

ÎNTREBĂRILE EXISTENȚIALE ÎN EDUCAȚIE

Marin BĂLAN

Universitatea din București
București, România

Autorul corespondent: Marin Bălan, email: marin.balan@filosofie.unibuc.ro

EXISTENTIAL QUESTIONS IN EDUCATION

Abstract: *Teachers usually avoid approaching children's existential questions, especially if they are related to death. They invoke both the fact that existential questions are accompanied, in many cases, by intense emotions, and a lack of their didactic and pedagogical preparation for such subjects. But are children really protected if we try to keep them at bay in such situations? The problem I raise in this study is to what extent the existential questions are found, as a topic, in the curricula for Religion, Civic Education, and Philosophy for Children.*

Keywords: *civic education, philosophy for children, question, existential question, story, religion.*

Adnotare: *Profesorii evită de obicei să abordeze întrebările existențiale ale copiilor, mai ales dacă acestea sunt legate de moarte. Ele invocă atât faptul că întrebările existențiale sunt însoțite, în multe cazuri, de emoții intense, cât și lipsa pregătirii lor didactice și pedagogice pentru astfel de materii. Dar sunt copiii cu adevărat protejați dacă încercăm să-i ținem la distanță în astfel de situații? Problema pe care o ridic în acest studiu este în ce măsură întrebările existențiale se regăsesc, ca temă, în programele școlare pentru disciplinele Religie, Educație civică și Filozofie pentru copii.*

Cuvinte-cheie: *educație civică, filosofie pentru copii, întrebare, întrebare existențială, poveste, religie.*

Introducere

Școala nu oferă multe ocazii copiilor să pună întrebări, cu atât mai puțin dacă este vorba de întrebări precum acestea: „Cine sunt eu?”, „Sunt real sau sunt doar un vis?”, „De ce exist?”, „De ce trebuie să mor?”, „Are viața vreun sens?”. Puțini profesori ascultă astfel de întrebări venite din partea copiilor, căci nu se pot opri asupra unui set de informații empirice sau logico-matematice pe care să le transmită apoi în mod tranșant. Multe dintre întrebările de acest fel ar putea fi abordate în cadrul orelor de educație religioasă; de altfel, în țări ca Danemarca, Norvegia, Suedia, asemenea întrebări se regăsesc ca temă în programele școlare ale disciplinei religie, fiind denumite „întrebări existențiale” [1]. Asemenea întrebări ne lasă în perplexitate, mirare, încurcătură, dar „lărgesc concepția noastră asupra a ceea ce este posibil, ne îmbogățesc imaginația intelectuală și diminuează siguranța dogmatică ce împiedică mintea să speculeze” [2]. Problema nu este dacă am putea să găsim răspunsuri; ceea ce urmărim să obținem, de fiecare dată când le abordăm, este o înțelegere mai profundă, mai semnificativă, un nou mod de a le vedea, cu utilizarea unor standarde mai subtile.

Studiul de față este despre locul și rolul întrebărilor existențiale în educație, mai exacte în școala primară românească. În acest sens, voi analiza programele școlare ale disciplinelor Religie, Educație civică și Filosofie pentru copii, clasele a III-a și a IV-a. Apoi, voi vorbi despre locul întrebărilor existențiale în programul filosofiei pentru copii dezvoltat de Matthew Lipman și colaboratorii săi; iar în final, voi prezenta o propunere de introducere a întrebărilor existențiale ca temă în cadrul disciplinelor Educație civică și Filosofie pentru copii. Înainte de toate, se cuvine să atrag atenția că termenul „existențial”, care apare în sintagma „întrebări existențiale”, nu are legătură cu mișcarea filosofică existențialistă; ci este în acord cu acele orientări din educație care subliniază importanța unor asemenea întrebări când sunt puse de copii.

1. Ce loc este rezervat întrebărilor existențiale în programele școlare românești?

Viața de zi cu zi a copiilor este asociată, de regulă, cu familia și școala. Lumea școlii este o sursă importantă de întrebări existențiale: relațiile cu profesorii sau ceilalți copii îi fac pe elevi să mediteze la ce este bine și ce este rău în comportamentul lor; iar lumea văzută din perspectiva disciplinelor școlare se află, adesea, în contrast cu credințele lor construite cultural.

Analizând comparativ conținutul programelor naționale suedeze, norvegiene și daneze pentru educația religioasă, utilizate în 2019, Sporre arată că cea daneză abordează cel mai explicit importanța întrebărilor existențiale ale copiilor; cea norvegiană subliniază subtil un dialog cu elevii; în timp ce programa suedeză leagă întrebările existențiale de viziuni asupra lumii [3]. Ce loc acordă programele școlare românești întrebărilor existențiale ale copiilor? Figurează ele ca temă în disciplinele de studiu? Luând ca model studiul lui Sporre, voi analiza programele școlare pentru trei discipline din învățământul primar, clasele a III-a și a IV-a: „Programa școlară pentru disciplina Religie – cultul ortodox”; „Programa școlară pentru disciplina Educație civică”; „Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofie pentru copii”. Dacă Sporre și-a limitat studiul la programele pentru o singură disciplină, educația religioasă, eu am ales trei discipline, dar numai pentru clasele a III-a și a IV-a. Toate cele trei discipline sunt prevăzute în planul-cadru de învățământ în aria curriculară „Om și societate”, cu un buget de timp de 1 oră/săptămână, pe durata unui an școlar. Doar Religia este studiată în toate ciclurile, din clasa pregătitoare până în clasa a XII-a, iar Educația civică și Filosofia pentru copii, numai în clasele a III-a și a IV-a; să avem în vedere și faptul că Filosofia pentru copii este o disciplină opțională din curriculum la dispoziția școlii și poate fi organizată fie pentru un singur an de studiu (clasa a III-a sau clasa a IV-a), fie pentru doi ani.

1.1. Programa școlară pentru disciplina Religie, clasele a III-a și a IV-a

În România, educația religioasă este organizată confesional, dar programa școlară propune un set de elemente comune pentru toate cultele din România ce au drept de predare a propriei religii în sistemul de învățământ: lista competențelor generale, o serie de exemple de activități de învățare și partea generală a sugestiilor metodologice. Diferențele apar în listele de competențe specifice și de conținuturi „elaborate de către fiecare cult, permițând orientarea către teme relevante pentru fiecare dintre acestea”. De aceea, în titlul dat materiei școlare, după „Religie” urmează numele cultului – de exemplu, „Religie – cultul ortodox”. Religia se predă din clasa pregătitoare până în clasa a XII-a; programa școlară pentru clasele a III-a și a IV-a a fost elaborată în 2014 [4].

Competențele specifice sunt organizate în trei categorii și sunt însoțite de exemple de activități de învățare: aplicarea unor norme de comportament specific moralei religioase, în diferite

contexte de viață; colaborarea cu copiii și cu adulții din mediul familiar, în acord cu valorile religioase; explorarea activă a unor elemente din viața de zi cu zi, din perspectiva propriei credințe. Programele nu conțin referiri la alte viziuni asupra lumii decât aceea proprie cultului respectiv; dar se menționează că exercițiile de argumentare a opiniei proprii trebuie să aibă loc „în spiritul toleranței față de opinia altora”. Nu este avută în vedere și o viziune personală a elevului asupra lumii, posibil în conflict cu convingerile sale religioase sau convingerile părinților ori ale colegilor. Este adevărat că, în contextul analizei unor texte care prezintă persoane din Biblie sau sfinți, se cere elevilor să exprime un punct de vedere personal, dar numai din perspectivă creștină [4].

Din punct de vedere didactic ar fi rezonabil ca elevii să fie încurajați să vină cu întrebări proprii sau să identifice întrebările legate de diferite viziuni despre lume sau din cultura populară. În programa școlară pentru disciplina Religie la clasa pregătitoare din 2012, în „Nota de prezentare” se arată că disciplina Religie constituie „un context de învățare care valorifică în plan educativ *marile întrebări* ale copiilor, experiențele de viață ale acestora”, având „importanță majoră pentru dezvoltarea morală și pentru socializarea acestora” [5]. Programa școlară pentru disciplina Religie la clasa pregătitoare din 2014 nu mai conține acest pasaj. Este un fapt, însă, că orice religie reflectă cele mai profunde întrebări ale ființelor umane și au contribuit de-a lungul istoriei la modelarea individului, a comunității și societății.

Cuvântul „viață” apare de nu mai puțin de 84 de ori în cuprinsul programei de religie; de asemenea, în prezentarea competențelor generale, cuvântul „viață” apare în prima competență generală, care subliniază că „aplicarea unor norme de comportament specific moralei religioase” va avea loc „în diferite contexte de viață”, și în a treia competență generală, care exprimă accentul pus în cadrul educației religioase pe furnizarea de cunoștințe și abilități elevilor pentru a înțelege „viața de zi cu zi din perspectivă propriei credințe”. Dar accentul este pus pe furnizarea de cunoștințe și abilități, ci nu pe întrebările pe care elevii ele-ar putea pune, ca persoane nedumerite și, deci, purtătoare de întrebări. Prioritare sunt cunoștințele transmise, și nu cele dobândite prin dialog și pornind de la experiențele proprii de viață ale elevilor.

1.2. Programa școlară pentru disciplina Educația civică

Scopul disciplinei Educație civică nu este atingerea unei performanțe academice de felul celei din alte domenii curriculare, cum ar fi limba română sau matematica, unde cunoștințele au o mai mare valoare, din perspectiva unor viitoare poziții în societate; prin predarea și învățarea Educației civice la clasele a III-a și a IV-a se urmărește „integrarea elevilor în comunitate” și, în acest sens, sunt indicate patru direcții de realizare.

Educația civică este văzută, în primul rând, ca o „alfabetizare moral-civică a copiilor”; predarea ar trebui să încurajeze elevii să reflecteze în legătură cu atitudinile lor etice, să discute despre bine și rău, corect și greșit, prietenie, egalitate, în general, despre ceea ce este considerat a fi important pentru ei. În al doilea rând, prin „dezvoltarea unor atitudini pozitive față de propria persoană și față de ceilalți”, este urmărită formarea unei gândiri pozitive în raport cu sine și cu ceilalți, de conștientizare a calităților, dar și de acceptare a defectelor, de creștere a încredere în sine și în ceilalți. A treia direcție este „valorificarea experienței specifice vârstei, prin accentuarea dimensiunilor afectiv-atitudinale asociate celei cognitive”. Copiii, ca ființe umane vulnerabile, pot fi oricând victime ale unor comportamente antisociale, ale unor abuzuri în diferite contexte de viață. De aceea, este important ca ei să știe ce fel de comportament să adopte atunci când le sunt încălcate drepturile. În fine, „inițierea elevilor în practicarea unui comportament moral-civic într-

o societate democratică – un comportament activ, liber, responsabil, tolerant, deschis, comunicativ, reflexiv, autoevaluativ” [6].

Prin educație în general, elevilor li se transmit norme și valori în legătură cu continuarea anumitor tradiții culturale, religioase, politice, ei făcând deja parte din diferite grupuri (familie, prieteni, școală) și urmând că devină membri ai altor grupuri particulare (culturale, profesionale, politice). Educația are și o funcție de socializare, inserând indivizii în modurile existente de a face și de a fi și, prin aceasta, joacă un rol important în continuarea culturii și tradiției. Incluziunea într-o societate, în grupurile acesteia, nu înseamnă anularea gândirii autonome a cuiva. Ființa umană se manifestă ca o unicitate, iar întâlnirea cu celălalt devine locul pentru propriile întrebări. Însă, nici programa școlară pentru Educație civică nu acordă loc întrebărilor puse de elevi; se vorbește doar despre elevul care răspunde la întrebările profesorului.

Sub aspectul conținuturilor de predat, Educația civică nu exclude domeniul filosofiei și eticii; sunt menționate trăsăturile morale ale persoanei, raporturile persoanei cu lucrurile, animalele și plantele, cu ceilalți oameni, valorile, normele și comportamentele moral-civice, drepturile copilului. Dar este omisă interpretarea dimensiunii filosofice și etice ca însemnând că toate ființele umane, inclusiv copiii, pun întrebări legate de viața lor, căutând sens.

1.3. Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofie pentru copii

Programa școlară a disciplinei Filosofie pentru copii este elaborată pornind de la același set de competențe generale ca și în cazul Educației civice: aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană; manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut; cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate. Relația dintre cele două discipline este una de complementaritate, filosofia pentru copii oferind „un sprijin suplimentar educației civice” [7].

Un pasaj din „Nota de prezentare” conține scopurile introducerii Filosofiei pentru copii ca disciplină opțională în curriculum la dispoziția școlii. Mai întâi, se precizează că Filosofia pentru copii este o disciplină de „proveniență filosofică” menită să asigure „o apropiere de tip socratic, a copiilor de filosofie, încă de la vârsta corespunzătoare învățământului primar”, dar diferită de filosofia predată astăzi în învățământul liceal din diferite țări, inclusiv România, în cea mai mare parte, pe baza textelor filosofilor clasici și într-un limbaj tehnic. Apoi, este evidențiat rolul întrebărilor și problemelor ridicate de elevi și care „decurg din experiențele trăite de fiecare copil în familie, la școală, în grupuri de prieteni, în activitățile sociale”. Copiii, în mod explicit, sunt abordați ca purtători de întrebări, ființe care caută sens pentru propriile experiențe. În al treilea rând, se arată că abordarea acestor întrebări are loc într-o „comunitate de cercetare” – din păcate, fără a se reveni asupra conceptului în cadrul rubricii „Competențe specifice și exemple de activități de învățare”. În fine, beneficiile aduse de filosofia pentru copii sunt „dezvoltarea unor competențe cognitive și non-cognitive importante, de la exprimare și argumentare sau a învăța să înveți, la inteligență emoțională și educație pentru valori” [8].

În secțiunea „Competențe specifice și exemple de activități de învățare”, poziția programei școlare a disciplinei Filosofie pentru copii este clară în ce privește experiența proprie de viață a elevilor și întrebările lor. Primul exemplu de activitate este formularea de întrebări și lucrul cu întrebări despre conduită, pornind de la contexte specifice din viața grupurilor în care elevii trăiesc: familie, prieteni, școală, în afara școlii. Urmează exprimarea unui punct de vedere sau a unei păreri personale cu privire la o normă de conduită din viața cotidiană. Un rol important este acordat ascultării și exersării ascultării active în cadrul diverselor activități. Interesul elevilor este stimulat

prin interacțiunea dintre cel care vorbește și cel care ascultă, și unul și celălalt fiind elevi, profesorul însuși exersând un rol de elev. Trebuie remarcată și importanța acordată exprimării cu claritate în cadrul grupului și dezvoltării unor manifestări verbale adecvate [9].

Interesul pentru întrebările elevilor este păstrat și în ultimele două secțiuni ale programei. În secțiunea „Conținuturi”, formularea de întrebări și ascultarea activă figurează ca domeniu și sunt prezentate ca elemente de bază pentru dezvoltarea gândirii critice. Iar în secțiunea „Sugestii metodologice”, formularea întrebărilor de către elevi apare ca tip de sarcină de învățare [10].

Dar nici în această programă nu sunt menționate întrebările existențiale, adică acele întrebări fundamentale de natură personală și socială care includ viața și moartea, responsabilitatea și vinovăția, suferința și compasiunea, frica și siguranța, singurătatea și sociabilitatea. Se afirmă în programă că trebuie să se pornească și să se păstreze permanent legătura cu experiențele elevilor, dar se evită tocmai încurajarea acelor întrebări privind identitatea proprie și a celorlalți, subiectivitatea, sens și absența sensului, calitatea vieții și evadarea din realitate.

1.4. Comparație între cele trei programe școlare

Având în vedere aceste trei programe școlare prezentate, se constată că accentul este pus pe socializare și integrare, menționând explicit dialogul la clasă. Deși este recomandată abordarea centrată pe elev, lesne se poate vedea că doar programa disciplinei Filosofie pentru copii încurajează întrebările elevilor. De altfel, Lipman și colaboratorii săi au petrecut mult timp scriind manuale și dezvoltând resurse pedagogice în sprijinul profesorilor care conduc sesiuni de filosofie pentru copii, căci rolul lor este să cultive anumite abilități mai degrabă decât să implementeze și să execute proceduri proiectate anterior [11]. Nu este surprinzător faptul că programa școlară a disciplinei Filosofie pentru copii acordă un loc central întrebărilor. Dar nici în această programă școlară întrebările existențiale ale elevilor nu sunt văzute ca un punct de plecare în dialog.

2. Întrebările existențiale în curriculum-ul original dezvoltat de Lipman și colaboratori

Zanetti consideră că Matthew Lipman și colaboratorii au tratat întrebările despre moarte, sensul vieții, liberul arbitru, existența lui Dumnezeu, sinucidere etc. „în moduri mai mult sau mai puțin indirecte”, ca în *Harry Stottlemeier's Discovery*, unde „Ann este șocată de descoperirea că Suki și-a pierdut mama și amândouă vorbesc despre suferința și moartea plantelor”; și nici manualele destinate profesorilor nu oferă „resursele necesare pentru a face loc întrebărilor existențiale în comunitatea de cercetare” [12].

Dobândirea de către copii a unui corp specific de concepte din tradiția filosofică este „indispensabilă pentru ca aceștia să dea sens aspectelor sociale, estetice și etice ale vieții lor.”; Lipman enumeră: dreptatea, adevărul, bunătatea, frumusețea, lumea, identitatea personală, personalitatea, timpul, prietenia, libertatea și comunitatea. Mai bine sau mai rău definite, astfel de concepte aduc ordine și claritate în înțelegerea noastră, ele funcționând ca idei regulative. Căci filosofia se ocupă tocmai cu „modurile în care aceste concepte regulează înțelegerea noastră a lucrurilor pe care le facem în viața noastră.” [13].

Introducerea filosofiei în școală face posibil ca adulții și copii să exploreze împreună multe posibilități filosofice. Programul preconizat de Lipman încurajează copiii să fie rigurosi critici, dar este și „un efort concomitent de a explora cu ei cum ar putea fi lucrurile” și de „a evita să dăm copiilor impresia că lucrurile nu ar putea fi altfel decât sunt.” De exemplu, la școală, ca și în afara ei, cunoașterea este prezentată fragmentat, pe discipline, fiind ignorate și asemănările formale dintre gramatică, matematică și logică, și continuitățile metodologice care leagă științele fizice și

sociale, și legăturile dintre descrierea literară a vieții sociale și descrierile sociologice. Doar filosofia ar putea satisface nevoia de continuitate, atât pentru profesor, cât și pentru copii, „prin construirea curiozității naturale a copiilor, a dorinței lor naturale de totalitate, a înclinației lor naturale de a continua să se întrebe până când sunt mulțumiți”. Întrebările copiilor tind să fie cuprinzătoare, ca amploare și grandoare; ele ridică probleme de importanță metafizică, copiii având „o sete de explicații holistice”. Profesorul trebuie să „respecte sentimentul de totalitate pe care îl cer copiii”; el știe că fiecare întrebare care implică o viziune unilaterală, parțială a lucrurilor, necesită „un răspuns mai exhaustiv și ne obligă să privim problema printr-un set mai bogat și mai variat de perspective.” Așa se face că atunci când copilul pune întrebarea „Ce este moartea?”, el este obligat să se întrebe ce este viața; la fel, pentru întrebarea „Ce este mintea?”, este obligat să se întrebe ce este materia. Este o caracteristică a metafizicii „depășirea nivelului normal de dialog prin sărirea la un nivel mai general”. Întrebarea „Ce este moartea?” nu este despre o anumită moarte, ci despre moarte în general. Însă, Lipman cere să situăm această întrebare într-un set mai variat de perspective [14].

În *Harry Stottlemeier's Discovery*, Suki dezvăluie că mama ei a murit în urmă cu un an și nu-i place să vadă pe cineva murind, nici oameni, nici plante. Suki știe să aprecieze valoarea vieții; de aceea, ea vede în tăierea florilor pentru a putea fi pictate o modalitate de a le ucide [15]. În manualul aferent, episodul din roman este tratat în secțiunea intitulată „Viața și moartea”; așadar, pornind de la textul romanului, profesorul poate trata tema vieții și a morții cu elevii din două perspective diferite: fie privind moartea ca un moment al procesului de schimbare a lumii, pentru o înțelegere mai generală a relațiilor dintre viață și moarte; fie examinând diferite moduri în care ființele vii își încheie viața, unele, îmbătrânite, altele, prematur [16].

Problema morții apare și în romanul *Lisa* – mai întâi, moartea unui hamster, apoi, moartea unui părinte [17]. În manualul aferent, profesorul este îndrumat să abordeze moartea ca „o parte a lumii din jurul nostru la fel de importantă ca și viața”. Hamsterul face parte dintre acele ființe care trăiesc relativ puțin, altele, precum anumiți fluturi, și mai puțin, în timp ce altele trăiesc mult sau foarte mult, cum este cazul arborelui sequoia; însă, toate mor mai devreme sau mai târziu. În jurul nostru, moartea este la fel de prezentă ca și viața; în fiecare clipă, se moare; și noi înșine vom muri, așa cum a murit hamsterul lui Millie sau tatăl lui Lisa [18]. Tratată astfel, întrebarea despre moarte implică o maximă generalitate și devine, ca orice întrebare metafizică, greu de rezolvat.

3. Întrebările existențiale în cărțile pentru copii

Lumea școlii este o sursă importantă de întrebări existențiale: relațiile cu profesorii sau ceilalți copii îi fac pe elevi să mediteze la ce este bine și ce este rău în comportamentul lor. La fel, literatura pentru copii oferă copiilor posibilitatea să descopere locuri, priveliști nebănuite, să se piardă și să se regăsească împreună cu eroii cărților, să exploreze gânduri și emoții, greutăți și bucurii care ne leagă pe toți, dar pe care nu le-ar fi găsit niciodată dacă n-ar fi citit acele cărți, să se împace cu incertitudinea și să găsească puterea de a depăși obstacolele vieții, să se bucure de lucruri pe care de regulă le neglijează, să învețe că lumea poate fi privită și înțeleasă în multe moduri.

Unele dintre poveștile clasice pentru copii combină fantezia pură cu întrebări existențiale. Hans Christian Andersen a fost primul scriitor din secolul al XIX-lea care a creat astfel de povești într-un stil care a atras și continuă să atragă atât copiii, cât și adulții. În povestea *Mica Sirenă* (1836), o ființă non-umană tânjește după un suflet nemuritor, ci nu după iubirea pământescă a unui prinț muritor. Pentru a obține această nemurire, ea sacrifică totul și îndură suferințe uriașe,

dar toate speranțele ei sunt năruite, când prințul se căsătorește cu o altă femeie. *Mica Sirenă* nu este doar o simplă poveste morală, căci pune la îndoială sentimentul de identitate al cititorului căruia autorul îi oferă o oglindă, astfel încât să mediteze la dilema existențială a modelării sentimentului de sine și a sexualității umane. Personajul trece printr-o experiență transformatoare, de la a fi o sirenă la a fi „invizibilă”. Într-o asemenea situație existențială se găsește ființa umană care tânjește după ceea ce nu are sau nu are voie să aibă, visele și dorințele sale fiind ca orizontul, frumos, dar îndepărtat și uneori de neatins.

O poveste foarte cunoscută, *Peter Pan* (1904), are, de asemenea, temă existențială. J. M. Barrie construiește figura tragică a unui băiețel care a refuzat să crească și, de aceea, nu poate deveni niciodată adult, fiind condamnat, astfel, la o singurătate veșnică. Chiar dacă este înconjurat de o mulțime de alți copii loiali și hotărâți, de asemenea, să nu crească; și chiar dacă poate zbura oriunde dorește el. Prin decizia sa de a nu crește, Peter Pan trăiește într-o lume fantastică, lumea reală rămânând un mister pentru el. Dar ce înseamnă să crești și ce înseamnă să nu crești? Ce face ca o ființă umană să fie un adult? Faptul de a avea o casă, copii, de a se încadra într-un sistem etc.? Poate că lui Peter Pan îi este teamă să crească. Frica de a crește este o temă existențială de discutat cu copiii, aceștia putând să își evalueze propriile temeri atunci când vine vorba de maturitate. Ei ar avea ocazia să identifice exact ce este atât de înfricoșător în creștere și ce pot câștiga sau pierde în acest proces. Ei pot lua în considerare, de asemenea, ce înseamnă să fii adult și dacă maturitatea provine din vârstă sau experiențe [19].

Nici Pippi Șosețica, din povestea cu titlu omonim de Astrid Lindgren (1946), nu vrea să crească, pentru a nu deveni ceea ce autoritățile vor să devină: o doamnă obișnuită, ascultătoare și plictisitoare, ci să rămână puternică, independentă și liberă în confruntarea cu lumea adulților, așa cum visează fiecare copil să fie. Caracteristica cea mai importantă a cărților lui Astrid Lindgren este punerea sub semnul întrebării a dictaturii normelor și convențiilor, a realității plictisitoare, a autorității, Pippi Șosețica fiind simbolul acestui protest. Autoarea își asumă în mod deschis rolul copilului slab, neputincios, asuprit, bolnav, care găsește puterea de a face față angoasei, singurătății și fricii într-o lume a simulacrelor. Ea eliberează imaginația copiilor și caută să le extindă orizonturile dincolo de limitele înguste ale realismului cotidian; astfel, fanteziile băiatului bolnav din *Frații inimă de leu* (1973) sunt un mijloc de reconciliere cu moartea și de biruință asupra tristeții și fricii.

O invitație într-o lume a gândirii și a mirării despre subiecte existențiale precum viața și moartea sau creșterea și îmbătrânirea aduce cartea *Lumea nu are colțuri*, o carte scrisă și ilustrată de autorul norvegian Svein Nyhus. Textul scris și imaginea formează o „entitate inseparabilă” numită iconotext; fiecare imagine se întinde pe câte două pagini și sugerează o mișcare dinspre stânga spre dreapta, adică dinspre cunoscut spre necunoscut, așa cum este interpretată în mod tradițional în cultura occidentală. În ilustrații apare mereu un băiețel, Viktor, și cutia sa de carton – când în interiorul cutiei, când lângă ea. Laitmotivul ilustrațiilor este prezența sau absența colțurilor; lumea nu are colțuri și la fel este și capul lui Viktor; prezența colțurilor aduce limitări, cutia de carton fiind un exemplu în acest sens. Iar în text sunt redată gândurile lui Viktor despre marile întrebări ale vieții, care devin și întrebări ale cititorilor. Cartea nu oferă cititorilor răspunsuri clare la întrebările ridicate, fiind mai degrabă o invitație de a continua să-și pună întrebări și să speculeze cu privire la întrebările ridicate, să fie deci co-creatori. Poziția tradițională a adultului ca autoritate care cunoaște singurul răspuns corect la întrebările din iconotext este perturbată. Gândul despre viitorul său aduce o transformare atât în text, cât și în ilustrație. Neștiind ce va deveni ca adult, Viktor se vede ca o umbră lungă, cenușie, care nu mai păstrează din vechea

imagine, în aceleași dimensiuni și cu aceeași culoare, decât cutia; capul mare și rotund se vede mic și fără rotunjime; în timp ce capul băiețelului privește spre necunoscut, cel al adultului pare lipsit de privire [20]. Ne pierdem capacitatea de mirare când îmbătrânim?

Concluzii

Întrebările existențiale sunt „întrebări deranjante”. Elevul în perioada de adolescență timpurie este „chinuit de relația cu el însuși, cu corpul, identitatea și viitorul său, de prietenie și iubire, de libertate”. Acestea nu sunt chestiuni de psihologie, pentru că „dacă existențialul are o latură individuală, personală, afectivă, contingentă, particulară, cealaltă este mai universală, metafizică, în și dincolo de singularitate, împărtășită într-o comunitate de condiții” [21]. Întrebările existențiale sunt însoțite, în multe cazuri, de emoții intense, cum ar fi mirarea, angoasa, exaltarea, anxietatea, teroarea, iar acest aspect este evidențiat în diferite moduri în multe tradiții filosofice și religioase. Dar școală trebuie să ofere acel cadru în care copiii să își poată exprima și explora întrebările existențiale. Toate disciplinele și cu atât mai mult Religia, Educația civică și Filosofia pentru copii trebuie să includă ca temă întrebările existențiale ale copiilor.

Referințe bibliografice

1. Sporre, K. *Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not?* În: Journal of Curriculum Studies, 2021, pag. 1-17.
2. Russell, B. *Problemele filosofiei*. Traducere de Mihai Ganea. București: Editura BIC ALL, 2004 (1995), p. 143.
3. Sporre, K. *Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not?* În: Journal of Curriculum Studies, 2021, pag. 1-17.
4. *Programa școlară pentru disciplina Religie – cultul ortodox, clasele a III-a și a IV-a, M.E.N.*, 2014. p. 10.
5. *Programa școlară pentru disciplina Religie, clasa pregătitoare – Proiect propus pentru dezbateri*, M.E.C.T.S., 2012.
6. *Programa școlară pentru disciplina Educație civică, clasele a III-a – a IV-a. M.E.N.*, 2014.
7. *Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofie pentru copii. M.E.N.*, 2013, p. 3.
8. *Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofie pentru copii. M.E.N.*, 2013, p. 2.
9. *Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofie pentru copii. M.E.N.*, 2013, p. 5-8.
10. *Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofie pentru copii. M.E.N.*, 2013, p. 9.
11. Mendonça D., Costa-Carvalho, M.. *The richness of questions in philosophy for children*. În: *Childhood & philosophy*, vol. 15, 2019, pag. 145-164.
12. Zanetti, L. *Why am I here? The challenges of exploring children's existential questions in the community of inquiry*. În: *Childhood & Philosophy* 16 (36), 2020, pag. 1-26
13. Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980, pag. 25-31.
14. Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980, pag. 36-37.
15. Lipman, M. *Harry Stottlemeier's Discovery*. N.J.: IAPC, 1974, cap. XIV.
16. Lipman, M., Sharp, A.M. *Philosophy Inquiry*. N.J.: IAPC, 1979 (Ghid pentru cap. XIV).
17. Lipman, M., *Lisa*. N.J.: IAPC, 1976, cap. II; cap. VIII.
18. Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, Fr. S., *Ethical Inquiry*, N.J.: IAPC, 1977.

19. Addison, L. *Walt Disney's Peter Pan*. În: Prindle Institute. Disponibil: <https://www.prindleinstitute.org/books/walt-disneys-peter-pan/>
20. Maagerø, E., Østbye, G. L. 2012. *Do Worlds Have Corners? When Children's Picture Books Invite Philosophical Questions*. În: *Children's Literature in Education* (2012) 43:323–337
21. Tozzi, M. *Le questionnement philosophique des enfants : pistes pour des recherches*. Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 2002. Philotozzi, mars 2004. Disponibil : <https://www.philotozzi.com/2004/03/le-questionnement-philosophique-des-enfants-pistes-pour-des-recherches/>

Lucrare realizată în cadrul proiectului *Abordarea epistemologică a dezvoltării personale și a educației pentru societate: de la strategiile transdisciplinare la finalitățile pragmatice ale societății actuale din Republica Moldova* (cifrul proiectului: 20.80009.1606.08).