grupul experimental, o dată cu creșterea competențelor morale, elevii acceptă într-o măsură mai mare orientările morale de tip înalt și resping orientările în care faptele se judecă doar după consecințe (fie pedeapsă, fie răsplată).

În cazul grupului de control, corelațiile între C-score și stadiile dezvoltării morale sunt prezentate în figura 4.8.

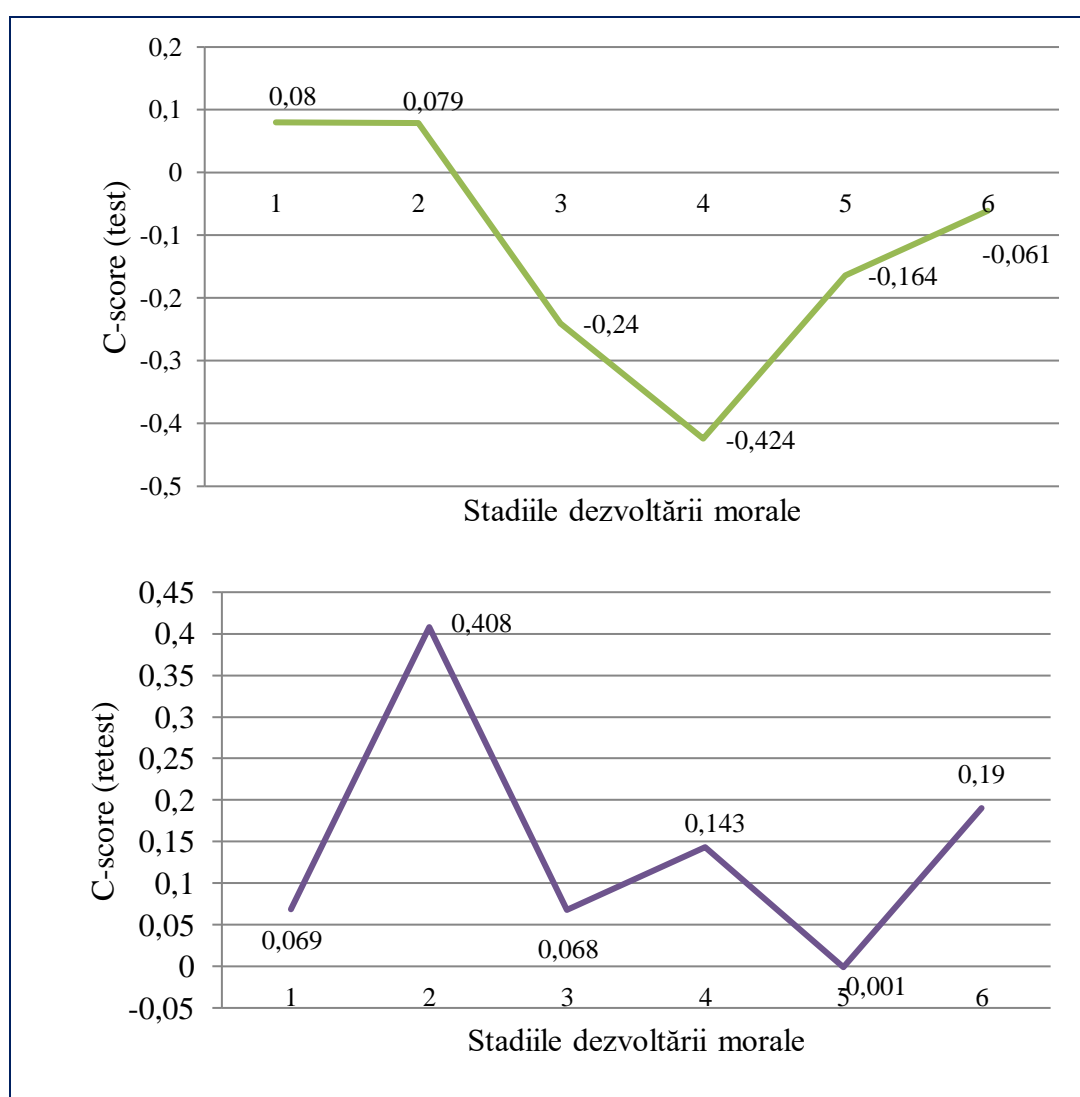


Figura 4.8. Corelațiile între C-score și stadiile dezvoltării morale - grupul de control

Din figura 4.8 se poate observa o situație contrară condiției de paralelism afectiv-cognitiv în etapa de testare la grupul de control, întrucât există corelații negative între

competența morală și o gândire morală coordonată de principii morale, pe de o parte, și corelații pozitive între competența morală și moralitatea pre-convențională, pe de altă parte. Cu alte cuvinte, în rândul elevilor care au o competență morală scăzută, criteriul de bază în analiza actelor morale este raportarea critică la normă, în timp ce elevii care au o competență morală ridicată sunt cei care se supun regulilor morale pentru a evita pedeapsa sau pentru a obține recompense personale. La retest, situația se schimbă, apar oscilații ale coeficientului de corelație la trecerea de la un stadiu de dezvoltare morală la altul și nu poate vorbi de paralelism afectiv-cognitiv.

În concluzie, paralelismul afectiv-cognitiv apare doar în cazul grupului experimental, după implementarea filosofiei pentru copii. Lind susține că paralelismul afectiv-cognitiv al lui Piaget ar putea organiza sistemul de învățământ, iar fără exercitare afectivă și emoțională există puțină învățare și cu greu un efect durabil al învățării. Mai mult, dacă nu luăm în calcul aspectele cognitive ale afecțiunilor morale, nu există o evoluție morală de la nivelul gândirii morale alb-negru (care este asociat cu o mare probabilitate de a recurge la violență ca mijloc de a „promova” binele) la nivelul unei judecăți morale mai integrate și diferențiate, facilitând căile nonviolente de rezolvare a conflictelor cum ar fi discursul moral, medierea și negocierea pașnică. Educația morală întărește abilitatea elevilor de a vorbi și de a-i asculta pe ceilalți, dar și capacitatea lor de participare la un discurs democratic și de rezolvare a conflictelor non-violent.⁴⁷

4.3.2. Impactul P4C asupra abilităților non-cognitive

Un alt aspect urmărit în studiul de față este reprezentat de abilitățile non-cognitive ale preadolescentului de 11-12 ani și impactul filosofiei pentru copii asupra acestora. Abilitățile non-cognitive au fost analizate la nivel colectiv (măsurate în etapa retest- comparativ între cele două școli, respectiv separat pe fiecare unitate de învățământ în parte- comparativ test-retest), dar și la nivel individual (comparativ test-retest, pentru fiecare unitate de învățământ participantă la cercetare). Scorurile medii rezultate în cele două etape (vezi Anexa 8) sunt afișate pe fiecare tip de abilitate separat. Acestea variază între 0 și 10 puncte.

Impactul filosofiei pentru copii asupra abilităților urmărite în sondaj va fi testat statistic cu ajutorul testelor neparametrice Wilcoxon, respectiv U Mann-Whitney (vezi Anexa 9), iar

⁴⁷ Georg Lind, Teaching students to speak up and to listen to other: Cultivating moral democratic competencies, in D.E. Lund& P.R. Carr, (Eds.), *Doing democracy and social justice in education. Political literacy for all students*, New York: Peter Lang Publishing, 2008, pp. 319-335.

pentru a măsura diferențele dintre abilitățile celor care au participat la lecțiile de filosofie pentru copii (elevii claselor a V-a și a VI-a din grupul experimental) și abilitățile celor din grupul de control, care nu au beneficiat de intervenție (elevii claselor a V-a și a VI-a din grupul de control) se va calcula “mărimea efectului”, un index propus de Cohen și notat cu *d*. Mărimea efectului reprezintă diferența dintre scorurile medii în etapa retest obținute de cele două grupuri, raportată la abaterea standard totală.⁴⁸

a. *Abilități de comunicare*

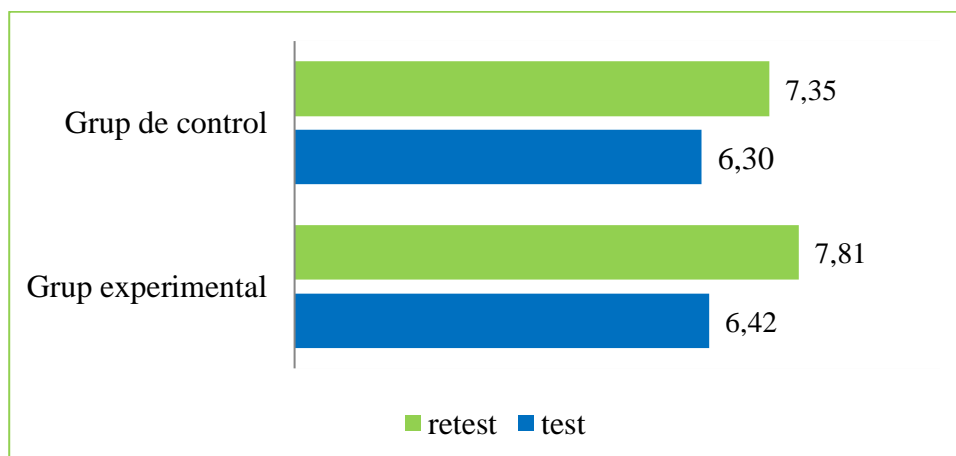


Figura 4.9. Scorurile medii corespunzătoare abilităților de comunicare

Testarea ipotezei 2

Testarea celei de-a doua ipoteze a cercetării are la bază rezultatele înregistrate în a doua etapă (la retest) în rândul elevilor celor două școli participante, rezultate afișate în figura 4.9. În urma prelucrării datelor cu ajutorul testului U Mann-Whitney s-a dovedit faptul că *nu există diferențe semnificative statistic între gradul de dezvoltare a abilităților de comunicare la preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental și gradul de dezvoltare a abilităților de comunicare la preadolescenții din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* (la o valoare $p=0.289 > 0.05$ - vezi Anexa 9); totuși, presupunerea făcută inițial, care se referă la faptul că, *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat mai mult aceste abilități comparativ cu preadolescenții din grupul de control* este confirmată.

⁴⁸Stephen Gorard, Nadia Siddiqui., Beng Huat See, Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment?, *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 2017, p. 19.

b. *Abilități sociale*

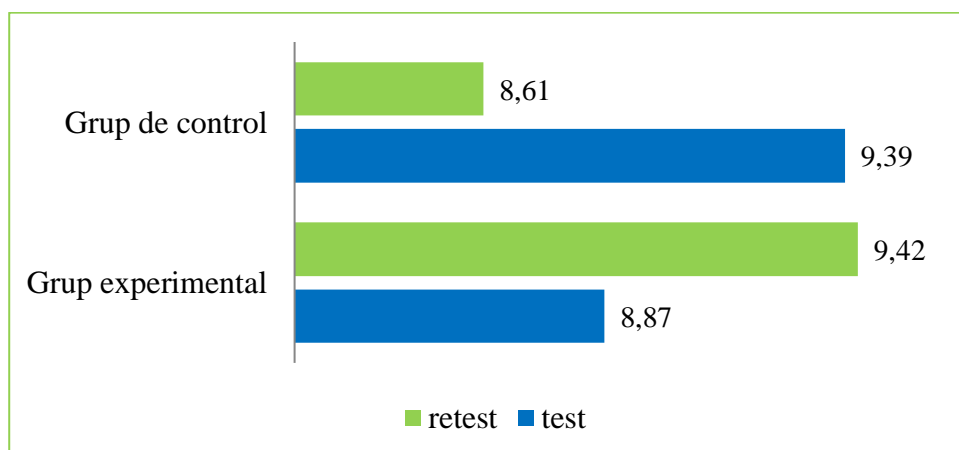


Figura 4.10. Scorurile medii corespunzătoare abilităților sociale

În urma testării ipotezei 2, de această dată din perspectiva abilităților sociale, testul U Mann-Whitney a dovedit faptul că *nu există diferențe semnificative statistic între gradul de dezvoltare a acestor abilități la preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu cei din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* (la o valoare $p=0.180 > 0.05$ - vezi Anexa 9); pe de altă parte, se poate observa din figura 4.10 faptul că, *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat abilitățile sociale* contrar situației întâlnite la grupul de control, unde s-a înregistrat o scădere a dorinței de socializare, un regres la retest față de test. Prin urmare, deși nesemnificativă statistic, această creștere a abilităților există și poate fi o consecință a impactului pe care orele de filosofie pentru copii l-au avut asupra elevilor participanți.

c. *Cooperare și muncă în echipă*

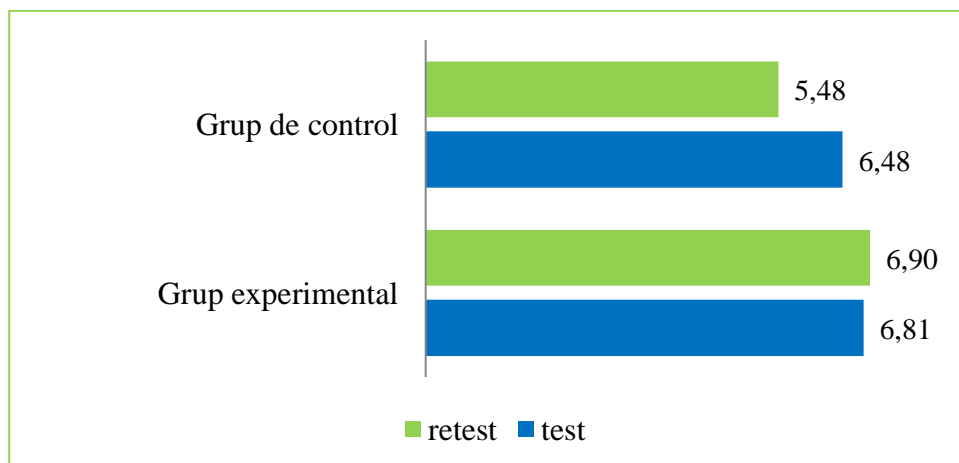


Figura 4.11. Scorurile medii corespunzătoare abilităților decooperare și muncă în echipă

În urma testării ipotezei 2 din perspectiva abilităților de cooperare și muncă în echipă, testul U Mann-Whitney a demonstrat faptul că *nu există diferențe semnificative statistic între gradul de dezvoltare a acestor abilități la preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu cei din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* (la o valoare $p=0.050$ - vezi Anexa 9); din figura 4.11 se poate observa că, *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat într-o măsură destul de mică abilitățile de cooperare și muncă în echipă față de test*, contrar situației întâlnite la grupul de control, unde s-a înregistrat un regres la retest față de test. Prin urmare, deși nesemnificativă statistic, această creștere a abilităților există și poate fi o consecință a impactului pe care orele de filosofie pentru copii l-au avut asupra elevilor participanți. Timpul prea scurt de derulare a programului poate fi un factor explicativ al ritmului lent de dezvoltare a acestor abilități.

d. *Încredere în sine*

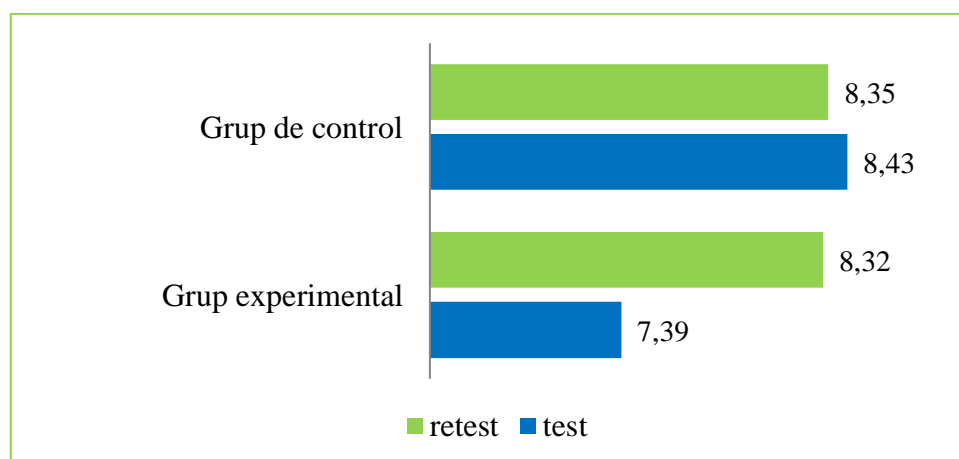


Figura 4.12. Scorurile medii corespunzătoare încrederii în sine

În urma testării celei de-a doua ipoteze a cercetării, testul U Mann-Whitney a dovedit faptul că *nu există diferențe semnificative statistic între gradul de dezvoltare a încrederii în sine la preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu preadolescenții din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* ($p=0.489 > 0.05$ - vezi Anexa 9); totuși, presupunerea făcută inițial, care se referă la faptul că, *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat mai mult aceste abilități comparativ cu preadolescenții din grupul de control este confirmată.*

e. *Determinare*

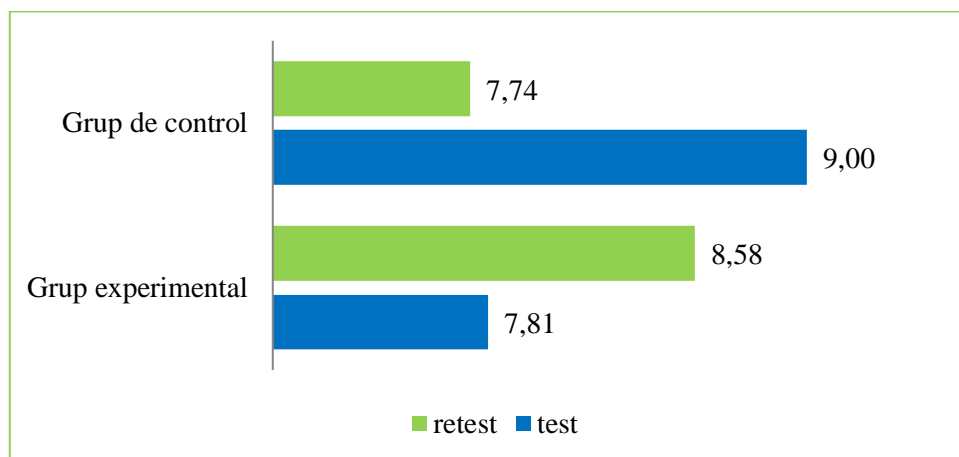


Figura 4.13. Scorurile medii corespunzătoare determinării

În urma testării ipotezei 2, testul U Mann-Whitney a dovedit faptul că nu există diferențe semnificative statistic între gradul de determinare al preadolescenților de 11-12 ani din grupul experimental și gradul de determinare al preadolescenților din aceeași categorie de vârstă din grupul de control (la o valoare $p=0.130 > 0.05$ - vezi Anexa 9) la retest; pe de altă parte, se poate observa din figura 4.13 faptul că, în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, în rândul preadolescenților din grupul experimental a crescut gradul de determinare, de a duce la bun sfârșit sarcinile de lucru, contrar situației întâlnite la grupul de control, unde s-a înregistrat un regres la retest față de test. Prin urmare, deși nesemnificativă statistic, această creștere a determinării există în cazul grupului experimental și poate fi o consecință a impactului pe care orele de filosofie pentru copii l-au avut asupra elevilor participanți.

f. *Responsabilitate socială*

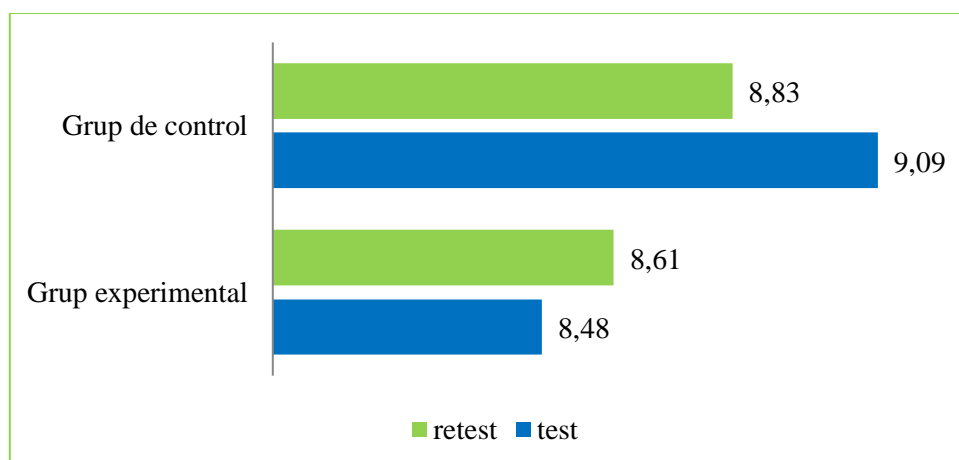


Figura 4.14. Scorurile medii corespunzătoare responsabilității sociale

Studiind ipoteza 2 din perspectiva responsabilității sociale cu ajutorul testului U Mann-Whitney, s-a dovedit faptul că *nu există diferențe semnificative statistic între gradul de dezvoltare a sentimentului de responsabilitate socială întâlnit la preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu preadolescenții din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* ($p=0.970 > 0.05$ - vezi Anexa 9); privind figura 4.14, se poate observa că *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental se simt mai responsabili social comparativ cu preadolescenții din grupul de control*, în rândul cărora dorința de a face locul în care trăiesc un loc mai bun a scăzut la retest față de test.

g. *Dependența de ceilalți*

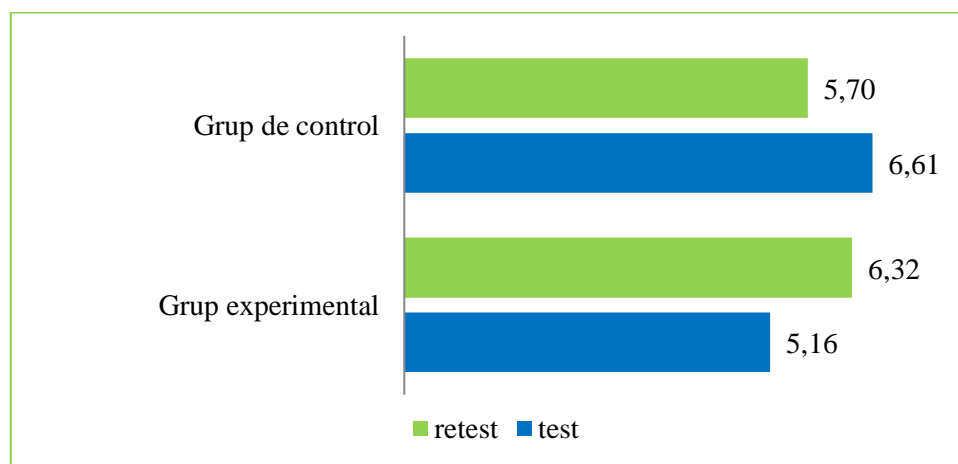


Figura 4.15. Scorurile medii corespunzătoare dependenței de ceilalți

Testând ipoteza 2 din perspectiva sentimentului de dependență de ceilalți, testul U Mann-Whitney a arătat faptul că *nu există diferențe semnificative statistic între preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu cei din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* (la o valoare $p=0.577$ - vezi Anexa 9); din figura 4.15 se poate observa că, la retest, *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, la preadolescenții din grupul experimental s-a accentuat sentimentul de dependență de ceilalți față de test*, contrar situației întâlnite la grupul de control.

h. *Frica de „nou”*

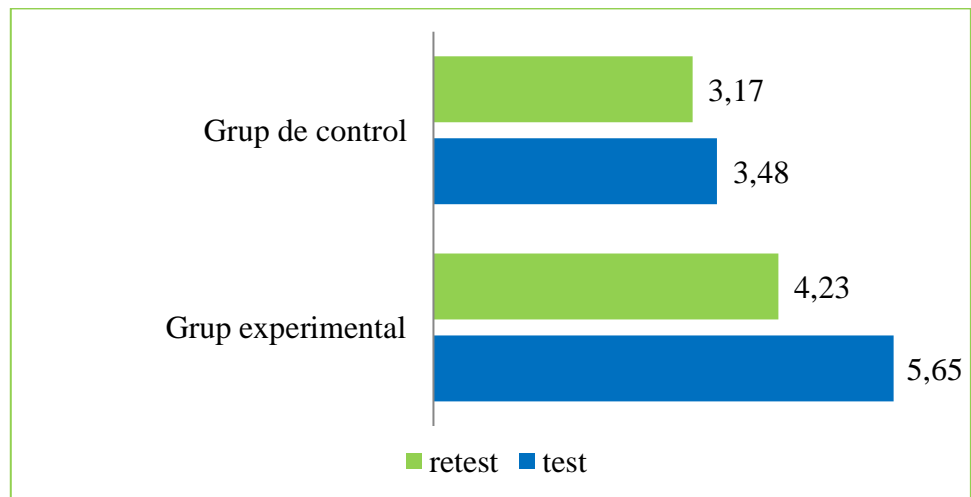


Figura 4.16. Scorurile medii corespunzătoare fricii de „nou”

În ceea ce privește curajul de a încerca lucruri noi, testul U Mann-Whitney *nu* evidențiază (la retest) diferențe semnificative statistic între preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu cei din aceeași categorie de vârstă din grupul de control ($p=0.224$ - vezi Anexa 9). Figura 4.16 indică o tendință de deschidere la „nou”, o scădere a fricii de a încerca lucruri inedite, în rândul tuturor elevilor participanți la cercetare, mai evidentă în cazul elevilor din grupul experimental care au participat la programul P4C.

i. *Stare de bine*

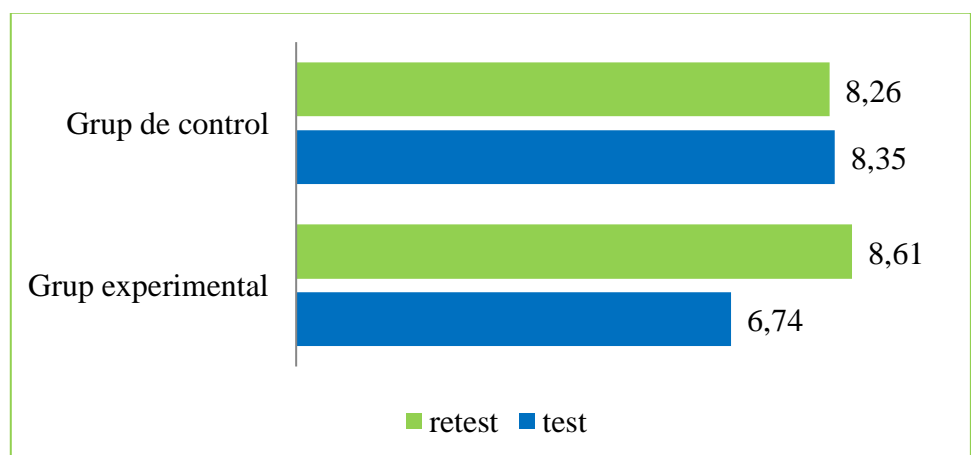


Figura 4.17. Scorurile medii corespunzătoare stării de bine

În urma prelucrării datelor înregistrate la retest cu ajutorul testului U Mann-Whitney s-a dovedit faptul că *nu există* diferențe semnificative statistic între starea de bine resimțită de preadolescenții de 11-12 ani din grupul experimental comparativ cu starea de bine

resimțită de preadolescenții din aceeași categorie de vârstă din grupul de control (la o valoare $p=0.978 > 0.05$ - vezi Anexa 9); totuși, presupunerea făcută inițial, care se referă la faptul că, în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, preadolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat mai mult abilitatea de a fi fericiți comparativ cu preadolescenții din grupul de control este confirmată.

j. Empatie

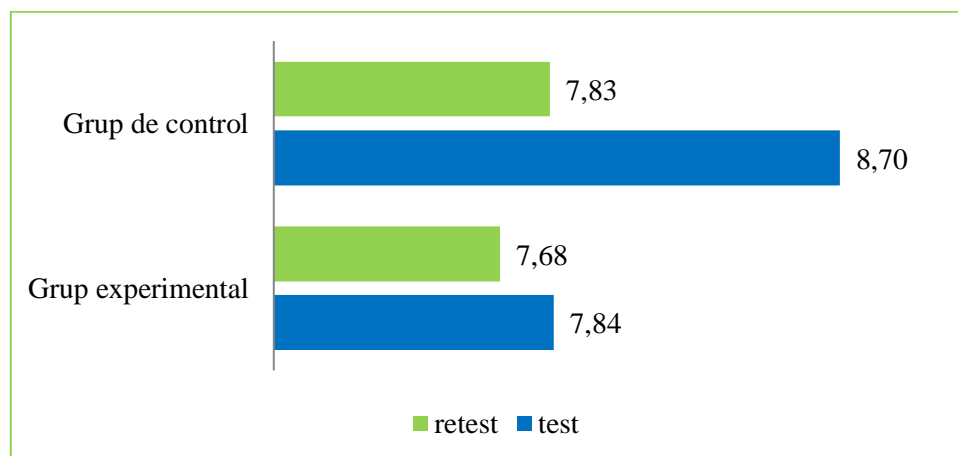


Figura 4.18. Scorurile medii corespunzătoare empatiei

În urma testării ipotezei 2 din perspectiva empatiei, testul U Mann-Whitney a dovedit faptul că nu există diferențe semnificative statistic între gradul de empatie al preadolescenților de 11-12 ani din grupul experimental și cel al preadolescenților din aceeași categorie de vârstă din grupul de control ($p=0.979 > 0.05$ - vezi Anexa 9) la retest. Deci, filosofia pentru copii nu a influențat semnificativ empatia preadolescenților.

k. Cunoaștere

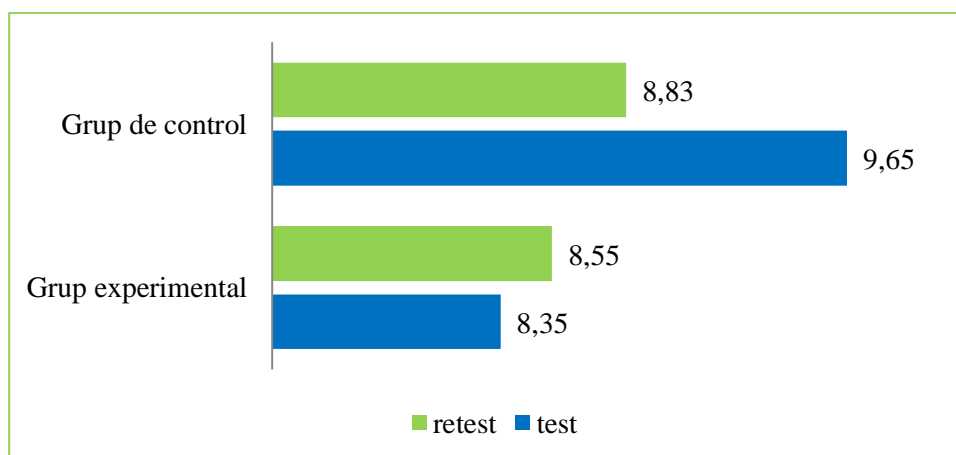


Figura 4.19. Scorurile medii corespunzătoare cunoașterii

În urma testării ipotezei 2, testul U Mann-Whitney a dovedit faptul că la retest *nu există diferențe semnificative statistic între gradul de cunoaștere al preadolescenților de 11-12 ani din grupul experimental și gradul de cunoaștere al preadolescenților din aceeași categorie de vârstă din grupul de control* ($p=0.493 > 0.05$ - vezi Anexa 9); se poate observa din figura 4.19 faptul că, *în urma desfășurării programului de filosofie pentru copii, în rândul preadolescenților din grupul experimental a crescut gradul de cunoaștere, de informare, contrar situației întâlnite la grupul de control, unde s-a înregistrat un regres la retest față de test. Prin urmare, deși nesemnificativă statistic, această creștere a cunoașterii există și poate fi o consecință a impactului pe care orele de filosofie pentru copii l-au avut asupra elevilor din grupul experimental.*

În concluzie, s-a demonstrat faptul că filosofia pentru copii influențează o parte din abilitățile non-cognitive ale preadolescenților de 11-12 ani atât la nivel general (abilitățile de comunicare, abilitățile sociale, determinarea, frica de „nou”), cât și la nivel individual (abilitățile de comunicare, frica de „nou”, starea de bine).

Concluzii, limite, direcții de cercetare ulterioare

Lucrarea de față încearcă să evidențieze importanța filosofiei ca instrument de problematizare a ideilor, credințelor și valorilor dominante, cu un accent deosebit pe rolul acesteia în dezvoltarea morală a copiilor și preadolescenților. Am analizat modul în care educația filosofică poate contribui la formarea competențelor morale încă din copilărie, oferind un cadru teoretic și o perspectivă aplicată asupra acestui proces.

În prima parte a lucrării, am delimitat conceptele fundamentale privind filosofia copilăriei și dezvoltarea morală, punând în evidență teoriile relevante din domeniu. Am examinat, de asemenea, impactul pe care filosofia pentru copii îl are asupra formării competențelor morale și non-cognitive, precum și rolul profesorului în facilitarea acestui proces.

Cercetarea a pornit de la două ipoteze de lucru. Niciuna din cele două ipoteze nu s-a validat cu ajutorul testului neparametric U Mann-Whitney; la retest nu s-au înregistrat diferențe semnificative între abilitățile dezvoltate la copiii din grupul experimental comparativ cu cele întâlnite la copiii din grupul de control. Totuși, s-a demonstrat faptul că filosofia pentru copii a avut impact pozitiv (nesemnificativ statistic) asupra colectivului de elevi din grupul experimental, în sensul că, după implementarea programului în școală (la retest), aceștia și-au dezvoltat o serie de abilități: de comunicare, sociale, de determinare în finalizarea sarcinilor de lucru, au devenit mai încrezători în sine, mai responsabili social și mai fericiți decât se simțeau în perioada de testare, înainte de participarea la programul P4C, spre deosebire de elevii din grupul de control. În cazul acestora din urmă, s-au putut observa scăderi semnificative statistic ale gradului de determinare măsurat la retest față de test, dar și o scădere semnificativă statistic a dorinței de cunoaștere (la nivel de colectiv). Însă aceste îmbunătățiri înregistrate la grupul experimental nu sunt suficient de evidente pentru a fi considerate semnificative din punct de vedere statistic; o explicație ar putea fi faptul că programul s-a derulat pe o perioadă prea scurtă de timp (septembrie 2022 - iunie 2023) și pe un eșantion relativ mic. Tocmai din acest motiv, consider că lecțiile de filosofie pentru copii ar putea fi continuate pe parcursul mai multor ani, pentru a putea ajunge la rezultate concludente privind influența P4C asupra dezvoltării morale și sociale a preadolescenților.

Pe baza acestor ipoteze, au fost formulate o serie de subipoteze operaționale (1.1-1.3, respectiv 2.1-2.11), dintre care trei au fost validate. Rezultatele testării acestor subipoteze

operaționale au demonstrat, totodată, impactul pozitiv semnificativ statistic, asupra preadolescentului de 11-12 ani, pe care l-a avut implementarea P4C asupra abilităților de comunicare, asupra „friei de nou” și asupra stării de bine, în rândul elevilor care au beneficiat de lecțiile de P4C, în timp ce grupul de control nu a prezentat astfel de îmbunătățiri. Filosofia pentru copii și-a pus amprenta atât asupra comportamentelor sociale, cât și asupra unor trăsături de personalitate, influențând în mod favorabil riscul preadolescenților de a deveni mai responsabili social, mai empatici și de a înțelege mai bine drepturile și obligațiile pe care le au ca oameni.

În ceea ce privește moralitatea, s-a observat o creștere a competenței morale într-o măsură mai mare în rândul elevilor din grupul experimental. Pornind de la ierarhia stadiilor dezvoltării morale, s-a dovedit că dezvoltarea morală crește progresiv în urma implementării P4C în rândul elevilor din grupul experimental, creându-se fundamentul judecății morale asupra conceptelor legate de dreptate. În cazul elevilor din grupul de control, se observă oscilații în trecerea de la un stadiu la altul, fiind dificilă conturarea unei imagini a judecății lor morale.

Partea aplicativă a lucrării a demonstrat, prin intermediul analizelor statistice, că implicarea copiilor într-un program de filosofie contribuie semnificativ la dezvoltarea judecății morale și a unor abilități esențiale, precum comunicarea, cooperarea, responsabilitatea socială și empatia.

Concluziile studiului subliniază atât relevanța educației filosofice în formarea morală a preadolescenților, cât și necesitatea integrării unor astfel de programe în cadrul educațional formal. De asemenea, pot fi propuse direcții de cercetare viitoare, printre care explorarea pe termen lung a efectelor filosofiei pentru copii asupra dezvoltării personalității și a gândirii critice.

Limitările cercetării, precum dimensiunea eșantionului și durata programului de intervenție, pot fi abordate în studii viitoare, pentru a obține o perspectivă mai amplă asupra impactului educației filosofice. Cu toate acestea, rezultatele obținute susțin ideea că filosofia pentru copii reprezintă o metodă eficientă de cultivare a gândirii reflexive și a competențelor sociale, având un rol esențial în formarea unui simț moral solid încă din copilărie.

Bibliografie selectivă

- Archard, D., Macleod, C. (Eds.), *The Moral and Political Status of Children*, Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Bagattini, A. Child Well-Being: A Philosophical Perspective, in Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (Eds.), *Handbook of Child Well-Being*, Dordrecht: Springer, 2014, https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_8.
- Brennan, S., Noggle, R. The moral status of children: Children's rights, parent's rights, and family justice, *Social Theory and Practice*, 23(1), Florida: Florida State University, 1997.
- Cam, P., Basic operations in reasoning and conceptual exploration, *Journal of Philosophy in Schools*, 3(2), 2019
- Candy V. Social responsibility and globalization, *Journal of Applied Business Research*, 29 (5), 2013.
- Carr, D. Character education as the cultivation of virtue, in L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, New York, NY: Routledge, 2008.
- Darcia, N., Bock, T. Developing ethical expertise and moral personalities, in L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (2nd ed.), New York, NY: Routledge, 2014.
- Dennett, D. C. *From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds*, New York: W.W. Norton & Company, 2017.
- Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Simon & Schuster, 1997.
- D'Olimpio, L., Teschers, C. Philosophy for Children Meets the Art of Living: A Holistic Approach to an Education for Live, *Philosophical Inquiry in Education*, 23 (2), 2016.
- Dwyer, J. G. *Moral Status and Human Life: The Case for Children's Superiority*, Cambridge University Press, 2011.
- Ebels-Duggan, K. Educating for Autonomy: An Old-fashioned View, *Social Philosophy and Policy*, 31 (1), 2014.
- Echeverria, E. Children and Philosophy: is this possible? *Gifted Education International*, 22, Mexico, 2007.
- Erginer, E., Demirsoy, N., Erginer. Philosophy for Children (P4C) through Children's Books: An example of a Study on Environmental Philosophy Education, *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 10 (1), 2024.
- Faiciuc, L. Competența morală și motivațiile comportamentului de a ascunde adevărul, *Anuarul Institutului de Istorie „George Barițiu” din Cluj-Napoca*, Series Humanistica, XIV, 85-115, 2016.
- madar Fard, F. A. Nasrabadi, H. A. B., & Heidari, M. H., Philosophy for children: Capacity evaluation of humorous stories in Masnavi based on Lipmans views on philosophical thinking components, *Educational Research and Reviews*, 11 (12), 2016.
- Gareth, M. *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, 1994.

- Gert, B. *Morality: Its Nature and Justification*, Revised Edition, New York: Oxford University Press, 2005.
- Gheaus, A. The 'Intrinsic Goods of Childhood' and the Just Society, DOI:[10.1007/978-94-017-9252-3_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9252-3_3) in A. Bagattini, C. Macleod (Eds.), *The Nature of Children's Well-Being*, Indicators and Research 9, 2015.
- Gorard, S., Siddiqui, N. See, B. H. Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 2017.
- Haidt, J. *Mintea moralistă: de ce ne dezbină politica și religia?*, București: Humanitas, 2022.
- Hammerling, K. *Morality behind bars- An invention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation*, Frankfurt: Peter Lang, 2014.
- Hamsher, S. Spontaneous Character Education Using Positive Causal Attribution Training, *Journal of Character Education*, 14 (1), 2018.
- Han, H., Dawson, K. J., Thoma, S. J. & Glenn, A. L. Developmental level of moral judgment influences behavioral patterns during moral decision-making. *J. Exp. Educ.* 88, 2020.
- Hannan, S. Why Childhood is Bad for Children, *Journal of Applied Philosophy*, 35 (1), February, 2018.
- Hendrick, H. Construction and reconstruction of British childhood: An interpretative survey, 1800 to the present, in A. James & Proud (Eds.), *Constructed and reconstructed childhood: Contemporary issue in the sociological study of children* (2nd.), London: Falmer Press, 1997.
- Hobbes, T. *Leviathan*, edited by Edwin Curly, Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1994.
- James, A. & Prout, A., Introduction, in A. James & Proud (Eds.), *Constructed and reconstructed childhood: Contemporary issue in the sociological study of children* (2nd.), London: Falmer Press, 2007.
- Kant, I. *Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals*, New York: Liberal Art, 1949.
- Katilmis, A., Eksi, H., & Ozturk, C. Efficiency of social studies integrated character education program, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2011.
- Knezevic, Z. Amoral, im/moral and dis/loyal: Children's moral status in child welfare, *Childhood*, 24 (2), 2017.
- Kohan, W. *Childhood, Education and Philosophy: new ideas for an old relationship*, London: Routledge, 2015.
- Kohan, W. O. *Philosophy and Childhood: Critical Perspectives and Affirmative Practices*, New York: Palgrave Macmillan, 2014. doi: 10.1057/9781137469175.0010.
- Kohlberg, L. A Cognitive- Developmental Analysis of Children Sex-Role Attitudes in E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford, Calif: Stanford University Press, 1996.
- Lewis, T. E., Jasinki, I. *Rethinking Philosophy for Children. Agamben and Education as Pure Means*, Bloomsbury Academic, 2022.
- Liu, J.J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., Lu, L. Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19, *Lancet Child Adolescent Health* 4 (5), 2020.
- Lobont, F. *Children's Bioethics, Theory of Attachment, and P4C*. Trivent Publishing, 2019.
- Locke, J. *Some Thoughts Concerning Education*, Edited and with an introduction by John W. Yolton and Jean S. Yolton, Oxford: England Clarendon, 1989.

- Malboeuf-Hurtubise, C., Leger Goodes, T., Mageau, G., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrancois, D., Camden, C., Bussiers, E. L., Taylor, Ethier, M. A., Gacnon, M. Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students, *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry*, 107, 2021.
- Massey, S. A quest for confidence: The extent to which philosophical inquiry through the integrated pedagogies of the question quadrant and community of inquiry can encourage the exhibition of attributes associated with the critical and creative thinking capability, *The University of Notre Dame Australia*. <https://researchonline.nd.edu.au/theses/295>, 2019.
- Maughn, R. G. Normative dialogue types in philosophy for children, *Gifted Education International*, 22, 2007.
- Meindl, P. Quirk, A., & Graham, J., Best practices for school-based moral education, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5(1), 2017.
- McGrath, R. Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths, *The Journal of Positive Psychology*, 2015.
- Munteanu, T. *Formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei* (PhD diss.), Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019.
- Niță, N., Grădinaru, M. Educația - misiune, valori și principii de viață, cu rol important în prevenirea devianței și delincvenței juvenile, *Acta Universitatis George Bacovia, Juridica*, 5 (1), 2016.
- Nowak, E. What is Moral Competence and Why Promote It?, *Ethics in Progress*, ISSN 2084-9257, 7 (1), 2016.
- Palaiologou, I., *Ethical Practice in Early Childhood*, London: Sage Publications, 2012.
- Rusu, P. R., Philosophical Debates among Children, *Postmodern Openings*, 14(2), 2023.
- Rusu, P. R., Researches and challenging in Philosophy for Children, *Univers pedagogic*, 4 (84), 2024.
- Parry, R. Ancient Ethical Theory, in Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/ethics-ancient/>, 2014.
- Perry, J. L. & Clough, P. J. Predicting cooperation in competitive conditions: The role of sportpersonship, moral competence, and emotional intelligence, *Psychol. Sport Exerc.* 31, 2017.
- Peterson, A., Bentley, B. Exploring the connections between Philosophy for Children and character education: Some implications for moral education?, *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2), 2015.
- Phan, Mary L., Tyler L. Renshaw, Julie Caramanico, Jeffrey M. Greeson, Elizabeth MacKenzie, Zabryna Atkinson-Diaz, Natalie Doppelt, Hungtzu Tai, David S. Mandell, and Heather J. Nuske. Mindfulness-Based School Interventions: A Systematic Review of Outcome Evidence Quality by Study Design, *Mindfulness* 13(7), 2022. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>.
- Piaget, J. Intelligence and affectivity: Their relation during child development, Palo Alto, CA, *Annual Reviews* (Original 1954), 1981.
- Pircher-Verdorfer, A. & Weber, W. Examining the link between organizational democracy and employee's moral development, *Journal of Moral Education*, 45(1), 2016.
- Popoveniuc, Bogdan. Empowering Students: Effective Teaching of Ethics and Academic Integrity, Presented at the 2nd International Conference „Integrity, Open Science and Artificial Intelligence in Academia and

Beyond: Meeting at the Crossroads”, Sumi University, 17 December 2024. <https://cuesc.org.ua/en/ii-international-conference-integrity-open-science-and-artificial-intelligence-in-academia-and-beyond-meeting-at-the-crossroads-was-successfully-held/>.

- Serin, N. The Effect of Philosophy for Children and Communities (P4C) on Preservice Teachers’ Attitudes to Critical Thinking and Perception of Critical Reading Self-Efficacy, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 2023.
- Shahadur, R., Yesmin, S., Obaydulah, A. Teaching Moral and Ethics in Primary Education: Practices and Challenges, *IJARIE – ISSN (O)-2395 – 439*, 2019.
- Sharp, A. M., Reed, R. F. *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*. Philadelphia. Temple University Press, 1992.
- Sunstein, R. C. *The ethics of influence: Government in the age of behavioural science*, Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Timpe, K. Moral Character, in *Internet Encyclopedia of Philosophy*, accesat 8 martie 2024, <https://iep.utm.edu/moral-ch/>.
- Topping, K.J., and S. Trickey. Impact of Philosophical Enquiry on School Students’ Interactive Behaviour, *Thinking Skills and Creativity* 2, (2), 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.03.001>.
- Tozzi, M. Helping Children to Philosophizing: State of the Art, Live Issues, Outcomes and Proposals, *Diogenes* 56 (4), 2009.
- Trickey, S., Topping, K. J. Philosophy for children: a systematic review, *Research Papers in Education*, 19 (3), 2004, DOI: [10.1080/0267152042000248016](https://doi.org/10.1080/0267152042000248016).