

M. LIPMAN - A.M. SHARP - F. OSCANYAN

RECERCA FILOSOFICA

Manual d'instruccions per acompanyar

La descoberta de l'Aristòtil Mas

Traducció, adaptació i comentaris de

Josep-Maria Terricabras

Girona, 1988

INDEX

Index temàtic d'exercicis

Suggeriments per usar aquest Manual

Nota a l'edició catalana

CAP. 1

- Idea 1 El procés de recerca
- 2 Descoberta i invenció
- 3 ¿Què és pensar?
- 4 L'estructura dels enunciats lògics
- 5 Inversió de subjectes i predicats (conversió)
- 6 Una excepció de la regla: "els enunciats d'identitat"
- 7 Com s'aplica la regla de conversió a oracions que comencen amb "Cap"
- 8 L'Aris usa la seva regla en un cas pràctic
- 9 Ressentiment
- 10 Veritat

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 2

- Idea 1 Sí, ¿i què?
- 2 ¿Per a què serveix?
- 3 Superstició
- 4 Normalització
- 5 Aplicació de la regla de conversió
- 6 ¿Què et fa tu?
- 7 Fer estereotipus

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 3

- Idea 1 El pensar i els pensaments són importants i valuosos en si i per si mateixos
- 2 Esbrinar coses: inferència
 - 3 ¿D'on vénen els pensaments?
 - 4 ¿Els pensaments poden fer que passin coses?
 - 5 La realitat dels pensaments
 - 6 Empipar
 - 7 El reny injust
 - 8 La Loli copeja les taules
 - 9 La imatge que té la Lisa dels animals
 - 10 Diagrames de pertinença a una classe

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 4

- Idea 1 ¿Són reals els pensaments?
- 2 ¿Què s'hi pot fer?
 - 3 Els mestres poden demanar ajuda
 - 4 ¿Què és l'ambigüitat?
 - 5 Vaguetat
 - 6 Pensar porta a entendre
 - 7 El paper del pensar en el coneixement d'un mateix
 - 8 Tres tipus de quantificadors
 - 9 L'acceptació de raons com a proves
 - 10 L'Aris infereix que va ser en Toni el que li va tirar la pedra
 - 11 ¿Què és interessant?
 - 12 ¿Què és accidental?

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 5

- Idea 1 ¿A vegades hem de dir i fer coses que no tenim intenció de dir o de fer?
- 2 Raonament inductiu
 - 3 Llançar-se sobre l'altra gent
 - 4 Pensament flexible i inflexible
 - 5 ¿Qui hauria de dirigir les escoles?
 - 6 ¿Què es vol dir amb la paraula 'bo'?
 - 7 Objectius de l'educació
 - 8 ¿Anem a l'escola per aprendre respostes o per fer preguntes?
 - 9 Pensar per si mateix
 - 10 ¿Ha de ser avorrit aprendre?
 - 11 Pensar sobre percepcions

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 6

- Idea 1 Els pensaments i la ment
2 Definicions alternatives de la ment
3 ¿Només els éssers humans tenen ment?
4 El que la gent pensa de la mort

REPÀS DE LòGICA

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 7

- Idea 1 ¿Què és una cultura?
2 Cultures com a grans magatzems d'idees
3 Invents
4 Diferències de grau i diferències de tipus
5 Humans i animals: ¿diferència de grau o diferència de tipus?
6 Oracions que expressen relacions
7 Capgirar relacions

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 8

- Idea 1 Pensaments privats
2 Estils de pensar
3 Actes mentals
4 ¿Què és un valor?
5 Identificació de valors
6 Relacions amb ròssec
7 Raonaments amb classes
8 ¿Per què algunes coses s'anomenen "bones"?
9 ¿Hi ha algun cas en què sigui correcte delatar algú?
10 ¿Per què va passar l'incident del llançament de la pedra?

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 9

- Idea 1 Florar
- 2 ¿Què és un símbol?
 - 3 ¿Dissentir, és una falta de respecte?
 - 4 Cerimònia i ritual
 - 5 ¿Què és un costum?
 - 6 ¿Té sempre raó la majoria?
 - 7 Els drets dels nens
 - 8 ¿Com podem encoratjar els nens a pensar pel seu compte?
 - 9 Considerar les conseqüències quan es decideix una acció
 - 10 Llibertat

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 10

- Idea 1 ¿Què és primer: la planificació de la lliçó o l'interès de l'alumne?
- 2 Donar bones raons de les nostres opinions
 - 3 Un sentiment, ¿pot ser una raó?
 - 4 L'alarmisme és una raó de valor dubtós
 - 5 ¿Quan és una bona raó l'"argument d'autoritat"?
 - 6 ¿Què és una regla?
 - 7 ¿Què és una generalització?
 - 8 ¿Hem de fer el que el grup ens diu que fem?
 - 9 Confiança

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 11

- Idea 1 Fomentar l'autoestima
- 2 Posar-se un mateix en el lloc de l'altre
 - 3 ¿Podem estar completament segurs d'alguna cosa?
 - 4 ¿Què és un deure?
 - 5 Comunicació mútua
 - 6 La imaginació, ¿serveix per comprovar què existeix i què no?
 - 7 ¿Volem dir a vegades el contrari d'allò que diem?
 - 8 ¿Pot una persona tenir més d'una personalitat?
 - 9 ¿Hi ha d'haver raons per tot el que fem?
 - 10 Dubte
 - 11 ¿és aquest el millor de tots els móns possibles?
 - 12 ¿Com educarien els nens els seus propis fills?
 - 13 ¿Qui sóc jo?

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 12

- Idea 1 Vergonya
- 2 Contradicció
- 3 Sobrenoms donats a tipus d'oracions
- 4 Fer regals
- 5 ¿Què és una persona?
- 6 Excepcions
- 7 Saber i sentir

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 13

- Idea 1 Convidats
- 2 Converses de nens
- 3 ¿Tot té un començament?
- 4 Errors de Part-Tot (o Cada-Tots) i de Tot-Part (o Tots-Cada)
- 5 ¿Què és una possibilitat?
- 6 Les quatre possibilitats
- 7 La diferència entre "verdader" i "possible"
- 8 L'exemplificació que fa en Toni de les quatre possibilitats
- 9 ¿Hi ha una manera correcta de pensar?
- 10 ¿Pensar consisteix a buscar la resposta correcta?
- 11 El somni d'en Toni

REPAS DE LOGICA

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 14

- Idea 1 Amistat
- 2 Gaudir dels propis sentits
- 3 Diana
- 4 La cara
- 5 El poema de la Suki
- 6 Vida i mort
- 7 Celebracions de la naturalesa
- 8 Actuar irreflexivament
- 9 Tractar les persones com si fossin coses
- 10 Art i vida
- 11 Tenir sentiments i mostrar sentiments
- 12 ¿Poden mostrar pensaments les coses?
- 13 Objectes naturals i objectes artificials
- 14 Treure conclusions de dues oracions: el terme mitjà desapareix
- 15 Dos esquemes de raonament que no funcionen
- 16 Aplicar una regla de raonament a una situació de la vida real
- 17 ¿Hi ha societats endarrerides?

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 15

- Idea 1 ¿Quina quantitat és "massa"?
- 2 ¿Què és un hàbit?
 - 3 ¿Què és primer: el desig o l'acció?
 - 4 Lleis que descriuen i lleis que prescriuen
 - 5 Causes i efectes
 - 6 Explicacions i descripcions
 - 7 Causes i raons
 - 8 Comportament adult

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 16

- Idea 1 L'autosuficiència d'en Toni
- 2 ¿Què és un pressentiment?
 - 3 Sil·logismes hipotètics
 - 4 ¿Què són les hipòtesis?
 - 5 Innocència
 - 6 El comportament d'en Miquel
 - 7 La recerca porta a resoldre problemes

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

CAP. 17

- Idea 1 ¿Val la pena intentar "esbrinar coses"?
- 2 Tautologies i veritat
 - 3 Diferents estils de pensar
 - 4 ¿Hi pot haver coneixement objectiu si la gent té dret a tenir punts de vista diferents?
 - 5 Interpretació del poema de la Lisa
 - 6 Aconseguir objectivitat gràcies a marcs de referència més amplis
 - 7 Aconseguir objectivitat gràcies a una comunitat de recerca

REPàs DE RAONAMENT

Respostes i orientacions
Autoavaluació del mestre

ORIENTACIONS FINALS: REPAS DE LOGICA

INDEX TEMATIC D'EXERCICIS

Aquest índex agrupa temàticament exercicis similars o complementaris. Les entrades consignades i les referències indirectes donen una visió global del material ofert en aquest Manual. L'índex, però, no és fet amb pretensions d'exhaustivitat, sinó més aviat per ajudar a ampliar les perspectives de l'usuari i per facilitar-li l'accés a materials diversos -però relacionats- sobre un mateix tema.

Cada exercici és citat amb una xifra que consta de dos números separats per un punt: el primer número indica el capítol del Manual; i el segon, l'exercici d'aquell capítol.

Accidental: 4.19
---, accidental/intencionat: 4.20
Adults/Nens: 15.22; 15.23
Ajudar: 4.4; 10.1
Alarmisme: 10.8
Alguns: 4.13; 4.14
Ambigüitat: 4.5; 4.6; 17.6
Amistat: 14.1
Animals: 7.7; vegi's: Cultura/Animals; Humans/Animals
Art:
---, art/no art: 14.22
---, art/vida: 14.17
Assumpcions: 3.6
Autoconeixement: 4.10; vegi's: Identitat Personal
Autocontradicció: 12.4; vegi's: Contradiccions
Autoestima: 11.1
Autosuficiència: 16.1
Avorriment: 4.2

Bo/Correcte: 5.7; 8.25; vegi's: Valors; Raons i bones raons

Caçar: 14.5
Cara: 14.7
Causa: Vegi's: Raons
---, causa/efecte: 15.9; 15.10; 15.11; 15.12; 15.13; 15.14;
15.15; 15.19
---, causar/permetre: 15.16
---, causes/raons: 15.19; 15.20
Cerimònies: 9.7
Certesa: 11.5; 11.6; vegi's: Dubte
Classe, concepte de: 3.30; 3.31; 3.32; 5.16
Començament de les coses: 13.4
Comprovar hipòtesis: 16.7
Comunicar amb altres: 11.9
Comunitat de recerca: Vegi's: Recerca
Conceptes: Vegi's: Distincions conceptuals

Conclusions:

---, treure: 14.23
--- precipitades, treure: 3.19; vegi's: Estereotipus
Confiança: 10.16; 10.17
---, confiar i refiar-se: 10.18; 17.2
Conseqüències: 9.15; 9.16
Consistència: 12.5; 17.4
Contradiccions: 12.1; 12.2; 12.3; vegi's: Autocontradicció
Contraris, conceptes: 8.29; 15.7
Conversar: 13.3
Conversió:
--- d'oracions amb "Tots": 1.8; 1.11
--- d'oracions amb "Cap": 1.10; 2.10
--- d'oracions diverses: 7.18; 7.19; 7.20; 7.21
Correcte:
---, bo/correcte: 5.7; 8.25; vegi's: Valors
---, la manera correcta de pensar: 13.13
---, pensar correctament: 13.14
Coses:
---, començament de les: 13.4
---, tractar persones com a: 14.14; 14.15
---, diferències entre persones i: 14.16
---, coses/pensaments: 14.20; 15.21
---, tipus diferents de: 14.21
Costums: 9.8; vegi's: Hàbits
Creure:
---, què podem: 13.11
---, raons per: 16.10
Criteris: 7.13; 8.15; 11.11
Criticar els altres: 5.3; vegi's: Empipar; Ferir els altres;
Ressentiment; Entendre els altres; Posar-se
en lloc d'un altre
Cultura: 7.1; 7.2; 7.3; 7.5
---, cultura/animals: 7.4

Decisió majoritària: 9.9; vegi's: cap.10, idea 8
Delatar: 8.26; 8.27
Desacord, dissentir: 9.5; 9.6
Descoberta i invenció: 1.2; 1.3; vegi's: Invents
Descripcions i explicacions: 15.17; 15.18; 15.19
Disseny: 15.5
Deures: 11.7; 11.8
---, deures/drets: 9.11; vegi's: Drets
Diàleg: 3.4
Diferències: 7.11
--- de grau i diferències de tipus: 7.8; 7.9; 7.10; 7.14; 7.16
Dir:
---, el que no es vol: 5.1
---, voler dir el contrari del que es diu: 11.13
Distincions conceptuals: 8.4; 11.10; 12.12; 12.13; 13.1; 13.3;
14.3; 14.12; 15.5; vegi's: Signifi-
cat, diferències i semblances de

Drets: 9.10; vegi's: Deures
--- dels nens: 9.12
Dubte: 11.17; vegi's: Certesa

Educar: 5.6; 5.9
---, educació/escola: 5.8; 5.15; 5.16; 5.17
---, els alumnes educadors dels seus fills: 11.19; 11.20; 11.21
Empipar: 3.17; 3.18; vegi's: Criticar els altres; Ferir els
altres; Ressentiment; Entendre els altres; Posar-se en
lloc d'un altre
Endarreriment: 14.27
Enigmes i insensateses: 5.11
Entendre: 4.8; 4.9
--- els altres: 11.3; 11.4; vegi's: Posar-se en lloc d'un al-
tre; Criticar els altres; Empipar; Ferir els
altres; Ressentiment
Enunciats lògics, estructura d': 1.7
Equitat: 3.20
Errors Part/Tot i Tot/Part: 13.5; vegi's: Parts i tots
Estereotipus: 2.12; vegi's: Conclusions precipitades
Estructura d'enunciats lògics: 1.7
Excepcions: 12.11; vegi's: Regla
Explicacions: Vegi's: Descripcions

Fer: 4.3
--- perquè es tria o sense triar: 6.2
---, fer/voler: 15.6
--- el contrari del que es diu: 11.14
---, fet/valor: 8.8; vegi's: Bo; Valors
Ferir els altres: 14.12
Força i violència: 8.28

Generalitzacions: 10.13; 10.14

Hàbits: 15.4; vegi's: Costums
Hipòtesis, comprovar: 16.7
Hostes, convidats: 13.1; 13.2
Humans/Animals: 6.6; 6.10; 7.16

Identificació, joc d': 14.6
Identitat, enunciats d': 1.9
--- personal: 2.11; 7.15; 11.15; 11.22; 11.23; vegi's: Autoconeixement; Persona
Imaginar: 11.10; 11.11; 11.12; 17.4; vegi's: Ment, imatges mentals
--- mons diferents: 3.23; 3.24; 3.25; 3.26; 13.2
Innocència: 16.8
Interessant: 4.18
Invents: 7.6; 7.7; vegi's: Descoberta i invenció

Lleis:

---, lleis/regles: 10.12; vegi's: Regla
--- descriptives i prescriptives: 15.8; 15.19
Lletres i noms: 12.7
Llibertat: 9.17; 9.18
 Lògica, repàs de: caps. 6; 13; 17; i Orientacions Finals

Marc de referència: 17.10; 17.11; vegi's: Objectivitat
Massa, molt: 15.1; 15.2
--- poc: 15.2; 15.3
Ment: 6.1; 7.16(C)
--- d'un altre: 6.4
---, ment/cervell: 6.7; 6.8
---, actes mentals: 1.4; 1.5; 3.14; 6.3; 8.3; 8.4; 8.5; 8.6
---, imatges mentals: 3.16
Mètodes adequats: 17.3
Món, el millor dels mons possibles: 11.18
Mort: 6.11
---, mort/vida: 14.10

Naturalesa: 14.11

Normalització:

--- d'oracions amb "Tots": 2.4
--- d'oracions amb "Cap": 2.5
--- d'oracions amb "Només": 2.6; 2.7; 2.8; 16.4
--- d'oracions amb "Alguns": 4.14
--- d'oracions diverses: 4.11; 4.12
--- de raonaments: 8.21

Objectivitat: 17.7; vegi's: Marc de referència

Parts i tots: 13.6

Pensaments: 3.2; 3.3; 6.1; 6.5; 7.5
---, realitat dels: 3.1; 3.13; 3.15; vegi's: Cap.4, idea 1
--- com a causa o efecte de coses: 3.8; 3.9; 3.10; 3.11; 3.12
--- privats: 8.1
---, coses/pensaments: 14.20; 15.21
---, estils de pensament: 8.2; cap.17, idea 3
Pensar:
--- per si mateix: 5.13; 5.14; 9.13; 9.14
--- i sentir: 12.12
--- i saber: 12.12
---, la manera correcta de: 13.13
--- correctament: 13.14
Percepció: 5.18; 5.19
---, inferències de: 4.16; 4.17
---, interpretar percepcions: 5.20
Persona: 12.10; vegi's: Identitat personal
---, tractar persones com a coses: 14.14; 14.15
---, diferències entre persones i coses: 14.16
Perspectiva: 17.11; vegi's: Marc de referència

Plorar: 9.1
 Poemes: 14.8; 14.9; 17.9
 Posar-se en lloc d'un altre: 11.2; vegi's: Entendre els altres;
 Criticar els altres; Empipar; Ferir els
 altres; Ressentiment
 Possible:
 ---, el que és possible: 13.7; 13.8; 13.11
 ---, què és una possibilitat: 13.9
 ---, les quatre possibilitats: 13.10; 13.12
 Preguntar:
 ---, exercitar-se a: 1.6
 --- bé: 5.10
 --- i respondre: 5.12
 Pressentiment: 16.2

 Qualitat i quantitat: 7.12; vegi's: Decisió majoritària; Massa;
 Massa poc

 Raonaments: 3.5; 4.15; 8.21; vegi's: Consistència
 --- i fantasia: 3.29
 --- inductius: 5.2
 --- hipotètics: 16.3; 16.4; 16.5; 16.6
 ---, esquemes de raonament: 14.25
 Raons: 3.7; 10.4; 11.16; vegi's: Causa
 --- d'autoritat: 10.9
 --- i bones raons: 10.2; 10.3; 15.7; 16.10
 ---, sentiments com a: 10.5; 10.6
 --- i causes: 15.19; 15.20
 Real, què és: 3.1; 3.13; 3.15; 4.1; 13.8; 17.8
 ---, demostrar que quelcom és: 11.11; 11.12
 Recerca: Vegi's: Mètodes adequats
 ---, procés de: 1.1; 17.1; 17.13
 ---, comunitat de: 17.12; 17.14
 Refiar-se: 10.18; 17.2; vegi's: Confiança
 Reflexió: 14.13
 Regals: 12.8; 12.9
 Regla: 10.10; 10.11; 10.12; 10.17; 14.26; vegi's: Excepcions;
 Lleis
 ---, regles/libertat: 9.18
 ---, regles pràctiques: 14.26; vegi's: Cap. 1, idea 8
 Relacions: 7.17
 ---, capgirar: 7.18; 7.19; 7.20; 7.21
 --- amb ròssec: 8.19; 8.20; 8.22; vegi's: Sil·logismes
 Respecte: 9.4
 Ressentiment: 1.12; 8.30; vegi's: Contraris; Criticar els al-
 tres; Empipar; Entendre els altres; Ferir els
 altres; Posar-se en lloc d'un altre
 Rituals: Vegi's: Cerimònies
 Robar: 16.9

SUGGERIMENTS PER USAR AQUEST MANUAL

La majoria dels Manuals d'instruccions comencen oferint al mestre una llista per memoritzar amb les coses que ha de fer i les coses que no ha de fer. Aquest Manual no és una excepció d'aquesta norma. El que ara segueix són coses enfront de les quals ens agradaria de prevenir-te, i, alhora, suggeriments sobre actituds i mètodes per dur a terme aquest programa.

Coses que no s'han de fer i coses que s'han de fer

Heus aquí algunes de les coses que hauries de procurar evitar i algunes de les que hauries de mirar de practicar. No cal dir que no serà cap desastre si, de tant en tant, et trobes fent qualsevol de les coses negatives assenyalades a continuació. Ara bé, el fet de caure repetidament en alguna combinació d'aquests errors, ben segur que t'impediria usar el programa amb èxit. Paral·lelament, és lícit pensar que com més aspectes positius s'acumulin en la realització del programa, més a prop s'estarà d'explotar-lo amb possibilitats d'èxit.

Així, doncs:

1.
NO obliguis els alumnes a seguir l'ordre de les idees que hi ha a cada capítol del Manual.
DEIXA'LS seguir l'ordre dictat pels seus propis interessos.
2.
NO facis explicacions magistrals teòriques sobre cada concepte filosòfic.
DEIXA que la comprensió teòrica dels nens emergeixi del seu propi diàleg.
3.
NO permetis llargues discussions de temes relativament poc importants.
RECORDA quins són els temes de més pes de cada capítol.
4.
NO promoguis la discussió de conceptes "en el buit".
RECOLZA l'anàlisi dels conceptes filosòfics per mitjà dels exercicis.
5.
NO sobreestimis la importància de la lògica formal.
AJUDA també a analitzar i valorar els arguments de la vida quotidiana que no s'adapten als esquemes precisos de la lògica tradicional.

6.
NO usis els exercicis del Manual mecànicament.
MOSTRA quina relació tenen els exercicis usats amb temes o episodis del capítol que es discuteix.
7.
NO et limitis a usar els exercicis previstos a cada apartat del Manual.
USA exercicis adequats al tema, encara que siguin d'un altre apartat o capítol del Manual, o fins i tot d'un altre Manual.
8.
NO usis el Manual només per posar deures per fer a casa.
UTILITZA'L per afavorir el diàleg a classe.
9.
NO deixis que el diàleg derivi en un conjunt de monòlegs.
ENCORATJA els alumnes perquè edificuin els uns sobre les idees dels altres.
10.
NO deixis que es facin aportacions inconseqüents.
INTENTA que els alumnes vegin les implicacions de les coses que diuen.
11.
NO deixis que es facin aportacions irreflexives.
INTENTA que els alumnes esdevinguin conscients de les seves pròpies assumpcions.
12.
NO deixis que es facin aportacions injustificades.
ENCORATJA els alumnes perquè trobin raons que justifiquin les seves pròpies creences.
13.
NO manipulis la conversa per aconseguir que les teves opinions semblin les més justificades.
SIGUES un bon membre del grup i exigeix-te el mateix grau d'objectivitat, reflexió i coherència que demanes als altres.
14.
NO assumeixis que sempre has de dirigir la discussió de la classe.
SIGUES un facilitador o possibilitador de diàleg, més que no pas un director.
15.
NO monopolitzis la conversa.
AFAVOREIX la participació de tots i que es tingui el mateix respecte per totes les intervencions.

16.

NO vulguis que tots els comentaris i intervencions es dirigeixin a tu.

AFAVOREIX que els estudiants tinguin un diàleg directe entre ells.

17.

NO valoris només la participació dels que parlen molt.

ESCOLTA tu mateix el que els alumnes diuen, i ANIMA'LS perquè s'escoltin els uns als altres.

18.

NO insisteixis en les teves pròpies opinions.

ANIMA els nens a pensar pel seu compte.

19.

NO tinguis una actitud distant i suficient.

MOSTRA als alumnes que el que ells diuen et fa pensar.

20.

NO insisteixis perquè els alumnes discuteixin una qüestió fins que arribin a "la resposta".

AJUDA'LS a descobrir el sentit i la utilitat d'una discussió ben feta, encara que no acabi amb una solució definitiva.

21.

NO indueixis els alumnes a pensar que poden solventar els problemes filosòfics a través de votacions.

AJUDA'LS a descobrir el sentit i la utilitat d'una discussió ben feta, encara que no acabi amb una solució unànime.

22.

NO t'impacientis amb els alumnes que volen buscar significats rebuscats i ocults a molts passatges de la novel·la.

AJUDA els alumnes a adquirir sentit crític i autocrític, i, per tant, a abandonar posicions o explicacions insostenibles, però també a aprofitar suggeriments que, a primera vista, poden resultar estranys o incòmodes.

23.

NO converteixis el temps de classe en una sessió de teràpia de grup.

AFAVOREIX la formació d'una comunitat de recerca il·lusionada, que, a mesura que es constitueixi, ja produirà efectes beneficiosos indirectes sobre les relacions personals dels membres de la classe.

24.

NO accentuïs unilateralment els aspectes afectius del programa.

RECORDA i potencia els seus aspectes cognitius.

25.

NO accentuïs unilateralment els aspectes cognitius del programa.

RECORDA i potencia els aspectes afectius.

Tot i que, en aquesta llista de vint-i-cinc punts, n'hi ha alguns que són de més abast i entitat que altres, tanmateix és aconsellable evitar tots els aspectes negatius i practicar tots els positius. És cert, però, que resulta més fàcil dir quines són les maneres de fer que semblen clarament equivocades, que no pas dir què convé fer exactament. En realitat, es pot procedir de moltes maneres. I no s'ha d'oblidar mai que ensenyar és un art que requereix sensibilitat, discreció, judici, coordinació, organització i respecte envers els nens. No hi ha cap recepta simple per ensenyar, igual com no n'hi ha cap per dirigir una orquestra, per entrenar un equip de futbol o per muntar una obra de teatre.

Tanmateix, l'experiència feta amb aquest programa ens ha mostrat que hi ha unes maneres d'abordar-lo que són més eficaces que altres. Mirem, per exemple, com podries començar la docència d'un capítol. Pots començar preguntant als alumnes què és el que els ha resultat més significatiu del capítol. I pots procedir a discutir aquests temes. Però, imagina't que els alumnes no diuen res. ¿Com comences el diàleg, aleshores? Com que pot ser prematur començar de seguida amb alguns dels temes més filosòfics tocats per la novel·la, usa les preguntes que hi ha al començament de cada capítol del Manual. Són preguntes referides sobretot a la trama, als personatges i a les relacions personals que van sorgint a mesura que la història es descabdella. Recorda, però, que no estem fent un curs de literatura, i que l'objectiu no és simplement l'anàlisi de la trama i dels personatges de la novel·la; es tracta més aviat de fer avançar la discussió des dels fets concrets de la novel·la fins a les principals idees filosòfiques del capítol.

Un cop extrets els temes o idees principals del capítol, escriu-los a la pissarra. Quan el flux d'idees de la classe disminueixi, aprofita l'oportunitat per afegir a la llista de la pissarra qualsevol idea que creguis que la classe ha oblidat i que pot resultar d'interès.

Com que pot ser que es proposin un gran nombre d'idees o temes, alguns mestres troben útil d'anar posant juntes les propostes que s'assemblin o que estiguin interrelacionades. Això pot ajudar a centrar i, fins i tot, enriquir la discussió posterior. Si algun d'aquests grups temàtics resulta ser semblant a alguna de les idees mencionades en el propi Manual, molt millor.

Tanmateix, deixa sempre que la discussió segueixi la seqüència dels suggeriments de la classe més que no pas la seqüència de les "idees" previstes en aquest Manual. El teu objectiu és treballar amb el que els estudiants mateixos troben interessant, més que no pas amb qüestions prefixades per tu. Procura no confondre allò que et sembla interessant, a tu, amb allò que els nens tenen ganes de discutir. Segurament que els alumnes proposaran moltes idees. Pren-les, doncs, com a punt de partença, i mira que la discussió es vagi decantant gradualment des de les qüestions concretes, simplement anecdòtiques i personals, cap a les idees més generals de la novel·la.

Quan, finalment, la conversa arribi a una de les idees bàsiques discutides en el Manual, potser serà el moment adequat per introduir un dels exercicis previstos per aquella idea. Aquests exercicis estan pensats per centrar la discussió sobre el tema, per aclarir els significats que es qüestionen, i per evitar que la conversa s'extravii i s'extralimiti. Abans de classe, prepara les idees i exercicis del capítol corresponent; així aniràs adquirint no només flexibilitat sinó també el sentit de l'oportunitat necessari per proposar cada exercici en el moment més adequat.

No et pensis pas que has de dominar totes les idees previstes a cada capítol del Manual. Potser hauràs de quedar curt amb algunes a fi de dominar-ne millor, d'altres. A més, com que no es poden pas fer tots els exercicis, tria els que reforcin les idees que hagueu discutit i que et semblin indicats per la teva classe.

No oblidis que aquest és un programa referit a habilitats de pensament; això implica, entre altres coses, que ha d'ajudar els nens a generar idees noves, i també a esdevenir més crítics. Una altra cosa que implica és que ha d'ajudar els nens a descobrir significats. De vegades, això exigirà passar del que és específic al que és general; altres vegades, s'aconseguirà el mateix si es passa del que és real al que és possible. En el capítol 1, per exemple, veuràs com el mateixos alumnes, a partir del cas concret de la descoberta de l'Arís, voldran passar a discutir la naturalesa de les descobertes en general, i voldran veure les diferències que hi ha entre descoberta i invenció. A partir del ressentiment de l'Arís, la discussió pot derivar cap al ressentiment en general, tant a través d'anàlisi del significat de la paraula, com a través de relats personals dels membres de la classe que expliquin les seves experiències de ressentiment. I, a partir de l'ordre concret dels esdeveniments del capítol, també pots ajudar els alumnes a entendre els passos generals que es fan en qualsevol procés de recerca.

L'esquematzació que acabem de fer no s'ha d'entendre de cap més manera que com una simple recomanació de com es podria portar la classe de Filosofia per Nens quan s'usin aquests materials del curriculum. No creiem, en absolut, que aquests suggeriments siguin exclusius o exhaustius. Ben segur que, quan et familiaritzis amb el programa, seràs capaç de desenvolupar un estil i una manera de fer que siguin la mar d'eficaços i que estiguin directament connectats amb el teu estil habitual d'ensenyar. Tot i que estem segurs que qui vulgui ensenyar filosofia als nens ha d'evitar els vint-i-cinc aspectes negatius que hem assenyalat, i ha de mirar de practicar, en canvi, els vint-i-cinc punts positius que hi oposàvem, tanmateix hem de reconèixer, altre cop, que hi ha molts estils reeixits d'ensenyament, i que, a vegades, mestres amb una manera de treballar molt personal, també són mestres amb un treball molt reeixit.

NOTA A L'EDICIÓ CATALANA

Un Manual com aquest, que no conté material per ser après, sinó per ser treballat a classe, ha de tenir com a prioritat màxima la de la utilitat. L'edició catalana vol ajudar a fer concretament possible que els mestres i alumnes de casa nostra usin aquest Manual segons els seus propis interessos o necessitats. A fi que el material resulti realment apropiat i intel·ligible, s'ha posat un èmfasi especial en dos punts: 1) l'adaptació del text, i 2) l'elaboració de comentaris propis.

1) Adaptació del text original. Amb tot el respecte degut a l'original i, fins i tot, per fidelitat a ell, s'ha vist la necessitat d'anar més enllà d'una mera traducció mecànica del text americà. Ja se sap que un cert nivell d'adaptació resulta pràcticament imprescindible en qualsevol procés de traducció. Ara, però, són les característiques mateixes del material les que n'exigeixen una adaptació premeditada i a consciència. I és que no es tracta només d'adaptar una colla d'exemples i de situacions que, si no, resultarien distants i forasters, sinó que cal també -i això és més important- repensar i refer tots aquells passatges i exercicis -una bona colla- que el Manual dedica específicament a l'anàlisi i a la comprensió de la lògica del llenguatge ordinari. Tots ells han hagut de ser, doncs, replantejats des dels esquemes i estructures propis de la llengua catalana. És en casos així quan esdevé diàfan que "traduir" vol dir "traslladar".

Ara bé, el sol fet que l'adaptació dels esquemes lògico-lingüístics sigui una peça clau d'aquesta edició, posa també de manifest un dels trets característics del Programa de Filosofia per Nens: perquè el Programa -a través de totes les novel·les i manuals que el componen- no vol oferir una "doctrina" tancada, que pugui ser abstractament anunciada en qualsevol país i enunciativa en qualsevol llengua, sinó que intenta presentar un mètode de treball i unes eines de reflexió que ajudin a constituir una comunitat de recerca, és a dir, una comunitat on, juntament amb l'adquisició d'habilitats de pensament, es vagi assimilant també un tarannà reflexiu i crític. En aquest sentit, el coneixement i el domini del llenguatge i de la lògica esdevenen camins privilegiats de recerca i d'aclariment conceptual. I és també per aquests camins que mestres i alumnes podran anar avançant -amb ritmes, estils i resultats diferents- en el coneixement del món i de si mateixos. Ja es veu, doncs, que el que convé no és disposar d'un material literalment traduït, sinó sobretot d'un material literalment apropiat.

2) Comentaris al text original. Després de dir que l'adaptació del text original és la condició necessària per no dissecar i espatllar el projecte, diguem també que els comentaris afegits per la nostra edició desitjarien ser una condició suficient per fer el material més accessible, més intel·ligible. I és que, a part d'adaptar el text, convé explicar-lo, és a dir, convé explicar-ne els pressupòsits, els punts de vista, la tradició en què es mou, les metes vers les quals camina. És per contribuir a aquesta intel·ligibilitat que s'han afegit al text abundosos incisos, relacionats amb els temes principals, amb els exercicis o, ben sovint, amb les respostes als exercicis.

Per no confondre o desorientar el lector, tots els comentaris i afegitons propis de l'edició catalana s'han senyalitzat explícitament i s'han posat sempre entre claudàtors ([]). (En canvi, les adaptacions del text original no s'han senyalitzat de cap manera, sobretot perquè, en ser -tal com hem dit a 1)- constants i inevitables, la seva senyalització hauria comportat una extraordinària complicació tipogràfica, que, d'altra banda, no semblava oferir cap guany apreciable.) Evidentment, les aportacions pròpies d'aquesta edició no tenen altre objectiu que el de fer que el material sigui realment més accessible, més transparent, més intel·ligible.

Aquest és també el sentit d'una altra innovació d'aquesta edició: l'Index temàtic d'exercicis. L'index, col·locat al començament del volum pretén oferir una panoràmica completa -i parcialment interrelacionada- dels exercicis de què es disposa en tot el Manual. Un index així pot ser útil per localitzar fàcilment materials i pistes que ajudin a completar, diversificar o contrastar la discussió d'algun tema.

Els exercicis han sigut numerats amb una xifra composta: el primer número indica sempre el capítol del Manual, i després, separat per un punt, ve el número de l'exercici en aquell capítol; així, 3.8 indica l'exercici 8 del capítol 3; i 4.8, l'exercici 8 del capítol 4. Cada exercici conserva el seu número al llarg de tot el Manual, de manera que, per exemple, les Respostes i orientacions del final de cada capítol, van numerades amb els mateixos números dels exercicis que es responen o comenten.

Tal com es deia al començament, tots aquests criteris i iniciatives no tenen cap altra objectiu que concretar i facilitar un ús flexible i profitós d'aquest material. Tanmateix, un procés de recerca -sobretot si no es mou per camins ben convencionals- no és mai ni fàcil ni curt. L'edició catalana d'aquest Manual només és un instrument per ajudar a avançar en aquest procés.

CAPITOL U

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. Descriu els diferents sentiments que tenen l'Aris, la Lisa i la Sra. Mas en el capítol 1.
2. ¿Com descriuries, amb un parell de paraules, cada personatge del cap. 1?
3. ¿Creus que l'Aris i la Lisa són amics? ¿Com ho saps?
4. Explica l'error de l'Aris quan pensa que "allò que té una cua llarga i que gira al voltant del sol un cop cada 77 anys" és un planeta.
5. ¿Per què et sembla que es devia "despistar" l'Aris a classe de ciències?
6. ¿Què et sembla que és una regla?
7. ¿Quina és la regla que l'Aris ha descobert?
8. Segons la Lisa, ¿per quina causa perd l'Aris la confiança en la seva regla? ¿Com resolen el problema l'Aris i la Lisa?
9. La Lisa, ¿va trobar un contraexemple a la regla de l'Aris? ¿Quin?
10. ¿Què significa la paraula "ressentiment"?
11. ¿Per què et sembla que l'Aris queda ressentit amb l'observació de la Lisa?
12. ¿Per què et sembla que li va costar, a l'Aris, de donar les gràcies a la Lisa?
13. ¿Et costa, a vegades, d'expressar els teus sentiments als teus amics, tot i tenir moltes ganes de fer-ho?
14. L'Aris està molt excitat amb la seva descoberta. ¿Per què deu causar excitació una descoberta?
15. ¿Has descobert mai alguna cosa que t'hagi excitat molt?
16. ¿Quin error comet la Sra. Oliver quan parla amb la Sra. Mas?
17. ¿Quina inconsistència hi ha entre el que expressa la cara de la Sra. Mas i les paraules que ella dirigeix a l'Aris?
18. ¿Què pensa l'Aris que vol dir, en realitat, la seva mare?

IDEA 1: EL PROCÉS DE RECERCA

Amb la lectura de La descoberta de l'Aristòtil Mas els nens de la teva classe estan començant a explorar el món de les idees. No es tracta només d'una sèrie d'aventures intel·lectuals. L'Aris i els seus amics investiguen el món de les idees d'una manera sistemàtica. Es lliuren a formes de recerca.

Quan vas llegir per primer cop el capítol 1, potser no et va resultar evident el caràcter metòdic i sistemàtic d'allò que fan els nens de la novel·la. Veus que lluiten i s'esforcen. Però el que passa no és casual. Van passant per una sèrie d'estadis típics de moltíssims casos de descoberta i d'invenció. Aquests estadis són el procés de recerca.

La recerca comença sovint quan surten problemes sobre coses que fins aleshores no s'havien qüestionat. Així comença el procés de recerca, i no s'acaba fins que es pot substituir la solució que ha esdevingut insatisfactòria per una de més satisfactòria.

El procediment dels nens en el capítol 1 esbossa un procés de recerca. Els estadis d'aquest procés poden ser caracteritzats de la manera següent:

Esbós del procés de recerca

1. Sensació de dificultat o frustració
El Sr. Brunet pregunta: "¿Què és allò que té una cua llarga i que gira al voltant del sol un cop cada 77 anys?"
L'Aris respon: "Un planeta".
La classe riu. L'Aris se sent torbat.
2. Dubte. (¿Què és el que ha fallat?)
L'Aris sabia que l'oració "Tots els planetes giren al voltant del sol" era verdadera.
Per tant -pensava-, aquesta cosa amb cua també ha de girar al voltant del sol. Però va descobrir que això era fals. ¿Com ha estat això?
3. Formulació del problema (o "definir el problema")
Aris: "Tots els planetes giren al voltant del sol, però no tot allò que gira al voltant del sol és un planeta."
L'Aris s'adona que ha estat suposant que com que tots els planetes giren al voltant del sol, tot allò que gira al voltant del sol ja ha de ser un planeta; efectivament, donava per suposat que les oracions són reversibles.
4. Hipòtesi (construir una teoria)
Aris: "Una oració no es pot invertir. Si es posa la part final d'una oració al començament, !ja no serà verdadera!"

5. Primers intents de comprovar la hipòtesi (treure conseqüències lògiques)
 L'Arís ho prova amb algunes oracions de mostra:
 - a) "Tots els avions en miniatura són joguines" (verdadera); si es capgira, queda "Totes les joguines són avions en miniatura" (falsa).
 - b) "Tots els cogombres són vegetals" (verdadera); si es capgira queda "Tots els vegetals són cogombres" (falsa).
6. Descobriments d'alguna evidència que contradiu la hipòtesi (contraexemple)
 La Lisa ofereix l'oració "Cap àliga no és un lleó" (verdadera), que, si es capgira, queda "Cap lleó no és una àliga" (també verdadera).
7. Revisió de la hipòtesi per poder donar raó de l'evidència contradictòria
 La Lisa suggereix que les oracions que comencen amb "Cap" continuen essent verdaderes quan es capgiren; es passa a comprovar-ho amb oracions de mostra:
 - a) "Cap submarí no és un cangur."
 - b) "Cap mosquit no és un xupa-xup."
8. Aplicació de la hipòtesi revisada a una situació de la vida real (trobar conseqüències pràctiques)
 L'Arís intervé en la discussió entre la seva mare i la Sra. Oliver, i afirma que el raonament que fa la Sra. Oliver respecte a la Sra. Batlle és incorrecte.

1.1 PLA DE DISCUSSIÓ:

1. ¿Quina és la primera idea de l'Arís sobre la inversió d'oracions?
2. ¿Quina és la regla d'inversió d'oracions que l'Arís i la Lisa descobreixen junts?
3. ¿Com arriba l'Arís a la seva primera idea d'invertir oracions?
4. En el raonament de l'Arís, ¿pots recordar els passos que el porten a la seva descoberta?
5. Escriu a la pissarra tots els passos que recordis, en l'ordre en què s'han produït.
6. ¿Penses que es podrien haver suprimit alguns dels passos, o bé eren tots necessaris per la descoberta de l'Arís?
7. ¿De quina manera arriben l'Arís i la Lisa a fer la seva descoberta de la regla d'invertir oracions?
8. En el raonament de l'Arís o de la Lisa, ¿pots recordar els passos que els porten a la seva descoberta?
9. Escriu a la pissarra tots els passos que recordis, en l'ordre en què s'han produït.
10. ¿Penses que es podrien haver suprimit alguns dels passos, o bé eren tots necessaris per la descoberta de l'Arís i de la Lisa?
11. Mira ara les dues llistes de passos que hi ha a la pissarra. ¿Pots descobrir alguna cosa sobre descobrir coses?

IDEA 2: DESCOBERTA I INVENCIÓ

En el capítol 1 l'Arís descobreix una regla sobre reversibilitat. Aquest capítol t'ofereix una oportunitat per discutir amb els alumnes què en pensen ells de la diferència entre descoberta i invenció. Quan a classe es planteja la idea de descoberta, sovint va relacionada amb alguna cosa important descoberta per un adult extraordinari. El que és inusual i sorprenent d'aquest cas, és que el llibre comença amb una descoberta feta per un nen, que no és la descoberta d'una cosa, sinó d'una idea. Això planteja la qüestió: ¿L'Arís ha descobert una idea o l'ha inventat? Als nens, els agrada debatre aquest punt. En la mesura que els nens de la teva classe es puguin identificar amb l'Arís i els seus amics, i sentin que ells també poden trobar coses noves sobre el món, pensar idees noves, descobrir regles i lleis noves, se sentiran també moguts a acompanyar l'Arís i els seus amics en l'empresa més àmplia a què aquests nens posteriorment es lliuren: pensar sobre el pensament.

Dependrà de tu, com a mestre, que assumeixis la responsabilitat de fer que els nens de la teva classe siguin plenament conscients de l'emoció de la descoberta i la invenció. En realitat, només estaràs fent-los-en memòria: no hi ha ni un nen que no hagi experimentat aquesta emoció. Però, amb tota probabilitat, els nens de la teva classe no han reflexionat mai per què una descoberta és tan excitant. Pot ser que els teus alumnes ja tinguin un esperit explorador; en aquest cas, només els estàs portant a reflexionar sobre el que estan fent. O potser són tímids i se senten molt inhibits a l'hora d'investigar els móns de les coses i de les idees; aquests nens necessiten que se'ls encoratgi i se'ls ajudi a veure que la descoberta i la invenció poden arribar a ser molt beneficioses i meravelloses.

1.2 EXERCICI:

I) Després de cada enunciat, digues si penses que descriu una "invenció" o una "descoberta".

1. Colom troba Amèrica.
2. En Joan ensopega amb el llibre que la Maria havia perdut, i que era a terra.
3. A la Maria, se li acut una nova manera d'enfilar collarets.
4. En la seva investigació, un científic esbrina de quina manera les cèl.lules humanes poden esdevenir canceroses.
5. Una família elabora un nou dispositiu que dona menjar al gos automàticament, quan ells són fora de casa.

II) Amb paraules teves, descriu la diferència que hi ha entre les accions que anomenes "descoberta" i les que anomenes "invenció"

III) Llegeix les definicions que es donen aquí:

descobrir: esbrinar, adonar-se, assabentar-se de l'existència de.

inventar: acudir-se, enginyar, planejar, imaginar, provocar, suscitar, originar, idear.

Tria una de les paraules, o ambdues, de les oracions següents. Escriu el que hagi triat en el lloc corresponent:

1. Un explorador famós fou responsable de la (descoberta, invenció) de l'Oceà Pacífic.
2. La (descoberta, invenció) de la impremta va fer més fàcil la publicació de llibres.
3. Els científics procuren (descobrir, inventar) maneres d'estalviar energia.

IV) Explica perquè has donat aquestes respostes a III).

1.3 EXERCICI:

I) Classificar i donar raons de la classificació:

	Descoberta	Invenció	Raons
1. Electricitat			
2. Bombetes elèctriques			
3. Magnetisme			
4. Imants			
5. Papyrus			
6. Televisió			
7. Oceà Pacífic			
8. Raigs X			
9. Sabó			
10. Impremta			
11. Pensar			
12. Família			
13. Ciutat			
14. Llet pasteuritzada			
15. Pomes ensucrades			

II) Descoberta i invenció

Encarrega als alumnes que escriguin un paràgraf sobre un dels temes següents:

- a) La descoberta més gran que he fet
- b) Diferència entre Descoberta i Invenció
- c) Què m'agradaria d'inventar
- d) ¿Hi pot haver descobertes fetes conjuntament per diverses persones?
- e) ¿Totes les descobertes són invencions?
- f) ¿Totes les invencions són descobertes?

IDEA 3: ¿QUÈ ÉS PENSAR?

Aquesta història s'obre amb l'Aris somiant despert. En els següents capítols, es veu com l'Aris i els seus amics es lliuren a un ampli ventall d'activitats mentals, com ara recordar, generalitzar, abstroure, imaginar, classificar, reflexionar, deliberar, considerar i jutjar. De fet, la família de les activitats mentals és enorme i conté un gran nombre de sub-espècies, tal com passa també amb les famílies dels mamífers, dels peixos, de les plantes o d'altres parts de la naturalesa. I no només hi ha moltes activitats mentals diferents, sinó que cada activitat pot ser duta a terme de diverses maneres. Així, es pot deliberar amb compte o a la lleugera; es pot recordar lentament o de pressa; es pot classificar fàcilment o amb dificultat; es pot reflexionar a base d'anàlisis o per intuïció.

Si discuteixes amb els teus alumnes sobre el pensar, t'adonaràs que de seguida són capaços d'identificar els pensaments que van tenint. Però, a vegades, en canvi, els resulta més difícil de parlar sobre el procés de pensar (vegi's les observacions de la Loli i de la Lisa a Aris, pp. 14-15). Per això, cal que vagin aprenent a distingir entre els pensaments individuals i el pensar com a procés de la vida mental. Encoratja'ls també a aplicar el seu pensament a les discussions de classe, que és un lloc privilegiat perquè facin l'experiència d'aquest procés.

1.4 EXERCICI: Actes mentals

L'exercici vol ajudar els alumnes a distingir i identificar diferents actes mentals, i ho vol fer a partir de diverses experiències de personatges de la novel·la.

A) L'Aris pensa de diferents maneres en el capítol 1. Algunes d'aquestes maneres surten a la llista següent. Si repasses el capítol 1 de La descoberta de l'Aristòtil Mas, podràs anar trobant els passatges concrets al·ludits per la llista. Tot rellegint, doncs, el capítol 1, digues en què pensa l'Aris en tots els casos següents:

1. Cada vegada que es diu una cosa a si mateix.
2. Quan li fa gràcia una idea.
3. Quan recorda.
4. Quan està perplex o desconcertat.
5. Quan s'adona que no entén una cosa.
6. Quan té una idea o descobreix alguna cosa.
7. Quan somia despert.
8. Quan s'adona de cop d'alguna cosa.

B) Hi ha altres personatges en el capítol 1, com ara el Sr. Brunet, la Lisa, la mare de l'Aris i la Sra. Oliver. ¿Algun d'aquests personatges del capítol 1 pensa alguna cosa interiorment, sense manifestar-la?

1. ¿Què t'imagines que està pensant el Sr. Brunet quan pregunta a l'Aris "¿Què és allò que té una cua llarga i que gira al voltant del sol un cop cada 77 anys?"?
2. ¿Què t'imagines que pensa el Sr. Brunet quan l'Aris respon i la classe riu?
3. ¿Què t'imagines que està pensant la Lisa quan l'Aris li demana que s'inventi una oració que contingui dues coses, a fi d'ensenyar-li com funciona la seva idea sobre inversió d'oracions?
4. ¿Què t'imagines que pensa la Lisa quan l'Aris està decebut perquè li ha fallat la idea?
5. ¿Què t'imagines que pensa la mare de l'Aris quan la Sra. Oliver li parla de la Sra. Batlle?
6. ¿Què t'imagines que estava pensant la Sra. Oliver quan li deia tot allò a la Sra. Mas?
7. ¿Què t'imagines que està pensant la mare de l'Aris quan el renya perquè interromp?

1.5 PLA DE DISCUSSIÓ: Pensar sobre el pensar

Aquest exercici està projectat per ajudar els nens a desenvolupar la seva habilitat de pensar de manera reflexa, és a dir, de pensar sobre els seus pensaments. Observa que la seqüència de les qüestions primer recorda als nens que tenen pensaments, després els encoratja a pensar sobre el fet de tenir pensaments. A causa d'aquest ordre, és important que les qüestions es formulin en la seqüència en què vénen. Recorda sempre que els nens pensen pel seu compte de manera reflexa, tot i que sovint ho facin privadament i sense ordre ni concert. L'objectiu de l'exercici és concentrar-se en aquesta habilitat i millorar-la, però no ensenyar-los una cosa completament nova.

1. ¿Què et va passar fa un any que puguis recordar ara mateix?
2. ¿Quina és la primera cosa de la teva vida que pots recordar?
3. ¿Tens algun record especial?
4. ¿T'has preguntat mai per què recordes coses?
5. ¿Què prefereixes: imaginar o recordar?
6. Durant les últimes 24 hores, ¿hi ha hagut alguna cosa que et fes quedar parat i que et fes rumiar?
7. ¿T'has preguntat mai per què et preguntes coses?
8. En aquest instant, ara mateix, ¿en què estàs pensant?
9. ¿Tens pensaments preferits?
10. ¿Penses en color, o en blanc i negre?
11. ¿Pots desmuntar un pensament, tal com pots desmuntar un rellotge o una oració?

12. Quan et sents infeliç, ¿també són infeliços els teus pensaments?
13. ¿Penses mai en el teu propi pensament?
14. Ara mateix, ¿pots deixar de pensar del tot?
15. ¿Penses quan dorms o només quan estàs despert?
16. ¿Quan és més fàcil de pensar: quan t'estàs examinant o quan t'estàs dutxant?
17. ¿Penses, a vegades, en més d'una cosa alhora?
18. ¿Tens, a vegades, cadenes de pensaments connectats que travessen la teva ment com si fossin vagons de tren enganxats els uns als altres?
19. ¿Hi ha diferència entre tenir pensaments i pensar?
20. ¿Què preferiries: llegir sobre el llegir, escriure sobre l'escriure, parlar sobre el parlar o pensar sobre el pensar?

1.6 EXERCICI DE FER PREGUNTES:

Molt sovint, els alumnes no acaben de decidir-se a fer preguntes, i això fins i tot pot passar als alumnes més reflexius de la classe. En un cas així, et pot convenir d'involucrar-los en activitats que els obliguin a fer preguntes.

1. Anuncia a la classe que un notable personatge històric o literari es deixarà fer una entrevista demà, i que cada alumne ha de preparar una pregunta. Tant pots anunciar que serà en Pinotxo com en Cristòfor Colom, la Cleopatra o en Noè. Tria qui vulguis, però que sigui algú que tu puguis representar l'endemà, i que sorprengui la classe. Fins i tot, l'entrevista que et facin podria formar part de l'escenificació d'un concurs televisiu.
2. Prepara tants trossets de paper com alumnes hi hagi a classe. Escriu, a cada tros, una "Pregunta de pensament crític". Que els nens extreguin d'una capsa els papers doblegats (o que se'ls trobin a dins d'alguna cosa, com ara en un tros de tortell o a les galetes xineses de la sort), i llavors cadalen es responsabilitza de fer aquella pregunta en el moment que cregui oportú, al llarg de tot el dia. Fes servir preguntes com aquestes:
 - ¿Què et porta a dir això?
 - ¿Com ho saps?
 - ¿Quina raó tens per dir això?
 - ¿Que estàs pressuposant?
 - ¿Què vols dir amb això?
 - ¿Què n'hem de concloure del que tu dius?
 - ¿Sobre quin conjunt de fets descansa la teva creença?
 - ¿Quines autoritats pots citar per recolzar les teves opinions?

IDEA 4: L'ESTRUCTURA DELS ENUNCIATS LÒGICS

El capítol 1 de La descoberta de l'Aristòtil Mas tracta de com l'Aris troba una regla de raonament. Ben segur que vols que els teus alumnes siguin capaços d'aprendre aquesta regla. Però, per fer-ho, hauran d'entendre que la regla no funciona simplement amb qualsevol oració del llenguatge corrent. Només funciona amb oracions simplificades del llenguatge corrent que s'ajustin als patrons bàsics del llenguatge del raonament lògic.

Una oració lògica no és el mateix que una oració en català corrent. Una oració lògica és molt més simple. Només consta de quatre parts:

- a) Un terme quantificador: NOMÉS HO PODEN SER LES PARAULES TOTS/TOTES, ALGUNS/ALGUNES, CAP. ("Cap" i "Tots/Totes" són els únics usats en el capítol 1.)
[Tingui's present que, en català, el terme "TOT" o "TOTA" també és un quantificador universal, que equival a "TOTS" o "TOTES", però que, evidentment, regeix un verb en singular. Així, és el mateix dir "Tots els homes són mortals" que dir "Tot home és mortal"; i tant és dir "Totes les àligues són ocells" com dir "Tota àliga és un ocell". Així, doncs, encara que no es torni a dir, tot el que s'afirma de "TOTS/TOTES" val igualment de "TOT/TOTA". D'altra banda, que un terme universal afirmatiu prengui aquesta forma singular no és pas un fet estrany en català. També l'universal negatiu "CAP" és singular i regeix el verb en singular. A l'exercici 1.7 (núm. 6, 9 i 10) es veu bé aquest paral·lelisme formal entre "TOT/TOTA" i "CAP".]
- b) Un terme subjecte: ho poden ser un nom o una frase nominal. Per exemple, es podria tractar de gatets, o de pupitres, o d'aeroplans, o de coses rodones o de criatures peludes, etc.
- c) Només pot ser verb d'una oració lògica el present del verb "ser". Pels objectius d'aquest llibre, el restringim a les formes verbals "és/no és" i "són/no són".
[Com que en aquest capítol ens limitem als quantificadors universals, tant afirmatiu ("Tots" i equivalents) com negatiu ("Cap") i, en canvi, deixem de banda els quantificadors particulars ("Algun/alguna", "Alguns/algunes"), en tindrem prou amb l'ús de les formes verbals "és/no és" i "són" ("Tot home és mortal", "Cap home no és mortal", i "Tots els homes són mortals"). A primera vista, potser resulti estrany que necessitem "no és", però que no necessitem "no són". La raó és ben simple: tal com acabem de veure, l'única forma plural que usarem en el cap. 1 serà la que ve introduïda pel quantificador "TOTS/TOTES", i, en aquest cas, sempre usarem només la forma verbal "són". "No són" no tindrà cap ús en el capítol, perquè tampoc en tindran expressions com ara "Tots els homes no són felïços": una oració així, ni és prou correcta en català ni prou precisa lògicament; i és que, de fet, qualsevol oració amb

l'esquema "Tots ... no són ...", té dues interpretacions possibles: 1) o bé vol dir "Alguns ... no són ..." (p.e., "Alguns homes no són feliços"), i aleshores es tracta d'un quantificador particular, que de moment deixem de banda; 2) o bé vol dir "Cap ... no és ..." (p.e., "Cap home no és feliç"), i el verb ja apareix en singular. En resum: la negació lògica de "Tots... són ..." no és mai "Tots ... no són ...", i d'aquí que, quan ens limitem als quantificadors universals, la forma verbal "no són" sigui innecessària.

D'altra banda -i malgrat el que pugui semblar a primera vista o pel que s'ha dit fins ara- no és pas que la forma singular "no és" sigui, en el terreny dels quantificadors universals, gaire més necessària. Perquè si bé la usem a "Cap ... no és ...", només ho fem per raons formals, però no de sentit de l'oració. De fet, en aquest esquema, el "no" no actua com a negació lògica de l'"és", sinó com a mera reduplicació lingüística de la negació ja expressada per "Cap". Molts altres idiomes no tenen aquesta reduplicació; no la tenen, per exemple, l'anglès ("No man is happy"), el francès ("Aucun homme est hereux") o el castellà ("Ningún hombre es feliz"). És molt possible que, a la llarga, l'ús de la llengua també faci desaparèixer del català aquest tipus de reduplicacions. Sigui com sigui, el que ara ja és clar, des d'un punt de vista lògic, és que la negació de "Tots" o bé transforma aquest "Tots" en "Alguns (no)" o bé en "Cap (no és)", i que, en aquest últim cas, el "no" del "no és" es manté per raons purament formals, però no funcionals.

Potser això ajudi a justificar per què, i en quin sentit, en aquest capítol on només treballlem amb quantificadors universals, en tenim prou amb les formes verbals "és/no és" i "són".]

- d) El terme predicat d'una oració lògica ha de ser, altra vegada, un nom o una frase nominal. (Quan aprenen català, els nens aprenen que el PREDICAT és la part de l'oració que segueix el subjecte. Però, en lògica, la paraula PREDICAT es refereix a la part de l'oració que segueix el verb.)

Exemples:

Terme quantificador	Terme subjecte	Verb	Terme predicat
Tots	els avions en miniatura	són	joguines
Totes	les tasses de paper	són	tasses per beure
Cap	girafa	no és	un cogombre
Cap	llibre	no és	un prestatge
Totes	les coses que fan soroll a la nit	són	coses que espanten
[Tot	rossinyol	és	un ocell
Tota	girafa	és	un animal]

Si l'oració no és formulada de manera que s'usi el verb "(no) és" o "són", no seràs capaç de realitzar les operacions lògiques que es descriuen en aquest llibre. Però hi ha moltes maneres de re-escriure oracions, de manera que s'usin "és" i "són" en lloc d'altres verbs. Per exemple:

- "Tots els gossos corren" esdevé "Tots els gossos són criatures que corren."
- "Totes les botigues d'aquesta ciutat tanquen el diumenge" esdevé "Totes les botigues d'aquesta ciutat són coses que tanquen el diumenge."
- "Tots els avions volen" esdevé "Tots els avions són coses que volen."

Les regles segons les quals les oracions corrents són re-escrites en forma lògica, són presentades en els capítols dos i tres de La descoberta de l'Aristòtil Mas. Hauries de posposar l'intent de re-escriure les oracions corrents en una forma lògica fins que els teus alumnes hagin après aquestes regles.

1.7 EXERCICI:

A) Construeix oracions lògiques a partir dels fragments següents, sense tenir en compte si les oracions resultants són verdaderes o falses:

1. són, cavalls, tots, animals.
2. cap, gat, gos, és.
3. cap, cosa dolça, llimona, és.
4. avions a reacció, tots, vehicles lleugers, són.
5. raspalls de dents, utensilis, són, tots.

B) Completa les parts que falten:

6. taula ... una poma.
7. Totes les bicicletes vehicles de dues rodes.
8. Cap gat un cuc.

C) Construeix oracions lògiques tot completant les parts que falten. Recorda que els únics quantificadors que usem són els universals i que ara no ens cal tenir en compte si les oracions resultants són verdaderes o falses:

9. floc de neu una cosa freda.
10. sabata un barret.

IDEA 5: INVERSIÓ DE SUBJECTES I PREDICATS (CONVERSIÓ)

Quan una oració presenta una forma lògica adequada, ¿què representa la forma lògica mateixa? Una interpretació comunament acceptada pels lògics diu que en una oració lògica que tingui aquesta forma "Tots són", el verb són significa "són membres de la classe de". Dit d'una altra manera: les coses que es mencionen en el subjecte són membres de la classe especificada pel predicat. Per exemple, s'entén que l'oració "Tots els gats són animals", diu que els gats són membres de la classe dels animals. Això significa que els membres del subjecte formen una part del conjunt de membres del predicat.

Bé, ¿i què passa si es posa el subjecte en el lloc del predicat i es posa el predicat en el lloc del subjecte? Quan es capgiren així subjecte i predicat, al valor de veritat de l'oració li passa una cosa interessant.

SI L'ORACIO ORIGINAL "TOTS" ERA VERDADERA, ALESHORES L'ORACIO AMB EL SUBJECTE I EL PREDICAT INVERTITS SERA, GENERALMENT, FALSA.

Quan il·lustres aquesta regla als teus alumnes, convindrà que no t'apartis d'oracions amb "Tots/Totes" (i "Tot/Tota") que siguin òbviament verdaderes. Si t'emboliques amb oracions la veritat de les quals és dubtosa, la classe, en lloc d'aprendre la regla, començarà a discutir les oracions mateixes. Les oracions que els nens reconeixen més ràpidament com a verdaderes són aquelles en què el subjecte resulta clarament definit per la seva inclusió en la classe de coses del predicat.

Exemples: Tots els quadrats són rectangles.
 Tots els taurons són peixos.
 Tots els gatets són animals.

1.8 PRACTICA DE REVERSIBILITAT:

1. Relació subjecte-predicat. Completa les oracions següents de manera que tinguin una forma lògica:
 - a) Tots/Totes són ocells.
 - b) Tots els gats són
 - c) Tots els dofins criatures intel·ligents.
2. Reversibilitat subjecte-predicat. Mira d'invertir el subjecte i el predicat de les oracions següents:
 - a) Tots els pollastres són ocells.
 - b) Tots els cotxes són vehicles.
 ¿Què obtens: oracions verdaderes o falses?

3. Veritat d'oracions invertides. ¿Són verdaderes les oracions següents un cop invertides?
 - a) Tots els llops són mamífers.
 - b) Totes les nines són joguines.
4. ¿Són verdaderes les oracions següents un cop invertides?:
 - a) Totes les plantes són roures.
 - b) Tots els gossos són peixos.
 - c) Totes les coses de les escombraries són vasos de paper usats.
 - d) Tots els bistecs són trossos de carn.
 ¿Què obtens: oracions verdaderes o falses?

IDEA 6: UNA EXCEPCIÓ DE LA REGLA: "ELS ENUNCIATS D'IDENTITAT"

La regla de l'Aris s'aplica a oracions en què els subjectes i els predicats són diferents. Tanmateix, en algunes d'aquestes oracions, el subjecte i el predicat designen les mateixes coses. (Aquesta mena d'oracions s'anomenen "enunciats d'identitat".) Aquestes oracions comencen amb la paraula "Tots/Totes", però no esdevenen falses quan es capgiren. Continuen essent verdaderes. Per exemple:

Tots els fadrins són solters.
 Totes les núvies són dones que contreuen matrimoni.
 Tots els metges són facultatius.
 Tots els quadrats són rectangles amb quatre costats iguals.
 Tots els habitants de la capital de Catalunya són habitants de Barcelona.

A La descoberta de l'Aristòtil Mas, no s'hi mencionen els enunciats d'identitat. De fet, són una excepció de la regla de conversió. Un cop els teus alumnes dominin la regla de conversió, els pots preguntar si s'imaginen alguna oració que comenci amb "Tots/Totes" i que continuï sent verdadera després de capgirar el subjecte i el predicat. A veure si els teus alumnes troben pel seu compte l'excepció de la regla de conversió.

Resumint: una oració és un "enunciat d'identitat" si el subjecte i el predicat

- a) signifiquen la mateixa cosa, o
- b) es refereixen a la mateixa cosa.

1.9 EXERCICI: Enunciats d'identitat

Donades les oracions incompletes següents, omple els espais amb paraules que et facin obtenir enunciats d'identitat:

1. Tots els són cònjuges masculins.
2. Tots els tipus de llonza són tipus de
3. Tots els paquiderms són
4. Tots els són farmacèutics.
5. Totes les persones grans són

IDEA 7: COM S'APLICA LA REGLA DE CONVERSIÓ A ORACIONS QUE COMENCEN AMB "CAP"

La Lisa va descobrir que la regla de l'Aris no funcionava amb oracions que comencessin amb la paraula "Cap". Va descobrir que si es capgira una oració verdadera que comença amb "Cap", l'oració continua sent verdadera. Per exemple: "Cap pilota de futbol no és un colom", és un enunciat verdader. Si capgirem el subjecte i el predicat, continuem tenint un enunciat verdader: "Cap colom no és una pilota de futbol".

Dóna moltes oportunitats als alumnes de poder formular enunciats veridaders que comencin amb les paraules "Tots/Totes" i "Cap", de manera que després els puguin capgirar i es puguin adonar de com els enunciats amb "Tots/Totes" esdevenen falsos, mentre que els enunciats que comencen amb "Cap" romanen veridaders. (Recorda que les oracions han de tenir aquesta forma: quantificador, subjecte, verb "és/no és" o "són" i predicat.)

1.10 EXERCICI: Capgirar oracions que comencen amb "Cap"

RECORDA: Cal que l'oració original sigui verdadera si es vol que romangui verdadera un cop capgirada.

Si les oracions següents són veridaderes, capgira-les:

Oració capgirada

- | | |
|--|-------|
| 1. Cap llimona no és una bola de neu. | |
| 2. Cap triangle no és una cosa circular. | |
| 3. Cap suec no és sudamericà. | |
| 4. Cap pollastre no és un ocell. | |
| 5. Cap quadrat no és un rectangle. | |

IDEA 8: L'ARIS USA LA SEVA REGLA EN UN CAS PRÀCTIC

Els nens diuen sovint que el que aprenen a l'escola no és rellevant per allò que passa en el món exterior. En aquest exemple, veiem que es posa directament en pràctica una cosa apresada per un alumne.

A fi que la classe vegi ben clar de quina manera l'Aris va aplicar la seva regla a l'observació de la Sra. Oliver, potser podries escriure a la pissarra la versió original i la versió capgirada. Com que l'oració és un xic complexa, pot ser útil de posar claudàtors que tanquin el subjecte i el predicat. Així:

Oració original

Tots [els que no poden deixar de beure] són
[gent que va a la botiga de licors.]

Oració capgirada

Tots [els que van a la botiga de licors] són
[gent que no pot deixar de beure.]

1.11 EXERCICI: Oracions amb "Tots/Totes"

Inventa una oració amb "Tots/Totes" que sigui verdadera i intenta d'imaginar-te una situació en què algú la pugui capgirar. Compara aquesta situació amb la de la pàgina 7 de La descoberta de l'Aristòtil Mas.

IDEA 9: RESENTIMENT

A la p. 6,3-4, l'Aris està ressentit amb la Lisa perquè ella li mostra que hi ha ocasions en què la seva regla no funciona. L'Aris pensa que ella no li hauria d'haver donat una "oració tan estúpida". Potser la millor manera de començar a parlar sobre el ressentiment seria resseguir el pla de discussió que es proposa després d'aquestes ratlles. Podria ajudar a enfocar algunes de les situacions que evoquen ressentiment en els nens.

Una de les coses que podries fer en aquesta discussió seria ajudar els teus alumnes a entendre què passa quan tenen un sentiment tan complex com és el de ressentiment. Per exemple, el seu origen pot estar en l'enuig que experimento amb mi mateix, però es pot manifestar, en canvi, fent-ho pagar a algú altre. Hi ha una estreta connexió entre el ressentiment i el fet de trobar un boc expiatori. La gent ressentida sovint no vol acceptar la completa responsabilitat de les seves accions, de manera que busca de donar-ne la culpa a algú. També hi ha altres formes de ressentiment: ocasions en què estem ressentits per la nostra situació a la vida o bé perquè ens sentim injustament tractats pels altres.

Com que les situacions que evocuen ressentiment per part dels nens poden implicar les seves famílies, hauries de tenir cura de no animar-los a fer recitals de lamentacions domèstiques. Els nens sempre estan a punt per aquesta mena de converses, però no és la classe el lloc adient per mantenir-les. Els pares es podrien sentir molestos (podrien estar ressentits), i amb molta raó, per aquesta violació de la seva intimitat.

1.12 PLA DE DISCUSSIÓ:

1. Quan estàs fent cua esperant alguna cosa, ¿et molesta que algú et passi al davant?
2. Quan algú et passa al davant, ¿et molesta que sigui una persona jove, però no que sigui un adult?
3. ¿Et molesta que algú et digui que estàs equivocacat, encara que ho sàpigues que estàs equivocacat?
4. ¿Et molesta que el teu millor amic et digui que estàs equivocacat, fins i tot quan ho saps que estàs equivocacat?
5. Si fossis l'"enxufat" d'algun professor, ¿et molestaria que els altres nans de la classe et prenguessin el pèl? ¿Què faries aleshores?
6. ¿Et sents molest amb els que presumeixen d'espavilats? ¿Per què?
7. ¿Et sents molest amb els que sempre es volen fer els manaires? ¿O bé et fa enfadar això?
8. ¿Quina és la diferència entre el ressentiment i l'enuig?
9. ¿Hi ha ocasions en què és correcte enfadar-se?
10. ¿Hi ha ocasions en què es correcte ofendre's?
11. ¿Hi ha ocasions en què és correcte tenir enveja?
12. ¿Hi ha ocasions en què és correcte tenir gelosia?
13. ¿Només et sents molest amb les persones o bé pots sentir-te molest amb els animals i les coses? (Per exemple, ¿podries sentir-te molest amb un arbre o amb un ase?)
14. ¿Et sentiries molest amb algú que tingués més amics que tu?
15. ¿Et sentiries molest amb algú que semblés que s'ho passa més bé que tu a la vida?

IDEA 10: VERITAT

El capítol 1 conté una assumpció que no es fa mai explícita. L'Arís sosté que, després de capgirar una oració verdadera, l'oració ja no és verdadera. Però no explica com ho sap. Potser només té un pressentiment. Tanmateix, resulta que té raó. Perquè, si agafem una oració falsa i la capgirem, no esdevé pas necessàriament verdadera. (Vegi's més amunt; 1.8.)

El problema amb què et trobaràs quan treguis aquesta qüestió a classe és: ¿què és la veritat? I aquesta no és pas una qüestió fàcil de respondre. El programa de Filosofia per Nens reconeix la dificultat del problema de la veritat; però no el tracta en detall fins als cinc últims capítols d'una altra novel·la titulada Lisa. Evidentment, això no t'ajudarà gaire si la qüestió surt ja al primer capítol de l'Arís. Suggerim que els teus alumnes poden quedar satisfets, almenys de moment, si els fas fer l'exercici següent sobre la veritat. No facis cap teoria ni intentis explicar les idees següents fins que no hagin acabat l'exercici. Llavors, a partir de les seves respostes, procura mostrar les diferències entre les veritats que ho són per definició i les veritats basades en l'evidència. Comprova que els alumnes veuen la diferència entre aquests dos tipus de veritat i, de moment, no vagis més lluny.

1.13 EXERCICI: Sobre la veritat

Com que la regla de conversió només funciona amb oracions verdaderes, pot ser que convingui que els alumnes facin un xic de pràctica per distingir oracions verdaderes d'oracions falses. Parlant en termes generals, hi ha dues maneres de raons per dir que una oració és verdadera:

1. Per definició:
 - a. Totes les monedes de cinc pessetes són duros.
 - b. Cap quadrat no és un cercle.
 - c. Alguns gossos són perdiguers.
 - d. Tots els alcaldes són presidents dels seus ajuntaments.
2. Per evidència:
 - a. Els focs sovint són destructius.
 - b. Als gatets, els acostuma a agradar la llet.
 - c. Generalment, els hiverns d'Alaska són freds.
 - d. Tots els dinosaures estan extingits.

Encarrega als teus alumnes l'exercici següent i procura que els criteris generals per la Veritat emergeixin de la seva discussió.

I) ¿Com classificaries els enunciats següents?:

	Verdader	Fals	Raó
1. Els bombers acostumen a ser valents.			
2. Els cercles són rodons.			
3. Totes les pomes són vegetals.			
4. Totes les patates són vegetals.			
5. Als gats, sovint els agrada la llet.			
6. Molts ponts són metàl·lics.			
7. Cap maó no és de fang.			
8. El foc sempre crema el paper.			
9. Els marcians no existeixen.			
10. Sempre hi ha un demà.			

II) ¿En quines circumstàncies podrien ser VERDADERS els següents enunciats?

1. Una persona que no és membre del Parlament esdevé President de la Generalitat.
2. L'aigua no apaga un foc.
3. Suspens totes les assignatures.
4. Els bolets t'intoxiquen.
5. Un arbre marxa volant pels aires.
6. Un xupa-xup val cent pessetes.
7. Et fa por d'estar-te sota un arbre.

III) ¿En quines circumstàncies podrien ser considerats FALSOS els següents enunciats?

1. No hi ha res viu a la lluna.
2. València és la capital del País Valencià.
3. El sol durarà sempre més.
4. Els focs no cremen mai a sota aigua.
5. Tots els governs són bons.

RESPOSTES I ORIENTACIONS

Certs exercicis exigeixen solucions precises i específiques; són els exercicis als que donem **RESPOSTES**. En canvi, hi ha altres exercicis que més aviat ens conviden a plantejar respostes diverses; és per aquests altres exercicis que oferim només **ORIENTACIONS**, que exploren, precisament, alguns camins de resposta.

[En les referències a passatges concrets de La descoberta de l'Aristòtil Mas, s'adopta el criteri següent: número de pàgina; una coma de separació; i, finalment, número de línia. P.e.: 4,13-15 indica la pàg. 4 i les línies de la 13 a la 15; 5,28 - 6,2 indica de la pàg. 5 línia 28 a la pàg. 6 línia 2.]

1.1:

1. "Una oració no es pot invertir. Si es posa la part final d'una oració al començament, ja no serà verdadera" (4,10-11). O bé: una oració verdadera no es pot invertir.
2. "Si una oració verdadera comença amb la paraula 'Cap', la seva inversa també és verdadera. Però si comença amb la paraula 'Tots', la seva inversa és falsa" (6,27 - 7,1).
- 3-5. Vegi's "Esbós del procés de recerca".
6. Tema de discussió. (Però, quan repassis cada un dels passos fets per l'Aris, pregunta't: "L'Aris, ¿hauria pogut fer la seva descoberta si això no hagués passat?")
- 7-9. Vegi's "Esbós del procés de recerca".
10. Tema de discussió. (Vegi's l'orientació que s'acaba de donar pel número 6.)
11. **Difícil.** (Orientació: observi's que tant els sentiments com els pensaments de l'Aris contribueixen a la seva primera idea; i que els sentiments i els pensaments tant de l'Aris com de la Lisa contribueixen a la descoberta que ells fan de la regla.) [Aquí "tant... com" vol dir que s'han de tenir en compte els dos elements, sense pressuposar, en cap cas, que ambdós hi entrin en la mateixa proporció o que tinguin la mateixa importància. El paper que hi juga cada element és quelcom que convé discutir i esbrinar.]

1.2:

- I):
1. Descoberta.
 2. Descoberta.
 3. Invenció. (Discussible. Facilita, per tant, que els alumnes argumentin a favor i en contra de les dues opinions.)
 4. Descoberta.
 5. Invenció.

II): Convé buscar els termes clau en les respostes dels alumnes. Recordi's que "descoberta" s'aplica habitualment a quelcom que ja era allà d'abans, a punt per ser trobat; "invenció" s'aplica habitualment a quelcom que és completament nou.

III) i IV): 1. Descuberta.
2. Invenció.
3. Qualsevol o totes dues: descoberta i invenció.

1.3:

I): Pot ser que aquest exercici sigui difícil, segons que els teus alumnes estiguin més o menys familiaritzats amb aquests temes. No seria pas sorprenent que els punts 1, 3, 5, 8, 11, 12 i 13, els resultessin difícils de classificar. Els pots animar a fer conjeitures, però, si ho fas, insisteix sempre que intentin trobar raons que recolzin les seves afirmacions. (Procura subratllar la diferència entre meres suposicions i idees sostingudes amb raons.)

II): Després de repassar els paràgrafs, divideix els alumnes en grups que apleguin els que tenen interessos comuns o bé opinions diferents. Després que els nens de cada grup hagin llegit els paràgrafs escrits pels altres membres del grup, feu una discussió del tema a classe. Quan feu la discussió, no et cansis d'animar els alumnes perquè donin explicacions dels seus punts de vista.

1.4:

A): La llista de "pistes" es dona indicant els números de la pàgina i les línies on es troben. Tot i que hi ha diferents respostes, ja estarà bé si els alumnes en poden identificar una per cada qüestió. Aquest exercici pot ser molt difícil si es fa sense mirar el llibre.

1: 3,13-16
3,17-23
4,3-16
4,19-27
6,3-9
7,24-25
2: 3,6-8
3,14-16
3: 3,19-20
4,4-5
7,18 (l'Aris recorda la regla que han obtingut ell i la Lisa a 7,1)
4: 4,3-9
5,25-28
5: 3,13
6,5-7

- 6: 4,10-16
6,27 - 7,1 (amb la Lisa)
7,18-20
- 7: 3,4-8
- 8: 3,9
4,10
5,25
6,21
7,16

- B):
1. Potser s'havia adonat que l'Aris no estava atent.
 2. Alguns diran que se'n alegra, d'altres que se'n sorpren, d'altres que ho lamenta.
 3. Pot ser difícil de construir una oració que només contingui dues coses; pot ser que la Lisa estigui realment fent un esforç ara, mirant de pensar en alguna cosa. Alguns, però, poden creure que intentava d'enganyar l'Aris.
 4. Observa que la Lisa no es riu d'ell.
 5. S'imagina el que la Sra. Oliver està pensant.
 6. Però, realment, ¿estava pensant la Sra. Oliver?

[Aquesta observació ("realment, ¿estava pensant?") té, almenys, dues interpretacions interessants: a) l'una es referiria directament al comportament de la Sra. Oliver;

b) l'altra, més general i teòrica, es fixaria en la relació parlar-pensar. Vegem-les breument: a) La pregunta "Realment, ¿estava pensant la Sra. Oliver?" pot posar en qüestió si la Sra. Oliver pensava de debò ("realment") o no, perquè sembla que parlava raonar gaire el que deia; de fet, criticava la Sra. Batlle amb un argument ben fluix, tal com li mostra després l'Aris. b) Però, la pregunta "Realment, ¿estava pensant?" també pot qüestionar una assumció freqüent: sovint suposem que qui parla sempre ha d'estar pensant alguna cosa, o bé el que diu o bé alguna altra cosa (i en aquest últim cas es podria dir que mentir és dir una cosa diferent del que es pensa). Però, observi's que aquesta assumció fa que el pensar aparegui com un fenomen (interior) que acompanya el parlar. Ara bé, és ben lícit preguntar: ¿cal que, sempre que es parla, a més s'estigui pensant? És a dir, ¿cal que sempre es puguin distingir aquests dos elements: parlar i pensar? No sembla que sempre. D'altra banda, no sembla tampoc que no es puguin distingir mai; perquè, bé deu haver-hi alguna diferència entre parlar amb sentit i parlar sense sentit, entre parlar com una persona i parlar com un lloro. Ara bé, ¿aquesta diferència ha de consistir sempre en què s'està pensant allò que es diu? ¿En quins casos és així i en quins no?

Ben segur que, amb els alumnes, no serà possible -i, per tant, no serà aconsellable- de fer una reflexió aprofundida sobre aquesta qüestió. El que, tanmateix, sembla possible -i desitjable- és que comencin a percebre la profunda -però alhora subtil i diversificada- interconnexió existent entre el nostre llenguatge i el nostre pensament.]

7. Per l'expressió de la cara de la seva mare l'Aris pot assegurar que està contenta amb el que ell ha dit.

1.5:

Les cinc primeres qüestions es refereixen a "recordar": les tres primeres, a allò que ells recorden; les altres dues s'encaminen a pensar sobre el recordar. Les dues qüestions següents es refereixen al sentit d'admiració: la primera pregunta de què s'admiren, la segona porta a pensar sobre l'admirar-se. Les qüestions 8-12 es refereixen a pensaments en general, les 13-18 a pensar en general i les 19-20 a pensar sobre el pensar. No cal que facis totes les preguntes a cada alumne; funcionen prou bé quan s'adrecen al GRUP.

1.6:

1. ¡Que l'exactitud històrica o literària no es converteixi en obstacle per la imaginació!
2. Poden sortir coses molt estrafolàries. Val la pena que aquest exercici es faci amb molt sentit de l'humor.

1.7:

No et decideixis a passar d'una oració a l'altra fins que els alumnes no es trobin ben a gust amb l'estructura lògica de cada oració presentada.

1. Tots els cavalls són animals. O bé: Tots els animals són cavalls.
2. Cap gat no és gos. O bé: Cap gos no és gat.
3. Cap cosa dolça no és una llimona. O bé: Cap llimona no és una cosa dolça.
4. Tots els avions a reacció són vehicles lleugers. O bé: Tots els vehicles lleugers són avions a reacció.
5. Tots els raspalls de dents són utensilis. O bé: Tots els utensilis són raspalls de dents.
6. Cap... no és... . O bé: Tota... és
7. Són.
8. No és.
9. Tot floc de neu és una cosa freda.
Tota cosa freda és un floc de neu.
Cap floc de neu no és una cosa freda.
Cap cosa freda no és un floc de neu.
10. Tota sabata és un barret.
Tot barret és una sabata.
Cap sabata no és un barret.
Cap barret no és una sabata.

Les diverses respostes permeses en els punts 9 i 10, ens remeten directament als exercicis que hi ha a 1.8 i 1.10.

1.8:

- 1a. Pardals, rossinyols, cadeneres, guatlles, àligues, etc.
- b. Mamífers, animals, etc.
- c. Són.
- 2a. Tots els ocells són pollastres.
- b. Tots els vehicles són cotxes.
(Les dues oracions invertides són falses.)
- 3a. No.
- b. No.
- 4a. Sí.
- b. No.
- c. Sí.
- d. No.
(Algunes són verdaderes i algunes no. Si una oració amb "Tots" és inicialment falsa, després de capgirar-la s'obté una oració que pot ser verdadera o pot no ser-ho.)

1.9:

1. Marits.
2. Carn.
3. Elefants.
4. Apotecaris.
5. Adults.

1.10:

1. Cap bola de neu no és una llimona.
2. Cap cosa circular no és un triangle.
3. Cap sudamericà no és suec.
4. (L'oració original és falsa.)
5. (L'oració original és falsa.)

1.11:

L'exercici és difícil, però val la pena d'intentar-lo.
[Convé que els nens aprenguin a utilitzar situacions de la vida real o, almenys, properes a la seva vida. Això els ajudarà a anar aplicant els coneixements de lògica a la seva activitat pràctica, i els revelarà, per tant, la rellevància d'aquests coneixements. En aquest exercici es poden imaginar moltíssimes situacions. A tall d'exemple, una de possible seria la següent: imaginem que és verdadera l'oració "Tots els participants en el festival són alumnes de l'escola". Es podria donar el cas que un alumne de la classe (o un pare d'alumne o un professor) recriminés a algun altre alumne, per raons que ell suposa estrictament lògiques, la seva no participació en el festival. És obvi que aquest alumne (pare o professor) pensaria, erròniament, que si aquella oració

era verdadera també ho havia de ser que "Tots els alumnes de l'escola són participants en el festival", i que, per tant, no s'hi valia fer el ronsa.]

1.12:

[Les qüestions 1-7 van encaminades a aclarir i a contrastar les nocions de "estar ressentit", "estar molestat", "sentir-se ofès" o "saber greu" que, de fet, guien i orienten les conductes dels alumnes.

Les qüestions 8-15 pretenen examinar els conceptes de "ressentiment", "enuig", "enveja", "gelosia", a base no només de buscar trets generals que els poden distingir entre si, sinó també a base d'establir condicions i casos concrets que puguin anar obrint camí cap a caracteritzacions més generals. És molt important, doncs, la distinció pacient entre diferents situacions vitals i diferents usos del llenguatge. Al capdavant, aquest és el camí per anar fent bones distincions conceptuals.]

1.13:

- I):
1. Verdader - Raó: per evidència.
 2. Verdader - Raó: per definició.
 3. Fals - Raó: per definició.
 4. Verdader - Raó: per definició.
 5. Verdader - Raó: per evidència.
 6. Verdader - Raó: per evidència.
 7. Fals - Raó: per evidència; algú pot argumentar que per definició.
 8. Fals - Raó: per evidència; no el crema si es tracta de paper incombustible o bé moll.
 9. Verdader - Raó: per l'evidència que en tenim fins ara.
[Aquesta és la resposta adequada perquè l'exercici només permet usar dos valors: "verdader" o "fals". Si s'acceptessin tres o més valors (és a dir, respostes), per exemple "desconegut" o "inverificat", aleshores la resposta s'hauria hagut de decantar per un d'aquests valors.]
 10. Verdader - Raó: per l'evidència de l'experiència anterior; algú pot argumentar que per definició.

[És interessant d'observar que, tot i que ara tornem a apel·lar a l'evidència, tal com ho hem fet en el núm. anterior, no es tracta pas aquí i allà del mateix tipus d'evidència. És clar que, en ambdós casos, l'evidència s'ha obtingut gràcies a moltes, i diverses, experiències anteriors (¿com si no?), però també sembla clar que l'evidència que fonamenta la resposta 9 és només provisionalment suficient -i, per tant, només parcialment satisfactòria-, perquè encara està sotmesa a importants llacunes d'informació. Certes noves informacions positives sobre el tema podrien fer que, en el futur, tota l'evidència fos favorable a la resposta contrària a la donada fins

ara. La resposta 10, en canvi, es basa en una evidència tan forta, completa i satisfactòria, que no només sembla difícil que, en el futur, ens trobem, de fet, amb evidències contràries, sinó que fins i tot costaria d'entendre què voldria dir algú que afirmés que, en principi, les evidències contràries són possibles, encara que de fet no es trobin. És aquesta dificultat no de fet, sinó de principi el que marca la principal diferència entre les respostes 9 i 10, i el que justifica que es pugui afirmar que 10 és verdader no per evidència sinó per definició. I és que, en aquest cas, l'evidència no és simplement empírica.]

- Orientació

Per cada cas, oferim un sol exemple de canvi de circumstàncies que podria fer que l'enunciat fos verdader (a II) o fals (a III). Els alumnes en poden trobar o inventar molts altres.

Per II):

1. Si es canvia el text de l'Estatut d'Autonomia.
2. Si el que crema és gasolina.
3. L'escola no t'atreu gens ni té sentit per tu. No has posat interès ni atenció en res del que s'hi fa.
4. Són verinosos.
5. Podria haver-hi un tornado.
6. Si el preu de totes les altres coses s'haguessin pujat moltíssim, potser com a conseqüència d'una gran inflació.
7. En cas de tempestat de llamps i trons.

Per III):

1. Quan uns astronautes es passegen per la lluna.
2. La capital es trasllada a un altre lloc.
3. El sol explota o s'apaga.
4. Els escafandriers usen torxes sumergibles.
5. N'hi ha molts que es poden considerar dolents i per raons no sempre ben iguals; p.e. el governa nazi, o el de Sud-Africa o el de Pinochet a Xile.
[Aquí convé no confondre "govern políticament dolents" amb "govern moralment dolents". Perquè una cosa és el "govern que no m'agrada", "que no voto (o no votaria)", "que no em sembla adequat" o "que em sembla inconvenient", és a dir, el "govern políticament dolent", i una altra cosa ben diferent és el "govern moralment dolent", és a dir, aquell que trepitja els drets fonamentals que qualsevol govern -de qualsevol tendència o signe polític- hauria de respectar.]

AUTOAVALUACIO DEL MESTRE

Repasa aquestes qüestions abans de fer el capítol a classe per primera vegada. I torna-les a revisar després d'haver fet el capítol.

1. ¿Entenen tots els meus alumnes la regla d'inversió d'oracions?
2. ¿Ha construït cada nen les seves pròpies oracions verdaderes amb "Tots" i amb "Cap", i ha vist de quina manera compleixen la regla?
3. ¿Han entès tots els alumnes la manera com la regla s'aplica a allò que deia la Sra. Oliver?
4. ¿Hi ha hagut discussions a classe?
 - a. ¿Qui hi ha pres part?
 - b. ¿Qui no?
(Convé respondre aquestes dues preguntes molt concretament. Ajudarà a fer-ho, si s'elaboren llistes amb els noms dels alumnes que ja participen i amb els dels que encara no, o bé no gaire.)
 - c. ¿Com puc posar en marxa aquells que encara hi han de pendre part?
(Serà bo d'elaborar estratègies per escrit, que després es puguin repassar i revisar. Si et trobes un xic perdut, pots consultar amb profit el cap. 6 del llibre de M.LIPMAN-A.M.SHARP-F.OSCANYAN, Philosophy in the Classroom, Temple University Press, Philadelphia, 1980, que és un volum destinat a mostrar, de manera senzilla, quines són les idees bàsiques que hi ha al darrera del projecte de "Filosofia per Nens".)
5. ¿He animat els meus alumnes a donar raons de les coses que diuen?

CAPITOL DOS

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. Amb poques paraules descriu en Toni.
2. ¿Creus que en Toni és molt semblant a l'Aris o molt diferent d'ell? ¿En quin sentit?
3. Descriu els sentiments de l'Aris, en Toni i en Tomàs en el capítol 2.
4. Al començament, en Toni no queda pas gaire impressionat per la descoberta de l'Aris. ¿Com aconsegueix l'Aris canviar l'opinió d'en Toni?
5. La persona que pregunta "¿Per a què serveix?", ¿què és el que vol saber?
6. Perquè una descoberta o una regla sigui una bona descoberta o una bona regla, ¿cal que sigui útil en la pròpia vida?
7. Explica la relació que l'Aris veu entre les diferents maneres de fer 10 i les diferents maneres de dir allò que diu la paraula "Tots".
8. ¿Sabries trobar expressions diferents per dir allò que diu la paraula "Cap"?
9. ¿Creus que el Sr. Heredia havia de pendre temps de classe per ajudar a resoldre el problema de l'Aris?
10. ¿Creus que va ser el tipus de problema que tenia l'Aris allò que va provocar que el Sr. Heredia cedís temps de la seva classe?
11. El Sr. Heredia tenia fama de "bon xicot". ¿Què significa "bon xicot"?
12. ¿Et sembla que l'Aris i en Toni són amics? ¿Com ho saps?
13. El pare d'en Toni és enginyer i confia que, algun dia, en Toni també serà enginyer. ¿Per quina raó et sembla que el pare d'en Toni vol això pel seu fill?
14. ¿Hi ha hagut vegades que t'hauria agradat plantejar qüestions per discutir-les amb altres membres de la teva classe, però que no ho has fet?
[¿Recordes algunes d'aquestes qüestions i per què no les vas plantejar?]
15. ¿Per què ho va admetre en Tomàs, que no sabia multiplicar ni dividir, en comptes de no dir res?
16. ¿Què volia dir en Toni quan deia "No n'has pas de saber, de multiplicar o de dividir. Només és un per exemple"?
17. ¿Com és que en Toni i l'Aris donen un significat diferent a l'observació de l'Aris: "Toni, ino és correcte!"?

IDEA 1: SI, ¿I QUE?

Sovint els nens s'expressen de manera molt concisa. No és pas infreqüent que els adults es prenguin els comentaris dels nens amb lleugeresa, com si, pel fet de ser expressats amb breuetat, gairebé no tinguessin sentit. Com a mestre, hauries d'esdevenir conscient del significat de moltes frases dels nens i t'hauries d'esforçar per estar a l'aguait del que un nen pot voler dir quan usa frases que s'aparten del significat normal.

Considera la frase d'en Toni: "Sí, ¿i què?" Superficialment, està clar que sona com si fos l'expressió de manca d'interès. Però, si s'examina amb més atenció, es revela com una petició de més explicacions. Quan pregunta "Sí, ¿i què?", en Toni està demanant de conèixer les implicacions d'allò que l'Aris ha dit.

En bona part, la lògica és l'estudi de la inferència, és a dir, l'estudi de les implicacions lògiques que poden ser extretes o inferides d'enunciats singulars o de conjunts d'enunciats. Podem ajudar els nens a raonar tot encoratjant-los a descobrir els significats menys obvis d'allò que llegeixen, senten i veuen, i tot mostrant-los la manera de fer inferències correctament. En aquest sentit, l'observació d'en Toni ("Sí, ¿i què?") demana que l'Aris mostri què és el que es pot inferir de la seva descoberta.

2.1 EXERCICI:

- I) Les frases següents són usades normalment pels nens i resulten familiars a tothom. Escriu-les a la pissarra i demana als membres de la classe que en donin significats explícits (literals) i implícits:
 - a. ¿I a tu, què?
 - b. ¿Com és això?
 - c. ¿Però, què us passa?
 - d. ¿Què hi ha per aquí?
 - e. ¿Vols dir?
 - f. Digues-ho tal com és.

- II) Que la classe pensi alguns exemples més. Escriu-los a la pissarra i comenta els significats implícits i explícits de les frases.

IDEA 2: ¿PER A QUE SERVEIX?

L'Aris ja s'ha adonat que la seva regla pot tenir conseqüències pràctiques, perquè ha funcionat bé quan la Sra. Oliver parlava amb la seva mare. Però no se li acut d'explicar l'incident a en Toni, quan aquest li pregunta "¿Per a què serveix?" Potser és perquè l'Aris té la impressió que el que en Toni està preguntant és "¿I què significa això per mi?" Per això l'Aris està tan content quan pot aplicar la seva regla a la discussió que en Toni ha tingut amb el seu pare. I és que així l'Aris és capaç de donar una resposta ben concreta a la pregunta d'en Toni "¿Per a què serveix?" Això, però, no significa pas que sempre trobarem una aplicació immediata per cada descoberta que fem; de fet, l'Aris ha sigut molt afortunat.

2.2 EXERCICI:

Escriu, a la ratlla del costat, per a què et sembla que serveix cada cosa.

1. Telèfon
2. Pel·lícula de dibuixos animats
3. Saber sumar
4. Un arbre al mig del desert
5. Una estrella
6. Saber nadar
7. Saber escriure
8. Un porc senglar
9. Saber enraonar
10. Ser capaç d'estar despert

IDEA 3: ¿QUE ÉS UNA SUPERSTICIO?

¿Per què l'Aris no vol trepitjar cap esquerra del carrer? Segurament que ha sentit dir que fer-ho porta mala sort, i això faria pensar que l'Aris és supersticiós. Tanmateix, en altres coses sembla tenir una mentalitat força científica. ¿és una inconsistència això? No és pas ben improbable que un xicot de l'edat de l'Aris pugui ser supersticiós a vegades i que, alhora, sigui a vegades inquisitiu, a vegades analític, i a vegades especulatiu.

A alguns nens, els agrada parlar de les supersticions. Tanmateix, aquestes discussions poden degenerar fàcilment en una sessió inacabable d'enraonaments confusos. Tot i que discutir obertament a classe les pors irracionals pot tenir valor terapèutic, el teu paper no consisteix a fer de terapeuta, sinó a estimular els alumnes perquè siguin persones reflexives i raonables. Encoratja, doncs, els alumnes a descobrir les freqüents supersticions de la vida diària, i ajuda'ls a desenvolupar una actitud assenyada respecte a aquestes supersticions.

2.3 EXERCICI: Supersticions

En cada cas, digues a) com penses que poden sorgir aquestes creences, i b) quina raó pot tenir algú per mantenir la creença.

1. Un gat negre que travessa davant teu.
2. Vessar sal.
3. Un mirall trencat.
4. Aixecar-se del llit amb el peu esquerre.
5. Dimarts i 13.
6. Passar per sota d'una escala de mà recolzada a la paret.
7. Trepitjar esquerdes de la voravia.
8. Trobar un trèbol de quatre fulles.

IDEA 4: NORMALITZACIÓ

Ara els nens comencen a descobrir la manera de "normalitzar" moltes oracions del llenguatge quotidià; és a dir, descobreixen que certes oracions, que semblen diverses, corresponen a un mateix tipus lògic, i que, per tant, són oracions que es poden re-escriure seguint el model d'algunes oracions bàsiques que els serveixen de "norma". O dit d'una altra manera: "normalitzar" una oració voldrà dir transformar una oració fins que adquireixi la forma d'alguna de les oracions lògiques bàsiques que es consideren oracions-norma o oracions-tipus.

A l'Aris usem una lògica en què apareixen quatre tipus d'aquestes oracions bàsiques. Són els quatre tipus lògics següents:

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1. Tots són | 3. Alguns són |
| 2. Cap no és | 4. Alguns no són |

Vegem-los ara d'un a un, amb un xic més de detall:

Oracions que prenen "TOTS". Heus ací diferents oracions:

Els catalans són patriotes.	Cada català és patriota.
Tot català és patriota.	Qui és català, és patriota.
Els catalans sempre són patriotes.	Ser català és ser patriota.

Totes aquestes oracions tenen la mateixa forma lògica: "Tots els catalans són patriotes."

Encara que pugui semblar un xic rutinari, és una bona cosa donar als nens moltes oportunitats per desenvolupar l'habilitat de normalitzar oracions. Això els anima a pensar en les oracions d'una manera nova, i a reconèixer algunes aplicacions de les regles lògiques de l'Arís que, altrament, els passarien per alt.

No oblidis que, al final, cada oració amb "Tots" ha de contenir: 1) el quantificador ("Tots"), 2) un sintagma nominal com a subjecte, 3) el verb ("són"), i 4) un sintagma nominal com a predicat.

Oracions que prenen "CAP". Considera les oracions següents:

Ni un sol submarí no és un avió.	Un submarí no és un avió.
Els submarins mai no són avions.	No hi ha submarins que siguin avions.
En cap cas els submarins són avions.	Entre els submarins no hi ha avions.

Totes aquestes oracions tenen la mateixa forma lògica: "Cap submarí no és un avió." Re-escrivre oracions catalanes quotidianes com a oracions lògiques que comencen amb "Cap" és molt semblant a normalitzar oracions que comencen amb "Tots". En ambdós casos, el subjecte es refereix a tots els membres d'una classe, però, en el cas de les oracions amb "Cap", es nega la inclusió de membres de la classe del subjecte en la classe del predicat. Això sempre es senyalitza, en les oracions ordinàries, amb algun tipus de negació.

Oracions que comencen amb "NOMÉS".

L'oració catalana ordinària que comença amb la paraula "Només", pot ser normalitzada com una oració amb "Tots", PERO PRIMER S'HAN D'INVERTIR EL SUBJECTE I EL PREDICAT. Així, l'oració "Només els animals salvatges són animals permesos en aquest territori", un cop normalitzada passa a ser: "Tots els animals permesos en aquest territori són animals salvatges", i "Només persones lliures són persones responsables", esdevé: "Totes les persones responsables són persones lliures."

NOTA 1:

Hi ha un cas especial que, a primera vista, sembla com si s'hagués de normalitzar com una oració amb "Tots", però que pot resultar enganyós. Considerem l'oració: "Tots els estudiants no estan preparats". ¿S'ha de normalitzar com una oració amb "Tots"? En la seva forma present, resulta ambigua. Ens ofereix dos significats diferents. Si el que es vol dir és que ni un dels estudiants no està preparat, aleshores s'ha de dir: "Cap estudiant no està preparat". Però, si el que es vol dir és que no tots els estudiants estan preparats, llavors no es tracta ni d'una oració amb "Tots" ni d'una amb "Cap". Escrivem: "Alguns estudiants no estan preparats". El capítol 4 tractarà d'oracions com aquestes.

NOTA 2:

El suggeriment d'en Toni que les oracions que comencen amb "Un" poden ser vistes com oracions amb "Tots" és correcta només en el cas que es pugui establir que el substantiu corresponent es refereix a tots els membres d'una classe i no només a un sol individu entre molts. [Així, per exemple, l'oració "Un alumne és una persona matriculada a l'escola" equival a "Tots els alumnes són persones matriculades a l'escola"; però, en canvi, "Un alumne és el culpable de la malifeta" no té una equivalència semblant: aquí l'"Un" no generalitza i, per tant, no vol dir "Tots", sinó que, al contrari, individualitza i vol dir "Un de ben concret entre tots els altres".]

2.4 EXERCICI: Normalitzar oracions que adopten el "Tots"

1. Els gelats de maduixa són deliciosos.
2. Els elefants sempre tenen la cua petita.
3. El maldecap és una cosa molt molesta.
4. Una bola de neu és una cosa molt maca.
5. Tenir salut és ser afortunat.
6. Cadascú de nosaltres va entregar els exercicis fets a casa.
7. Un bon amic és un amic fidel.
8. Cada membre de la classe té un llapis.
9. El llangardaix és una criatura amant del sol.
10. Qualsevol membre d'aquesta classe pot ser elegit delegat de curs.

2.5 EXERCICI: Normalitzar oracions que adopten el "Cap"

1. Els tigres mai no es banyen.
2. No hi ha estruços que volin.
3. Ni una peça del joc no s'ha perdut.
4. Ni un dels atletes no s'ha fet mal.
5. Ni un sol estudiant no va arribar tard divendres.

2.6 EXERCICI: Normalitzar oracions que comencen amb "Només"

Suposem que és veritat que: Digues si se'n segueix que:

- | | |
|---|--|
| 1. Només alumnes de 8è. estan convidats a la festa. | Tots els que estan convidats a la festa són alumnes de 8è. ----- |
| 2. Tots els criminals són transgressors de la llei. | Només els criminals són transgressors de la llei. ----- |
| 3. Només els homes són marits. | Tots els marits són homes. ----- |
| 4. Tota la gent d'aquesta habitació és simpàtica. | Només la gent d'aquesta habitació és simpàtica. ----- |
| 5. Totes les noies són sensibles. | Només les noies són sensibles. ----- |

2.7 EXERCICI: Tots i només

Encercla a, b o c:

1. Si és veritat que només els animals són gats, llavors també és veritat que
 - a. tots els gats són animals
 - b. tots els animals són gats
 - c. cap de les dues conseqüències anteriors
2. Si és veritat que només les coses que respiren per brànquies són peixos, llavors és veritat que
 - a. totes les coses que respiren per brànquies són peixos
 - b. tots els peixos són coses que respiren per brànquies
 - c. totes les coses que respiren són peixos
3. Si és veritat que en aquesta classe només hi ha nanos trempats, llavors és veritat que
 - a. tots els nanos trempats són d'aquesta classe
 - b. només els nanos d'aquesta classe són trempats
 - c. tots els nanos d'aquesta classe són trempats
4. Si és veritat que només les persones que llegeixen són persones que saben escriure, llavors la conseqüència és que
 - a. totes les persones que saben escriure són persones que saben llegir
 - b. totes les persones que llegeixen són persones que saben escriure
 - c. cap de les dues conseqüències anteriors
5. Si és veritat que només els ocells són cadeneres, llavors és veritat que
 - a. tots els ocells són cadeneres
 - b. cap ocell no és una cadenera
 - c. totes les cadeneres són ocells

6. Si és veritat que només els insectes són xinxes, llavors és veritat que
 - a. tots els insectes són xinxes
 - b. només les xinxes són insectes
 - c. totes les xinxes són insectes

7. Si és veritat que només els estudiants van a l'escola per aprendre, llavors és veritat que
 - a. tots els que van a l'escola per aprendre són estudiants
 - b. tots els estudiants són persones que van a l'escola per aprendre
 - c. cap de les dues conseqüències anteriors

8. Si és veritat que només les màquines voladores són avions, llavors és veritat que
 - a. totes les màquines voladores són avions
 - b. totes les màquines són màquines voladores
 - c. tots els avions són màquines voladores

2.8 EXERCICI: Usar "només" per expressar condicions necessàries

Molt sovint, en les converses ordinàries, quotidianes, expressem la idea que cal que s'esdevingui una cosa a fi que se'n pugui esdevenir una altra. És a dir, mirem de donar a entendre que una cosa és una condició necessària de l'altra. Per exemple, pot ser que algú digui: "S'ha de tenir capacitat visual per poder guiar cotxe", o que una altra persona digui: "Calen diners per poder-se comprar un avió propi". Aquestes oracions es poden convertir en enuncisats amb "Només" ("Només les persones que tenen capacitat visual són les que poden guiar cotxe"; "Només les persones que tenen diners són les que es poden comprar un avió propi"). Llavors, les oracions amb "Només" es poden transformar en enuncisats amb "Tots": "Totes les persones que poden guiar cotxe són persones que tenen capacitat visual"; "Totes les persones que es poden comprar un avió propi són persones que tenen diners." (Observi's que, generalment, les condicions necessàries no són condicions suficients. L'oxigen és necessari per començar un foc, però no és suficient.)

En els casos següents, converteix, primer, cada oració en una oració amb "Només" i, després, transforma-la en una oració que comenci amb "Tots".

1. "Sense benzina aquests cotxes no funcionaran."
2. "No pots entrar al partit de futbol si no tens entrades."
3. "Fora que tinguem aigua de bon matí, no ens podem pas dutxar."
4. "La gent no acaba pas intoxicada, llevat, és clar, que hagi begut massa."
5. "Perquè en un planeta hi pugui haver vida, hi ha d'haver oxigen."

2.9 EXERCICI: Construir sobre els nostres pensaments

Les paraules, com les idees, suggereixen altres paraules. Aquest exercici ofereix una primera paraula. Escriu la paraula o paraules en què et fa pensar aquesta primera.

Exemple: Podria ser que "Festa" et fes pensar en "jocs" i "diversió".

festa

jocs

diversió

a. Quines dues paraules et suggereix "jocs"?

jocs

b. Prova-ho amb "diversió". No escriguis la mateixa paraula més d'una vegada.

diversió

c. Segueix les línies i escriu les teves paraules en els requadres en blanc.

IDEA 5: APLICACIO DE LA REGLA DE CONVERSIÓ

L'Aris descobreix una altra bona oportunitat per aplicar a una situació de la vida real la regla que ha descobert. El pare d'en Toni diu que tots els enginyers són bons en Mates. L'Aris s'adona, però, que, d'aquesta oració tota sola, no se'n segueix pas que tots els que són bons en Mates siguin enginyers. En Toni es pot aprofitar de la reflexió de l'Aris: a part dels enginyers, hi ha molta altra gent que és bona en Mates, com ara els pilots d'avions, els metges i altra gent de tota mena.

Endut pel seu entusiasme, l'Aris fa aquesta observació: "Per tant, del sol fet que siguis bo en Mates, no se'ns segueix pas que t'hagis de fer enginyer!" En aquest cas, però, el raonament del propi Aris pot ser defectuós. El que no se segueix d'allò és que tots els que són bons en Mates siguin, de fet, enginyers. Però, en la seva segona formulació, l'Aris afirma haver mostrat que els que són bons en Mates no cal que es facin enginyers. Pot ser que els teus alumnes questionin el viratge fet des de "no se'n segueix pas que tots els que són bons en Mates siguin enginyers" fins a "els que són bons en Mates no cal que es facin enginyers"; si ho questionen, admet que el raonament pot ser defectuós. Si ells no plantegen aquesta qüestió pel seu compte, no cal pas que ho facis tu; el tractament adequat d'aquesta qüestió exigeix una lògica molt més avançada de la que es discuteix a La descoberta de l'Aristòtil Mas.

2.10 EXERCICIS: Oracions amb "Cap"

Inventa una oració amb "Cap" i intenta d'imaginar una situació en què sigui plausible que algú la capgiri.
Compara aquesta situació amb les de les pàgines 6-7 i de les pàgines 10-12 de La descoberta de l'Aristòtil Mas.

IDEA 6: ¿QUE ET FA TU?

A mesura que es descabdelli el capítol, els teus alumnes començaran a adonar-se que cada personatge té característiques personals pròpies, distintives. Començaran a reconèixer, per exemple, que l'Aris és pacient, perseverant i inclinat a l'experimentació, tot i que a vegades es mostri ressentit o desconcertat. La Lisa, per la seva banda, és intel·lectualment audaç, però també és capaç d'admirar, sense enveja, els èxits aconseguits pels altres. I en Toni és capaç d'un pensament clar, analític, però, sobretot, en matèries abstractes, com ara matemà-

tiques, gramàtica i lògica; les seves emocions el limiten, i té dificultats reals per pensar sobre els seus propis sentiments.

Pregunta als alumnes quins els semblen els trets que distingeixen els personatges quan apareixen en el cap. 1 i quan apareixen en el cap. 2. Llavors els pots demanar que reflexionin sobre què és el que fa que els individus siguin únics. Pregunta'ls què ho fa que l'Arís sigui tan diferent d'en Toni. També els pots preguntar què us fa, a cadascun de la classe, diferents de qualsevol altre. Això us portarà a la qüestió fonamental de la identitat personal: ¿què et fa tu? Per encoratjar els alumnes a reflexionar sobre aquest tema, et pot ser útil el pla de discussió proposat sobre la "identitat personal".

Recorda que, encara que cadascun de nosaltres té una personalitat distinta, tots som parts de certs grups. Tots els nens de la teva classe són membres de la classe, tal com en Toni, la Lisa i l'Arís són membres de la seva classe. Tant els nens de la novel·la com els alumnes de la teva classe estant començant una aventura, que consisteix a descobrir què és això de pensar sobre el pensar. Es tracta d'una aventura que demana cooperació dels uns amb els altres, però, alhora, respecte per les diferències d'uns i altres. Els alumnes no van pas cadascun pel seu compte, sinó que es reforcen mútuament en la comuna recerca del sentit i la veritat. Cada estudiant hi contribueix d'una manera diferent i totes aquestes maneres han de ser respectades i usades en el projecte comú.

2.11 PLA DE DISCUSSIO: Identitat Personal - ¿Què et fa tu?

1. ¿És el teu nom que et fa tu?
2. ¿La teva cara?
3. ¿La teva manera de vestir?
4. ¿La teva ment?
5. ¿Els teus pensaments?
6. Si, per alguna raó, no podies disposar del teu cos, ¿encara series tu?
7. Si, per alguna raó, no podies usar la teva ment, ¿encara series tu?
8. ¿Ets la mateixa persona que eres ahir?
9. ¿Ets la mateixa persona que eres fa deu anys?
10. ¿Ets la mateixa persona que eres quan vas néixer?
11. Quan siguis molt vell, ¿seràs la mateixa persona que ets ara?
12. Quan siguis molt vell, ¿seràs la mateixa persona que eres quan eres un nen petit?
13. Si fossis bessó o bessona d'un altre, ¿encara series tu?
14. ¿Encara series tu si t'havies fet una operació per canviar les empremtes digitals?
15. Si tu i el teu millor amic podíeu intercanviar les ments, de manera que tu pensessis tots els seus pensaments i ell pensés tots els teus, ¿encara series tu?
16. Si quan eres molt petit t'haguessin portat a un altre país, de manera que haguessis crescut parlant un llenguatge completament diferent, ¿encara series tu?

17. Si el món sencer fos anihilat de cop i tu fossis l'únic supervivent -l'única persona viva-, ¿encara series tu?

IDEA 7: FER ESTEREOTIPUS

(Una manera de treure conclusions precipitades)

Hi ha dues formes principals de fer estereotipus.

La primera fa així: tu formes part d'un grup; se sap que alguns membres del grup tenen una certa característica; es conclou, per tant, que tu també posseeixes aquella característica. Per exemple: "Ah, ets català; iaixí deus ser molt gasiu!", o "Ah, ets alemany; iaixí deus ser molt capquadrat!"

La segona fa així: se sap que tens una certa característica; se't classifica, per tant, amb un grup d'individus, alguns dels quals -només alguns- comparteixen aquella característica. Per exemple: "iEts tan gasiu que deus ser català!", o "iEts tan capquadrat que deus ser alemany!"

Allò que fa que els estereotipus siguin tan nocius és que sovint són molt plausibles. Igual que les mitjes veritats, també ells es basen en alguna evidència, però no en una evidència suficient. L'humor ètnic tendeix a cultivar les fal·làcies en què es basen els estereotipus ètnics, fins i tot quan els acudits són fets pel mateix grup ètnic i a expenses seves. Potser l'única raó -si n'hi ha cap- per tolerar aquesta mena d'humor sigui que representa una vàlvula de seguretat per "desfogar-se", és a dir, per ventilar prejudicis vagues i sospites mal fonamentades que, si es reprimien, es podrien manifestar en formes de conducta més perjudicials.

2.12 EXERCICI: Estereotipus

En els exemples següents, digues si es tracta d'un raonament defectuós o no. Si penses que és defectuós, digues també per quina raó ho penses.

	Per què	
Raonament defectuós	em sembla defectuós	Raonament correcte

1. L'Anna diu: "Els nois són agressius. L'estrella de l'equip femení de voleibol és molt agressiva. M'hi jugo qualsevol cosa que, en realitat, és un noi."

2. La Diana diu: "En Quim és gasiu. I tothom sap que els jueus són gasius. En Quim deu ser jueu."
3. L'Eduard diu: "El meu oncle Joan és de Mataró. Deu tenir el cap gros."
4. En Jordi diu: "Sóc tímid. Moltes noies són tímides. Dec ser efeminat."
5. L'Helena diu: "Molts estudiants que treuen 'excel·lents'saben llegir de pressa. Però jo lleigeixo lentament. Suposo, doncs, que no treuré mai 'excel·lents'."
6. En Tomàs diu: "Totes les parts d'aquesta màquina estan fetes de metall. Això és una part de la màquina. Per tant, ha d'estar feta de metall."
7. En Josep diu: "Qualsevol gota d'aigua es pot congelar. Això no és una gota d'aigua. Per tant, això no es pot congelar."
8. La Isabel diu: "Els tortosins viuen prop de l'Ebre. En Pere no és tortosí. Per tant, no deu viure prop de l'Ebre."
9. L'Enric diu: "Crec que molts criminals són fascinants. L'Armand Vera acaba de ser condemnat per atracar un banc. Així, doncs, l'Armand Vera ha de ser fascinant."
10. La Carme diu: "Totes les parts d'aquest trineu són de fusta. Això és un tros de fusta. Deu ser una part d'aquest trineu."

RESPOSTES I ORIENTACIONS

2.1:

Convida els alumnes a descriure i imaginar situacions diverses, però concretes, en què aquestes expressions poden ser usades.

Significat explícit	Significat implícit
a. ¿Què t'importa, a tu?	¿Per què te'n preocupes?
b. ¿Per què? (P.e.: ¿Per què ho he de fer, això?)	No ho vull fer; dona'm alguna raó que em convenci que he de... etc.
c. ¿Quin problema teniu amb això o allò?	Digueu-me de què va tot això. O bé (si ja se sap de què va): ¿Voleu dir que n'hi ha per tant?
d. ¿Què està passant? ¿Què esteu fent?	Poseu-me al corrent, que hi pugui participar. (No es demana només informació.)
e. ¿N'estàs ben segur?	Jo dubto que sigui com tu dius; assegura-te'n.
f. Descriu-ho amb tota exactitud.	Digues tota la veritat, per dura que sigui.

2.2:

En alguns casos, la utilitat indicada no estarà íntimament lligada amb la cosa. [P.e., "saber nadar" pot servir, en un moment determinat, per salvar la vida d'algú que s'estigui ofegant; però sembla clar que aquesta és una utilitat casual, accidental, extrínseca, perquè tant si es dona una situació així com si no es dona mai a la vida, "saber nadar" pot continuar tenint sentit.] Hi ha respostes, però, que poden indicar trets bàsics, essencials, intrínsecs, d'una cosa, trets, per tant, que defineixen aquella cosa prescindint de qualsevol altra consideració. [P.e., un telèfon serveix per parlar amb algú que és absent o lluny. (No cal que ens limitem a dir que serveix per "comunicar-se" amb els absents; aquesta seria una caracterització més vaga del telèfon, que no ens revelaria la seva utilitat essencial, ja que la simple comunicació amb un absent també es podria fer, per exemple, per escrit, a través d'una nota o d'una carta.) La utilitat indicada defineix, doncs, el telèfon, de tal manera que, si una cosa no serveix per allò, potser es tracti de quelcom que sembli un telèfon, però, certament, no ho serà. És el que passa, posem per cas, amb un telèfon en un escenari, que no és pròpiament un telèfon, perquè, normalment, no té la utilitat que justament caracteriza els telèfons de debò.] Ara bé, sovint, la línia divisòria entre trets "extrínsecs" i "intrínsecs" resulta borrosa. Podràs engregar, doncs, una bona discussió, si provoques que els alumnes busquin -per cada objecte de la llista- dues utilitats: una d'extrínseca i una d'intrínseca.

2.3:

Els alumnes suggeriran, segurament, que aquestes creences tenen com a base justificativa les experiències fetes per gent que ha arribat a la conclusió que, certs esdeveniments -feliços o desgraciats- s'han produït com a conseqüència d'uns altres esdeveniments. [Precisament seria interessant d'examinar amb els alumnes si entre els esdeveniments que es consideren beneficiosos (p.e. trobar un trèbol de quatre fulles) o malèfics (p.e. que un gat negre travessi davant meu), i els esdeveniments que es produeixen després (un fet afortunat o una desgràcia, respectivament) hi ha realment, o no, una connexió causa-efecte. L'examen s'ha de fer mirant no només si sempre que es dona el primer fet també es dona el segon, sinó també si el segon només es dona quan es dona el primer. Si la resposta fos afirmativa en tots dos casos, aleshores tindriem bones raons per afirmar que la connexió entre els fets és causal. Però, si no fos així, potser podríem pensar que només és casual.]

Recordi's també que hi ha una colla de ritus (cerimònies, pràctiques), a vegades ben quotidians, que van associats a les supersticions. Pot ser divertit explorar-los, si això no fa que la discussió es dilueixi.

2.4:

1. Tots els gelats de maduixa són coses delicioses.
2. Tots els elefants són criatures (coses, éssers) de cua petita.
3. Tots els maldecaps són coses molt molestes.
4. Totes les boles de neu són coses molt maques.
5. Tots els éssers que tenen salut són éssers afortunats.
6. Tots els membres d'aquest grup (alumnes, nens, etc.) són persones que van entregar els exercicis fets a casa.
7. Tots els bons amics són amics fidels.
8. Tots els membres de la classe són persones que tenen llapis.
9. Tots els llangardaixos són criatures amants del sol.
10. Tots els membres d'aquesta classe són persones que poden ser elegides delegats de curs.

2.5:

1. Cap tigre no és un ésser (criatura, cosa) que es banya.
2. Cap estruç no és un ésser (criatura, cosa) que vola.
3. Cap peça del joc no és una peça que s'ha perdut.
4. Cap atleta no és una persona que s'ha fet mal.
5. Cap estudiant no és una persona que va arribar tard divendres.

2.6:

- | | |
|--------|--------|
| 1. Sí. | 4. No. |
| 2. No. | 5. No. |
| 3. Sí. | |

2.7:

- | | | |
|------|------|------|
| 1. a | 4. a | 7. a |
| 2. b | 5. c | 8. c |
| 3. c | 6. c | |

2.8:

- [1: a) Aquests cotxes són dels que només funcionen amb benzina.
b) Tots aquests cotxes són dels que funcionen amb benzina.
(Convé no confondre "Aquests cotxes només funcionen amb benzina" -que és el que aquí s'afirma- amb "Només aquests cotxes funcionen amb benzina". Aquesta última expressió seria molt més forta, perquè no seria simplement una restricció (condició) que s'imposa al funcionament d'un grup determinat de cotxes -sense pronunciar-se sobre els altres cotxes-, sinó que seria una restricció que s'imposaria sobre un grup determinat de cotxes amb l'exclusió explícita de tots els altres grups. Per això, si es volia passar aquella oració ("Només aquests cotxes funcionen amb benzina") a la forma estàndard amb "Tots", no arribaríem pas a l'oració que hem obtingut a b), sinó a aquesta altra: "Tots els cotxes que funcionen amb benzina són aquests cotxes", que és com dir: "Aquests cotxes són els únics cotxes que funcionen amb benzina".)
- 2: a) Només les persones que tenen entrades són les que poden entrar al partit de futbol.
b) Totes les persones que poden entrar al partit de futbol són persones que tenen entrades.
- 3: a) Només els que tenen aigua de bon matí són els que es poden dutxar.
b) Tots els que es poden dutxar són els que tenen aigua de bon matí.
- 4: a) Només la gent que ha begut massa és la que acaba intoxicada.
b) Tota la gent que acaba intoxicada és la que ha begut massa.
- 5: a) Només els planetes que tenen oxigen són planetes que poden tenir vida.
b) Tots els planetes que poden tenir vida són planetes que tenen oxigen.]

2.9:

[Les respostes poden ser molt variades, perquè una mateixa paraula pot suggerir connexions molt diverses a diferents persones. En tot cas, i a fi d'evitar connexions molt arbitràries o massa agafades pels cabells, estarà bé que els alumnes donin raons de les connexions proposades. I és que convé no oblidar que el resultat final serà una mena de "mapa semàntic", on quedarà constància dels parentius conceptuals descoberts pels alumnes.]

2.10:

[L'exercici no és pas paral·lel al 1.11 del cap. anterior -encara que a primera vista ho pugui semblar-, i és força més senzill que aquell. No oblidem que, quan es capgira una oració verdadera amb "Cap", l'oració resultant també és verdadera. En aquest sentit, qui afirmi que "Cap alumne de matemàtiques no és organitzador del festival", també haurà d'afirmar que "Cap organitzador del festival no és alumne de matemàtiques".

Tanmateix, convé anar en compte amb els exemples, perquè segons com es formulin poden provocar greus confusions. I és que, si es vol que la regla de conversió funcioni bé, és imprescindible que tant en l'oració original com en l'oració invertida, els termes tinguin la mateixa interpretació. Suposem, per exemple, que algú diu, i és veritat, que "Cap alumne no és organitzador del festival". Aleshores haurà de ser cert també que "Cap organitzador del festival no és alumne". Suposem, però, que alguns professors, organitzadors del festival, van a classes particulars d'idiomes o de tennis. Sembla, doncs, que aquesta segona oració és falsa. Ara bé, si hem suposat que la primera oració era verdadera, no pot pas ser -perquè es tracta d'una oració amb "Cap"- que, un cop invertida, resulti falsa. Tenim dues solucions possibles: 1) afirmar que abans ens hem equivocat, i que la primera oració ja era falsa ella mateixa. Hi ha, però, encara una altra possible sortida: 2) adonar-se que un dels termes ("alumne") s'ha usat amb molta ambigüitat: perquè, en la primera oració, equivalia a "alumne de l'escola on es realitza el festival" i en la segona a "aprenent d'alguna cosa a qualsevol escola". Si totes dues vegades s'hagués entès "alumne" en el primer sentit ("alumne de l'escola on es realitza el festival"), no hauria aparegut cap problema i ambdues oracions haurien sigut verdaderes. Si el terme, però, es pren en un sentit en el primer cas, i en un altre sentit en el segon, aleshores és fàcil de trobar-se amb problemes d'aquest tipus. Per tal d'evitar-los, convé pendre els termes de les oracions sempre en el mateix sentit i amb les mateixes restriccions. I és que, si no es fa així, la segona oració ja no és una inversió de la primera, sinó una oració nova. Llavors sembla com si la lògica fallés; però el que, de fet, falla llavors és l'ús, fluctuant i ambigu, que es fa dels termes. I és que la lògica només funciona bé si s'usa amb precaucions.]

2.11:

[El tema de la "identitat personal" és realment molt difícil, tal com ho mostra el fet que la seva discussió té una llarga i intricada tradició filosòfica. No és, doncs, d'aquells temes que es poden aclarir del tot a classe. Tanmateix, com que és un tema que implica personalment els alumnes i que els implica en la seva més íntima especificitat, és molt possible que, després d'uns primers moments de desconcert, la classe vagi entrant en una discussió viva i apassionada. El que convé, en qualsevol cas, és que l'apassionament no amagui visions dogmàtiques irreflexives o posicions merament emotives i/o irracionals.

Els 14 primers números de l'exercici volen ajudar a discutir criteris (físics, psíquics, socials, històrics) que mostrin què es vol dir quan es diu "jo" o "jo mateix". No sembla pas que hi hagi un sol criteri que sigui el definitiu. Serà bo, doncs, d'adonar-se, que hi ha tot un encreuament de criteris que s'ajuden i es modifiquen mútuament.

Una de les conclusions clares de la discussió potser serà que no es pot confondre "igual" amb "el mateix". És a dir, que jo puc ser el mateix que fa deu anys, sense ser ara igual que aleshores. Tanmateix, aquest resultat no es pot pas estirar massa, perquè segurament que no seria correcte afirmar que ara puc ser el mateix que fa deu anys, tot i que sigui, en tots sentits, completament diferent que aleshores. És a dir: que jo pugui ser el mateix sense ser igual, no vol pas dir -automàticament- que jo pugui ser el mateix essent completament diferent. Això sembla indicar que potser s'hagi d'acceptar alguna mena de continuïtat entre el meu jo d'abans i el meu jo d'ara, encara que aquesta continuïtat ni tingui un sol fil conductor, ni consisteixi simplement en un progrés homogeni i sense ruptures.

El tema, però, pot resultar massa difícil si es vol discutir amb certa profunditat. Procura, almenys, que els alumnes s'adonin d'algunes dificultats i de l'excessiva simplicitat de les respostes tòpiques. Això els pot disposar, justament, a explorar camins nous de resposta. I no seria gens estrany que algunes indicacions o suggeriments originals apareguessin ja al llarg de la mateixa discussió.

Un descobriment interessant que, en aquest sentit, poden fer els alumnes consisteix a adonar-se que hi ha tota una colla d'aspectes de la identitat personal que només s'entenen quan s'és capaç d'abandonar les consideracions exclusivament personals i íntimes -que sovint s'encarreguen a la introspecció- i s'és capaç d'abordar aspectes més externs i col·lectius. I és que, en aquesta mena d'investigacions de tanta connotació psicològica, un dels pitjors obstacles amb què ens podem trobar és el nostre propi afany -exagerat- per trobar respostes en nosaltres mateixos, a partir del nostre cos, dels nostres vestits, de la nostra ment, dels nostres pensaments. Gairebé podríem dir que nosaltres mateixos ens convertim sovint en l'obstacle més gran que ens impedeix l'autoconeixement. Perquè encara que sigui cert que els meus records i la meua memòria m'ajuden a reconèixer la meua identitat al llarg del temps, també ho és que la memòria dels altres -és a dir, el seu reconeixement de la meua identitat- és un factor de primeríssima importància. ¿O és que jo -per més que m'hi esfor-

cés- podria continuar afirmant sense problemes la meua identitat encara que tots els que m'envolten me la neguessin, per convenciment o per perversitat? Per això és bo de recordar que, en la nostra identitat personal, hi juguen un paper molt important tant la vida i l'experiència col·lectiva com el llenguatge que compartim. Perquè és també a través del llenguatge que ens afirmem continuament davant dels altres i als nostres propis ulls. (El fet d'enraonar amb mi mateix -encara que sigui en silenci o en privat, per no escandalitzar-, ¿no indica clarament que el meu "jo" no és d'una sola pega, sinó que té molts matisos, moltes cares, fins al punt que, per exemple, es pot fer llàstima a si mateix, es pot enrabiar amb si mateix, i es pot sorprendre o sentir vergonya de si mateix?) Quan es parla, doncs, d'"identitat personal", ¿no es podria parlar, sense contradicció, de molts "jos", almenys en el sentit que el meu jo no cal que sigui una realitat compacta i feta, sinó que també pot ser -i sembla ser més aviat- un conjunt de realitats fluïdes, trenades, i a estones fins i tot difícils d'encaixar?

Aquest terreny -tan interessant, però tan difícil- dels condicionants socials i externes de la meua identitat personal, és el que sembla que s'aborda més directament en els números 15-17 de l'exercici.

Ara bé, convé estar especialment alerta a l'hora de discutir el número 16. L'"¿encara series tu?", que s'hi planteja, no té, òbviament una resposta neta i clara. Depèn molt de com s'entenguin les condicions que es plantegen allà. ¿Què es vol dir quan es parla d'"un llenguatge completament diferent"? ¿Es diu en el sentit en què tots acceptem que l'alemany i el català són completament diferents? ¿O més aviat en el sentit en què ho són el hopi i el català? (és interessant d'observar que no només "diferent (o bastant diferent)" té molts sentits, sinó que "completament diferent" també els té.) Perquè, en el primer cas (el de l'alemany), jo seria força diferent del que sóc ara (pel clima, la cultura, i els atzars històrics), però en el segon (el del hopi), seria diferent en un sentit molt més radical, ja que el llenguatge dels hopi es mou en unes coordenades de tradició, pensament, història i vida en general que no són comparables amb les nostres (ni catalanes ni alemanyes). Ja es veu, doncs, que, preguntar si, en circumstàncies diferents, jo encara seria jo -és a dir, el que ara sóc-, pot tenir respostes també molt diferents, segons com s'entenguin concretament aquestes noves circumstàncies. En qualsevol cas, aquesta mena de preguntes tenen el perill enorme d'endinsar-nos en la "vida-ficció" (¿com serien les coses si fossin diferents del que són?), que fa que qualsevol resposta sigui possible perquè totes poden ser igualment dolentes. És cert que, als alumnes, els acostuma a agradar aquest tipus d'especulació. Serà bo, però, de no abandonar-s'hi i de seguir la discussió només fins al punt que es descobreixin diferències importants de plantejament, semblants a les que s'acaben d'assenyalar. Les respostes, en canvi, semblen molt menys interessants, perquè es mouen molt més en el buit. (No és que ens haguem de negar a potenciar la imaginació dels alumnes. Al contrari. Però sí que els hem d'ajudar a discernir entre un plantejament racional i una resposta imaginativa.)]

2.12:

- Respostes:

1. Defectuós

Orientació:

- L'Anna confon "Tots els nois són agressius" amb "Només els nois són agressius". Certament, hi ha nois que no són agressius, i noies que en són.

2. Defectuós

- La Diana confon "Tots els jueus són gasius" amb "Només els jueus són gasius". Encara que tots els jueus fossin gasius, en Quim podria ser gasiu i no jueu.

3. Defectuós

- L'Eduard deu pensar que tots els de Mataró tenen el cap gros. I no el tenen.

4. Defectuós

- Hi ha moltes noies que no són tímides, i molts nois que ho són.

5. Defectuós

- Molts que llegeixen lentament són excel·lents estudiants.

6. Correcte

7. Defectuós

- L'argument es pot formalitzar així:

Tots els membres del grup X tenen el tret Y
Aquest no és un membre del grup X

Per tant, aquest no té el tret Y

L'error consisteix a assumir que "Tots els membres del grup X tenen el tret Y" és equivalent a "Només els membres del grup X tenen el tret Y".

8. Defectuós

- Com en el cas anterior. El fet que tots els tortosins visquin prop de l'Ebre, no implica pas que siguin els únics de viure-hi i, per tant, no exclou pas que no siguin els únics de viure-hi.

9. Defectuós

- Si l'Enric pensés que tots els criminals són fascinants, el seu raonament seria correcte. Però si simplement pensa que molts són fascinants, no pot pas treure la conclusió que treu, perquè és possible que l'Armand Vera no sigui del grup dels "molts" sinó dels altres.

10. Defectuós

- Vegi's el cas 7. Si la primera premissa fos "Només aquest trineu és una cosa de fusta", llavors hi hauria alguna raó per la inferència. Però, fins i tot així, la inferència seria molt poc sòlida: hi podria haver molts trossos de fusta que no fossin parts del trineu, sinó, per exemple, parts d'altres coses de fusta, ara ja destrossades.

AUTOAVALUACIO DEL MESTRE

1. ¿He aconseguit que participin en la discussió els alumnes que, al final del cap. 1, vaig apuntar a la llista?
2. ¿Entenen tots els alumnes la manera com l'Arís aplica la seva regla a allò que va dir el pare d'en Toni?
3. ¿Entenen tots els alumnes que hi ha moltes expressions que s'estandarditzen amb "Tots" o "Cap"? ¿Puc fer una llista amb cinc expressions d'aquestes per cada estàndard?
4. ¿Saben els alumnes qui és en Tomàs Simón?
5. Repassant els capítols 1 i 2, ¿hi ha alguna cosa que em sembli que no he destacat prou? (Fes una llista d'aquestes coses i ves-la mirant de tant en tant; així comprovaràs què en pots esborrar o, també, què hi pots afegir):

CAPITOL TRES

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. ¿Per què et sembla que la Lisa i la Júlia van triar l'últim escaló de la sortida d'incendis per asseure's a dinar?
2. ¿Per què la Júlia i la Lisa no mengen sencers els entrepans que porta cadascuna, sinó que se'ls parteixen?
3. ¿Et sembla que la Lisa i la Júlia són amigues? ¿Com ho saps?
4. ¿Tens pensaments que et fan sentir feliç o que et donen una sensació càlida? ¿Quins són?
5. ¿Com evites pensaments que t'agradaria més no tenir?
6. ¿Què en penses del comentari de la Júlia quan diu que està bé parlar sobre el pensar perquè "a l'escola parlem sobre totes les altres coses"?
7. Si els pensaments són irreals, ¿com pot ser que et posin malalt o que et facin sentir feliç o trist?
8. La Loli diu: "Sí, però és un pensament de debò." ¿Què vol dir la Loli amb l'expressió "de debò" en aquesta frase?
9. I tu, ¿què vols dir amb l'expressió "de debò"?
10. ¿Què en saps, de la Loli, després de llegir el capítol tres?
11. ¿Què significa l'expressió "esbrinar coses"?
12. Un pensament ¿ha de ser una còpia o una imitació que "s'assembla a alguna cosa que existeix allà fora"?
13. ¿Pots pensar pensaments que no siguin simples còpies o imitacions?
14. ¿Quina és la diferència entre "tenir pensaments" i "pensar"?
15. ¿Quina és la diferència entre pensaments i sentiments?
16. Els sentiments, ¿són a la teva ment? Si no, ¿on són?
17. ¿Per què et sembla que els nois van decidir d'empipar la Loli no deixant-li espai per passar?
18. ¿Què significa la paraula "empipar"?
19. ¿Quin significat devia tenir que la Loli anés donant copets de taula en taula?
20. ¿Quin significat et sembla que tenia el somni de la Lisa?
21. ¿Et sembla que la Loli i la Lisa són amigues? ¿Com ho saps?
22. ¿Què és el que descobreix la Lisa i que la porta a dir "les regles de l'Arís no tenen aplicació"?
23. En els casos de ficció, fantasia i somnis, podem imaginar tota mena de coses. Tanmateix, algunes persones pensen que coses que siguin completament noves, no les podem ni imaginar. Per exemple, si imaginem un unicorn, imaginem dues coses que ja hem vist abans: un cavall amb una banya. ¿Et pots imaginar una cosa completament nova?
24. ¿De quina manera descriuries la relació entre en Toni i el seu pare?
25. ¿Per què va dibuixar els cercles el pare d'en Toni?

IDEA 1: EL PENSAR I ELS PENSAMENTS SON IMPORTANTS I VALUOSOS EN SI I PER SI MATEIXOS

Als nens, els pensaments els resulten molt reals i intensament presents, tan reals com els mobles, els llibres i les joguines. A la llarga, però, els nens imiten com un lloro els costums dels grans, que poden arribar a veure els pensaments com a simples fantasmes. El resultat és que els nens no parlen gaire dels seus pensaments, però no perquè aquests pensaments no els siguin vívids, sinó perquè tendeixen, per fi, a tractar-los com a irreals.

Un nen pot tresorejar un pensament. Pot ser un pensament molt valuós per a ell. Però algú potser li diu: "Això només existeix en la teva ment". Aquest simple comentari pot alterar tota la seva concepció de la realitat. D'aleshores ençà, pot ser que menyspreï els seus pensaments com a mancats de valor o com a gens pràctics, ja que no tenen la tangibilitat de les coses físiques.

Com que els pensaments dels nens tenen molt valor per a ells, hi tenen una relació molt possessiva. El fet que el concepte de realitat dels adults vagi guanyant terreny gradualment en les ments dels nens pot representar, en efecte, la destrucció de la creença dels nens en la significació del seu propi món mental. El programa de Filosofia per Nens vol ajudar els nens a comprendre i actuar sobre la realitat dels seus propis pensaments. ¿Com pots contribuir-hi com a mestre? Una manera de fer-ho és tenir un reconeixement exprés per les idees dels teus alumnes que et semblin realment originals i úniques. La seva manera diferent de pensar hauria de ser ben rebuda a la teva aula. A més, s'hauria d'encoratjar els nens a compartir les idees amb els companys de classe, i el conjunt de la classe hauria d'estar ben disposat per construir sobre les idees dels altres. D'aquí que el diàleg formi el cor del programa. En el veritable diàleg, el punt de vista de cada persona és acollit i acceptat com una possible font de veritat.

Una bona manera d'aconseguir que els nens estiguin atents als seus propis pensaments consisteix a encoratjar-los perquè facin un diari -o més d'un- del curs: varies vegades a la setmana escriuen en aquests diaris les seves idees importants i excitants. Les poden expressar en forma de qüestions, descripcions, explicacions, diagrames o narracions. Els nens haurien de mirar de fer cada entrada tan completa com poguessin. Amb aquest estímul, els nens comencen a reconèixer i apreciar la frescor, la novetat i l'originalitat dels seus pensaments. És una manera d'evitar que aquestes idees es perdin, ja que els nens les obliden fàcilment.

Evidentment, no es pot dir: "Com a deure per demà, penseu un pensament nou." Més aviat digueu: "Quan tingueu un pensament nou, agafeu-vos-hi, no el perdeu. Escriviu-lo; assegureu-vos de no oblidar-lo." D'aquesta manera els nens començaran no només a

recordar els seus pensaments, sinó també a fer l'experiència de com un pensament pot portar a un altre, de com poden construir sobre els seus pensaments.

3.1 PLA DE DISCUSSIO: Sobre els pensaments

Fes veure que acabes de tornar de fer vacances a la costa. Tens les fotos que has fet de llocs diversos de la costa. També tens records i pensaments sobre aquests llocs.

1. ¿Són tots ells "reals" ("de debò")? És a dir, ¿les fotos i els pensaments són tan reals com els paisatges mateixos?
2. ¿En què s'assemblen totes tres coses: els paisatges, les fotos i els pensaments?
3. ¿En què es diferencien?
4. ¿Quina d'aquestes tres coses té més valor per tu: els paisatges mateixos, les fotos que n'has fet o els pensaments que en tens? ¿Per què?

[NOTA: Quan preparis aquests exercicis pels teus alumnes, et pot ser útil donar una ullada als exercicis 3.13 i 3.15, i a les Orientacions corresponents.]

3.2:

Digues si estàs d'acord o no amb cada enunciat següent, i explica perquè:

1. Els meus pensaments són com fotos. -----
2. Si no conegués cap paraula del llenguatge, no seria capaç de pensar. -----
3. Els meus pensaments controlen tot el que faig. -----
4. Els somnis són pensaments que pensem quan dormim. -----
5. Jo no puc pensar els teus pensaments i tu no pots pensar els meus. -----

3.3:

A) Omple els espais:

1. Els meus pensaments són com -----
2. La meua ràbia és com -----
3. El meu dubte és com -----
4. La meua por és com -----
5. La meua esperança és com -----

(NOTA: Si, al principi, els alumnes estan perplexos, ajuda'ls a començar tot suggerint-los que usin animals o condicions meteorològiques. P.e.: La meua esperança és com una aurora; el meu temor és com una tempesta de gel; la meua ràbia és com una

gropada (és a dir, com una tempestat sobtada); el meu dubte és com un gatet extraviat; la meva ràbia és com un tigre; els meus pensaments són com gavines; etc.

De tota manera, primer deixa'ls fer, a ells, que potser tenen idees millors. Això poden ser suggeriments perquè ells pensin, però no poden ser, de cap manera, solucions prefabricades o substituïts dels seu propi procés de pensament creatiu.

Després, fes una llista a la pissarra amb els diversos comentaris de la classe sobre cada punt, a fi de demostrar la varietat i la capacitat imaginativa dels pensaments de la classe.)

B) En quin sentit són verdaderes per tu les comparacions següents:

1. Veure i sentir són semblants perquè -----
2. Tastar i tocar són semblants perquè -----
3. Recordar i imaginar són semblants perquè -----
4. Riure i plorar són semblants perquè -----
5. Fer una festa a casa amb els amics, i visitar un parc d'atraccions o un carnaval, són semblants perquè -----

C) Diferència principal entre els elements de les parelles següents:

1. Despertar-se i néixer -----
2. Testos i exàmens -----
3. Empènyer i empentar -----
4. Ser valent i ser temerari -----
5. Ser tossut i ser constant -----

(NOTA: Bàsicament, aquestes distincions són útils com a plataformes per la discussió. És possible que, en alguns punts, arribeu a acords considerables i, en d'altres, a considerables desacords.)

3.4 FLA DE DISCUSSIO: Sobre el diàleg

1. ¿Et consideres enraonador?
2. ¿T'agraden els amics enraonadors?
3. ¿Són enraonadors els adults que coneixes?
4. ¿T'estimes més estar amb adults que siguin enraonadors o que no ho siguin?
5. ¿Et sembla que els adults t'escolten atentament quan tu els parles?
6. ¿Et sembla que els adults tenen la impressió que tu no t'expresses tan bé com podries?
7. ¿Què et sembla que els agradaria, als adults: que manifestessis més sovint la teva opinió o que ho fessis menys?
8. Quan un adult et parla, ¿et queda sempre clar què vol dir?
9. ¿Et sembla que els adults només escolten el que els dius o també intenten llegir les expressions de la teva cara?

10. Pensa en les vegades que dubtes de si intervenir o no a classe. ¿És perquè tens por de l'opinió del mestre sobre allò que vols dir? ¿Tens por del que puguin pensar els teus companys de classe?
11. ¿Hi ha vegades en què manifestes les teves opinions prescindint del que l'altra gent pugui pensar de tu?
12. ¿Has sentit mai algú dient una cosa però donant la impressió que en pensa una altra?
13. ¿Hi ha vegades en què estàs enrabiadament però intentes actuar com si no n'estiguessis?
14. ¿Hi ha vegades en què estàs perplex però fas creure a tothom que entens el que està passant?
15. ¿Has dit mai a un company de classe de l'altre sexe que no t'agrada, mentre has anat fent tot el possible perquè es fixi en tu? ¿Què deu pensar quan et veu actuar d'aquesta manera?

IDEA 2: Esbrinar coses: inferència

A la pàgina 14, la Lisa descriu l'acció d'esbrinar coses, i ho fa així: "Quan ja es coneix una cosa i es vol anar més enllà d'allò que es coneix, s'ha de pensar. S'han d'esbrinar coses." Demana als teus alumnes què pensen que vol dir "esbrinar coses". Si les seves respostes no són concloents, demana'ls què en pensen, de la descripció de la Lisa. En qualsevol cas, mira el tipus de suggeriments que et fa la classe en relació amb la comprensió d'aquesta expressió. De moment, considera aquestes quatre maneres possibles d'entendre què vol dir "esbrinar coses":

a) Alguns nens diran que esbrinar coses és descobrir què se segueix, lògicament, d'allò que ja es coneix. Per exemple, si sabem que els gats no són persones, d'això se segueix que les persones no són gats.

b) Una altra forma d'"esbrinar coses", la tenim quan som capaços de detectar assumpcions subjacents a allò que s'ha dit. Per exemple, si algú preguntava "¿Què va passar abans que comencés a haver-hi temps?", la llista d'assumpcions subjacents a la pregunta hauria d'incloure: a) que el temps va començar, i b) que alguna cosa passava abans d'haver-hi temps.

c) Una altra forma encara d'"esbrinar coses" inclou la recerca de possibles raons de la gent per pensar el que pensen i per fer el que fan. Si veus un cotxe que passa rabent carrer avall i dius "Deu anar a apagar un foc", estàs especulant sobre les raons del conductor per fer el que fa.

d) I una altra manera d'"esbrinar coses" consisteix a esbrinar com funciona una cosa, com ara desmuntant un pany i mirant de quina manera la clau posa en línia els fiadors, a fi que el mecanisme quedi desbloquejat i es pugui moure el forrellat. Un tipus de pensament així acostuma a convidar a l'experimentació.

Evidentment, aquestes quatre maneres no esgoten pas totes les maneres possibles d'esbrinar coses. Així, doncs, estigues a l'aguait de noves alternatives quan discuteixis aquest tema amb els teus alumnes.

3.5 EXERCICI: Esbrinar coses

Llegeix els paràgrafs que segueixen, i llavors mira si els enunciats que vénen després de cada paràgraf es poden obtenir a partir del propi paràgraf. (Recorda que el que tractes d'esbrinar és si els enunciats poden ser obtinguts com a conseqüència del paràgraf, però no si els enunciats són veraders o falsos en si mateixos.)

1. A l'estiu hi ha molts insectes en el nostre poble. Hi ha grills, papallones, llagostes, marietes, mosquits i moltes altres coses que s'arrosseguen, salten i volen. Però les mosques són els pitjors de tots. Tenim tàvecs, mosques verdes, pugó i mosques domèstiques. Tots pertanyen a la família dels insectes; i a fe que jo en podria prescindir fàcilment!

Conse-	No conse-	No es
qüència	qüència	pot dir

- Totes les mosques són insectes.
- Algunes mosques no són insectes.
- Alguns insectes no són mosques.
- Tots els mosquits són mosques.
- Tots els pugons són tàvecs.
- Tots els insectes són xinxes.
- Cap marieta no és un insecte.
- Tots els grills són coses que salten.

2. La Maria diu: "No m'agrada menjar animals, i miro de no portar coses fetes a partir d'animals. Per això, en lloc de cinturons i sabates de pell, en faig servir de plàstic, i en lloc de jaquetes de cuir, en porto de roba. Tinc les mans ben calentes amb guants de llana; no cal que matin algun pobre conill només perquè em folrin els guants amb el seu pèl."

- | | Conse-
qüència | No conse-
qüència | No es
pot dir |
|---|-------------------|----------------------|------------------|
| a. Tots els animals tenen pell. | | | |
| b. Algunes jaquetes són de cuir. | | | |
| c. Alguns conills són morts per la seva pell. | | | |
| d. Tots els cinturons són de pell. | | | |
| e. Algunes coses de llana són guants. | | | |
| f. La Maria mai no menja carn. | | | |
| g. No hi ha sabates de plàstic. | | | |
| h. Algunes pells de conill no es fan servir per fer jaquetes. | | | |

3. En Guillem va dir: "Nano, i que m'agraden els gelats! I com m'agraden més és servits amb copa. ¡Me'n podria menjar tres copes grosses seguides! Però no m'agraden pas de qualsevol sabor. Per exemple, no m'agraden els de fruites. Sabors simples, sí: com ara, xocolata i vainilla. Una bona copa de gelat de vainilla i nata, amb un bon raig de xocolata desfeta a sobre... oh... m'hi fonc!"

- | | Conse-
qüència | No conse-
qüència | No es
pot dir |
|--|-------------------|----------------------|------------------|
| a. A en Guillem, només li agraden els gelats de vainilla i xocolata. | | | |
| b. A en Guillem, li agraden els gelats de maduixa. | | | |
| c. Cap gelat no conté colorants. | | | |
| d. Alguns gelats no es serveixen amb copa. | | | |
| e. La vainilla no és un sabor de fruita. | | | |
| f. En Guillem sovint menja tres copes de gelat. | | | |
| g. A part dels sabors de fruita, hi ha moltes coses que no agraden a en Guillem. | | | |
| h. Totes les copes de gelat es preparen amb gelats variats i xocolata desfeta. | | | |

3.6 EXERCICI: ¿Quines assumpcions fan els interrogants següents?

1. ¿Per què són uns peixos tan estúpids els dofins? -----
2. ¿Quan has parat d'empipar la teva germana? -----
3. ¿Què passa quan una força irresistible xoca amb un cos immòbil? -----
4. ¿Si anaves fins al límit de l'univers, podries passar la mà a través d'ell? -----
5. ¿Quan és que es torça una línia recta? -----

3.7 EXERCICI: ¿Què es considera una raó?

Se'ns demana sovint que justifiquem les nostres creences o les nostres accions a través de raons. Però, ¿què es considera una raó? I entre les raons, ¿què es considera una bona raó?

Quan algú ens demana que justifiquem les nostres creences o les nostres accions, les raons que generalment donem es refereixen a allò que aquella persona ja creu. La raó procura que sembli plausible allò que hem dit o fet. Heus-ne aquí alguns exemples:

a. Mare: Joan, ¿per què has fet plorar el teu germanet?

Joan: Tenia una agulla imperdible a la boca i he tingut por que se l'empassaria; per això l'hi he pres.

b. Mestre: Núria, ¿per què els tarongers no passen al Nord de l'Ebre?

Núria: Perquè l'hivern ja és més fred.

En el primer cas, en Joan ofereix una raó que pot estar segur que serà acceptada per la seva mare. Normalment, no s'hauria de fer plorar un infant. Però, com que es pot fer mal si s'empassa una agulla, això és una bona raó per pendre-l'hi, encara que fer-ho tingui com a conseqüència que el nen plori.

En el segon cas, la resposta de la Núria dona per suposat: que el clima dels Països Catalans, mediterrani arreu, és bo per als tarongers; i que, quan es va cap al Nord, hi ha una sensible disminució de les temperatures, a causa de l'augment de latitud i major proximitat del continent europeu, força fred a l'hivern. La seva resposta, doncs, per bé que breu, fa referència a coses que tant el mestre com els companys de classe ja accepten com a verdaderes. Normalment, una bona raó hauria de ser més plausible que allò que vol abonar. (De manera semblant, també es defineix una paraula amb ajut d'altres paraules que són més familiars que no pas la que es vol definir. Per exemple, "bes" no es defineix com a "òscul" sinó com a "petó".)

Un altre exemple: si algú et diu que és andorrà i monàrquic, segurament voldràs saber per quina raó és monàrquic. Pot respondre: "El nostre país, tan petit, necessita reforçar la seva unitat i la seva estabilitat. La monarquia és el sistema que garanteix millor la continuïtat històrica." Bé, pot ser que aquesta raó no et convenci, però probablement reconeixeràs que aquest monàrquic t'ha donat una raó que és més plausible -superficialment, almenys- que no pas la seva creença en la monarquia. Imagina't, però, que, en lloc de respondre així, hagués dit: "Sóc el Príncep hereu d'Andorra". Si ho deia seriosament, li podries acceptar -tot fent un parell de passes enrera- que ha donat una raó, però també diries que es tracta d'una raó molt menys plausible que el fet mateix de la seva creença en la monarquia: no seria, doncs, una bona raó.

En els exemples següents, distingeix entre bones raons, no gaire bones raons i coses que no són raons en absolut:

La revista de l'escola publica les opinions dels alumnes d'una classe sobre la candidatura d'en Miquel Gras com a delegat del Consell Escolar:	Bona raó	No gaire bona raó	Cap raó
--	----------	-------------------	---------

- a. Albert: El votaré segur. Sempre defensarà allò que creu.
- b. Joan: No li donaré el vot. No té sentit dels negocis ni per portar una parada de begudes.
- c. Gemma: ¡Tinc unes ganes de votar-lo! ¡És de somni!
- d. Lluís: ¿Per què l'he de recolzar? ¿Què ha fet per mi?
- e. Mireia: No espera que la gent li digui com ha de pensar. Pensa pel seu compte.
- f. Fina: Per això mateix votaré en contra seu, perquè li importem un rave tots nosaltres i el que puguem pensar.
- g. Manuel: No m'hi veig votant un tipus que porta samarreta.
- h. Irene: Miquel no és el seu nom real. El seu nom real és Miquees. Nano, iho trobo molt fort això d'intentar enganyar el públic! No podria suportar un polític mentider.
- i. Job: El votaré perquè sempre ha sigut honest, i probablement en continuarà essent.
- j. Pep: El votaria en qualsevol moment. ¡Mira la influència que té amb els mestres i amb la directora!

(NOTA: Una cosa pot ser una bona raó i, tanmateix, no ser un fonament suficient per a una acció o una creença determinada. A vegades calen moltes bones raons per justificar un pensament o una acció determinats. Els votants d'aquesta classe hauran de sospesar el conjunt de raons que hi ha per votar en Miquel i el conjunt de raons que hi ha per no votar-lo.)

IDEA 3: ¿D'ON VÉVEN ELS PENSAMENTS?

Partint de la perplexitat expressada a la pàgina 14 sobre d'on vénen els pensaments, pots començar a discutir aquesta idea i demanar als alumnes que considerin uns quants verbs diferents: com ara "córrer", "saltar", "coure", "llançar", "argumentar", "martellejar", "nedar" i "rentar". Pregunta'ls quins d'aquests verbs exigeixen un complement directe (són transitius), i quins no l'exigeixen (són intransitius). Un cop ho hagin fet i s'hagin adonat que els dos tipus de verbs expressen dos tipus diferents de processos -dues maneres diverses de succeir coses-, planteja, llavors, la qüestió del verb "pensar". Pots preguntar a quin grup pertany "pensar". Demana'ls que comparin "pensar" amb cadascun dels verbs indicats. Per exemple, ¿és com "coure"?: quan coem, coem un pastís; però, quan pensem, ¿pensem un pensament? ¿O bé "nedar"?: quan nedes, nedes a l'aigua i vas cap alguna cosa; però, quan penses, ¿penses en alguna cosa? ¿El teu pensar té sempre alguna meta?

és fàcil que les qüestions plantejades en aquesta discussió siguin complexes i espinoses. I és improbable que la discussió a classe resolgui definitivament cap d'aquestes qüestions. Ara bé, a través d'una discussió així, hauries de ser capaç d'aconseguir que els teus alumnes comparteixin algunes idees sobre el pensar i sobre els pensaments. Aquest és un pas important cap a un desenvolupament mutu de la capacitat d'apreciar els pensaments dels altres.

3.8 EXERCICI: ¿Quins són els orígens dels pensaments?

1. Que els alumnes formin grups de vuit i seguin en cercles.
2. El mestre fa un senyal, i tots els alumnes tanquen els ulls.
3. Després d'un minut, més o menys, el mestre fa un altre senyal i tots obren els ulls.
4. Algú de cada cercle comença dient "He pensat en --- i el que m'hi ha fet pensar ha estat -----."
5. Després un altre parla del seu pensament i de l'origen que ha tingut. Van parlant tots els de cada cercle.
6. Bé, cada grup escriu a la pissarra els seus pensaments i els orígens dels seus pensaments, així:

Pensaments

Llet amb ensaïmada
Pati
La cançó "Muntanyes del Canigó"
L'estat de la neu a Andorra
El meu gat
Que maca que és la Júlia
El sol
Volcar en globus

Orígens

Tinc gana
Estic tip d'estar-me assegut
La vaig sentir ahir a la ràdio
N'he vist una foto fa pocs dies
El meu gat
La Júlia
El sol
M'ho acabo d'imaginar

7. ¿Podeu posar junts alguns d'aquests pensaments? ¿Com?
8. ¿Podeu posar junts alguns d'aquests orígens? ¿Com?

3.9 PLA DE DISCUSSIO: Com es causen els pensaments i com els pensaments poden ser causa d'altres coses

(NOTA: Alguns dels punts següents contenen més d'una qüestió. Totes les qüestions de cada punt s'haurien de dirigir -conservant-ne l'ordre- a un sol alumne, a fi d'establir un mini-diàleg amb ell. Els punts 4 i 5 s'haurien de plantejar al mateix estudiant.)

1. Dóna un cop amb la mà a sobre la teva taula. El xoc entre la teva mà i la taula, ¿és causa del dolor que sents a la mà?
2. Mossega't el llavi inferior. Les teves dents, ¿són causa del dolor que sents al llavi?
3. Agita la mà davant la teva cara com si fos un ventall. ¿Que l'aire et bufi a la cara és causat pel moviment de la teva mà?
4. Pensa en el coixí del teu llit de casa. Bé, ¿per què hi has pensat? ¿A causa de les paraules de l'oració anterior? Que tinguis a la teva ment una imatge d'un coixí, ¿pot ser causat per la paraula "coixí"?
5. ¿Estàs content/a ara? ¿Sí? Bé. Ara, estigues trist/a. ¿No pots? ¿Per què no? Fa un instant, quan se t'ha demanat que pensessis en el teu coixí, hi has pensat. ¿Per què no pots estar trist/a (o content/a) quan algú t'ho demana?
6. Pensa en el número 7. Ara escriu el número 7 a la pissarra. Bé, ¿quina diferència hi ha entre el número 7 a la teva ment i el número 7 a la pissarra? ¿és cap d'ells l'"autèntic" número 7?
7. Pensa que aixeques el braç. Ara, aixeca el braç. El pensament a la teva ment, ¿ha causat que el teu braç s'aixequi? ¿Com podria fer una cosa així?
8. Imagina que has fet un viatge molt llarg i que t'has enyorat, fins al punt que se t'ha ben regirat l'estómac. ¿és el pensament de casa teva que t'ha causat el regirament d'estómac? ¿Com podria fer una cosa així?
9. ¿és possible de saber que algú altre està pensant en tu? Explica't.
10. ¿Pots pensar en algú de tal manera que facis que aquella persona sàpiga que estàs pensant en ella? Explica't.
11. ¿Pots tenir molts pensaments diferents alhora?
12. ¿Pot ser que ara estiguis somiant? ¿Pot haver-hi hagut un mestre que somiés que estava fent classe, i que, quan es va despertar, es trobés que n'estava fent?

3.10 DISCUSSIO: ¿Com pensem?

1. ¿D'on vénen els nostres pensaments?
2. ¿S'originen en els nostres propis caps?
3. ¿Recordes algun pensament que hakis creat tu mateix?
4. Les coses que veiem, les coses que experimentem en el món exterior, ¿estimulen els nostres pensaments?
5. ¿Com aprèn a pensar la gent? ¿Se n'ha d'apendre, o és quelcom que els éssers humans fan de manera natural?
6. ¿Pots recordar-te de quan eres un nen petit?
7. ¿Recordes si tenies cap pensament quan eres un nen petit?
8. Alguns pensadors antics tenien la idea que, al començament, la ment de cada persona és com un full de paper en blanc. Llavors, les experiències que té cada persona impressionen o "escriuen" pensaments en aquest full en blanc. ¿Què en penses, d'això?
9. Hi ha altres pensadors antics que no hi estan d'acord. Aquests pensadors creuen que la ment humana no és simplement una caixa buida que s'ha d'omplir d'experiències que vagin estimulant pensaments, sinó que, primer -i abans de qualsevol experiència- ja hi ha els pensaments. Diuen: "Ja s'han de tenir pensaments si es vol que les experiències tinguin algun sentit." ¿Què et sembla, a tu? ¿Creus que la ment pot tenir pensaments sense cap experiència?
10. ¿Creus que hem de tenir experiències abans de tenir pensaments?

IDEA 4: ¿ELS PENSAMENTS PODEN FER QUE PASSIN COSES?

Molt sovint els nens suposen que certs pensaments -desitjar que algú es mori, per exemple- poden causar, de fet, la mort d'una persona. Seria útil que intentessis mostrar a la classe la diferència entre pensaments ocasionals sobre els altres -com en l'exemple anterior- i creences sobre les pròpies capacitats. Per exemple, si tenim dos nens amb la mateixa aptitud per presentar-se a un examen, el nen que pensa que pot aprovar l'examen té més possibilitats d'aprovar-lo que no pas el nen que pensa que no el pot aprovar. Els nens sovint estan interessats pel que poden fer amb els seus pensaments, però també estan insegurs o equivocats respecte a què es pot fer pensant i què no. Aquest és un tema que pot provocar fàcilment una discussió, tot i que potser no sigui fàcil d'evitar que la discussió degeneri en una barreja d'opinions sense ordre ni concert.

3.11 PLA DE DISCUSSIO: ¿Els pensaments poden fer que passin coses?

1. La Sara diu: "Ahir vaig veure la foto d'un pastís. I això em va fer pensar de seguida en la celebració del meu aniversari l'any passat."
 - a. ¿El fet que la Sara pensés en el pastís és el que va causar que pensés en la celebració del seu aniversari?
 - b. ¿Un pensament pot ser causa de tenir un altre pensament?
 - c. ¿T'ha passat mai que has pensat una cosa i que això t'ha fet pensar en una altra cosa? Explica'ns-ho.

2. En Francesc diu: "Sempre tinc aquest pensament al cap: que algun dia seré astronauta. Si algun dia arribo a ser astronauta, serà perquè, de petit, sempre vaig tenir aquest pensament."
 - a. ¿El pensament d'en Francesc podria tenir com a resultat que fos astronauta?
 - b. ¿En Francesc podria esdevenir astronauta de gran, si, de petit, no hagués tingut mai aquest pensament?
 - c. En general, ¿què tenen a veure els nostres pensaments amb la nostra manera de viure la vida?

3. La Marta diu: "Ara mateix tinc aquest pensament a la ment: m'agradaria aixecar el braç. I ara, un segon després, aixeco el braç. Està clar, doncs, que el pensament d'aixecar el braç ha causat que el braç s'aixequés."
 - a. ¿Els pensaments de la Marta podrien tenir com a resultat que aixequés el braç?
 - b. ¿Podria la Marta aixecar mai el braç sense que primer pensés aixecar-lo?
 - c. ¿És possible de tenir pensaments que no tinguin cap efecte de res en les pròpies accions?

3.12:

4. La Joana diu: "Si crec que puc aprovar aquest examen, estic segura que l'aprovaré. Com que tinc una actitud realment positiva envers aquest examen, no em preocuparà haver-lo de preparar. Mentre tingui aquesta actitud positiva, estic segura d'aprovar."

5. L'Albert diu: "Si crec que puc saltar per sobre de la bassa, ho aconseguiré." L'Albert salta, i ho aconsegueix. Està realment impressionat. "Bé -es diu-, ara volaré. A veure, em sembla que començaré per la finestra d'aquell tercer pis."

IDEA 5: LA REALITAT DELS PENSAMENTS

A la pàgina 15, les noies discuteixen si els seus pensaments són reals, si són de debò. La Júlia observa: "El meu pensament d'en Santi no és pas el Santi de debò." La Lisa ho recull i suggereix que el pensament de la Júlia és una còpia mental o una imatge del gos, una figura a la seva ment que no és tan real com el Santi de debò. La Loli sosté que també les imatges que representen una altra cosa són reals.

Podries plantejar el problema de si les imatges mentals són reals. Per exemple, pregunta què passa quan algú fa una foto d'un gos. ¿és real el gos de la foto? Segurament que diran que no. Llavors, pregunta: "Però, ¿és una foto real?" Admetran que ho és. Ara pregunta: "¿I què passa quan teniu una imatge mental d'un gos: és un gos real?" Diran que no. Però, ¿es tracta d'una imatge mental real? ¿és tan real com la foto?

A les pàgines 15-16, les noies mencionen números i sentiments com a exemples de pensaments que no són còpies de res, sinó que només són a les nostres ments. ¿Tenen raó? ¿Hi ha altres tipus de pensaments que no siguin còpies? ¿Què en direm, dels records? ¿I de les imaginacions? ¿I dels conceptes?

3.13 EXERCICI: Pensaments

Alguns dels nostres pensaments semblen còpies de coses que existeixen realment en el món. Hi ha altres pensaments que semblen sorgir de dins de les nostres pròpies ments. En aquest capítol, la Lisa i la Loli diuen que un pensament d'un gos és una còpia d'una cosa que existeix en el món, però que els pensaments dels números són diferents.

A) En cada cas, digues si creus que és un pensament d'alguna cosa que existeix en el món o no:

1. Pensar en la meva mare que cuina -----
2. Pensar en què es deu sentir quan et desapareix un tret -----
3. Pensar en què se sent quan s'està enamorat -----
4. Els pensaments d'independència i llibertat que té un patriota -----
5. Els teus pensaments sobre el fill que podries tenir algun dia -----

B) Dóna raons de les respostes a l'apartat anterior.

[NOTA: Quan preparis aquests exercicis pels teus alumnes, et pot ser útil donar una ullada als exercicis 3.1 i 3.15, i a les Orientacions corresponents.]

3.14 EXERCICI: Actes mentals

Que els nens s'asseguin formant un cercle. (Si tens una classe molt nombrosa, pot ser útil que els divideixis en grups de 8.)
Que cada cercle d'alumnes triï qui començarà. (Una manera de fer-ho és que els nens de cada grup diguin en veu alta, l'un darrere l'altre, el dia del mes -només el dia, no el mes- en què van néixer. El nen amb el número més baix -per exemple, l'1 de febrer- serà el que començarà en aquell grup.

Bé, doncs, el que comença dirà a la persona que segueix a la seva esquerra: "El meu nom és -----, i crec que -----."
(Les creences poden ser serioses o estúpides, com ara "Crec que ara sóc a l'escola", o "Crec que onze persones d'aquesta habitació són galls d'indi.")

El següent del cercle ha de repetir el que ha dit el primer, però hi ha d'afegir una afirmació pròpia. Com ara: "El seu nom és Jordi i crec que és a l'escola; el meu nom és Dolors i crec que el dimarts és fet de vainilla." Cada persona ha de repetir el que han dit els anteriors, i hi ha d'afegir la seva aportació. (Qui no pugui repetir el que s'ha dit, pot passar.)

Quan torna a tocar al que ha començat, s'inicia altre cop la ronda, tot introduint, però, una activitat mental diferent, com ara "El meu nom és ----- i recordo que -----."
(Es poden usar altres actes mentals, com pensar, oblidar, imaginar, dubtar, tenir fe que, esperar, etcètera.)

3.15 PLA DE DISCUSSIO: ¿Són reals els pensaments?

1. En Quim observa: "Llàstima que el partit s'hagi suspès. Realment, tenia ganes d'anar-hi."
 - a. Si el partit s'hagués jugat, hauria estat un partit real?
 - b. Però, com que el partit no es va jugar, ¿va ser real el partit?
 - c. ¿Era real el desig d'en Quim d'anar al partit?
2. L'Anna diu: "Quan ahir vaig anar al bosc, hi havia un follet assegut a sota un arbre. ¡Realment el vaig veure!"
 - a. ¿Era real l'arbre?
 - b. ¿Era real el follet?
 - c. ¿L'Anna va veure realment el follet?
3. En Bernat exclama: "Abans d'anar al cine, aniré a comprar cacauets. ¡En tinc tantes ganes que ja els paladejo!"
 - a. ¿Tenia realment ganes de menjar cacauets en Bernat?
 - b. ¿Paladejava realment els cacauets abans de comprar-los?
 - c. ¿S'imaginava realment en Bernat que podria paladejar els cacauets?

4. L'Eva insisteix: "A la ment, hi tinc el pensament de casa meva. I és senzillament tan real com ho és casa meva."
- La casa de l'Eva es pot tocar i veure. ¿La fa real això?
 - El pensament de l'Eva no es pot tocar ni veure. ¿El fa irreal això?
 - ¿Com podem explicar la diferència entre el que és real i el que no és real?

[NOTA: Quan preparis aquests exercicis pels teus alumnes, et pot ser útil donar una ullada als exercicis 3.1 i 3.13, i a les Orientacions corresponents.]

3.16 EXERCICI: Imatges Mentals

La majoria de la gent té imatges mentals; les imatges mentals dels nens poden ser especialment vívides, però també molt variades. Una manera de proveir una base comuna per descobrir imatges mentals consisteix a escriure un poema breu a la pissarra, tot demanant als alumnes que preparin paper i llapis. Diga'ls que repassin el poema, i que, després, tanquin els ulls i es facin una imatge del poema. Al cap d'uns quants minuts, digu'ls que obrin els ulls i que escriguin aquella imatge. (Alguns escriuran paraules, d'altres dibuixaran. Quan preguntin quina d'aquestes coses han de fer, diga'ls que qualsevol de les dues; el que és important és que descriguin o copiïn les seves pròpies imatges mentals.) Llavors, pregunta qüestions concretes sobre colors, formes, figures, disposicions, etc. Això és més fàcil de fer si el mateix mestre es forma també la seva pròpia imatge mental del poema; llavors la pot usar com a base de les seves preguntes. Si ho fas així, sigues sensible a aspectes d'imatges en què pots no haver pensat, especialment a aspectes que el mateix poema no t'hagi indicat directament.

Exemple:

"Em pregunto ara on serà
amb libèl.lules jugant
el meu fillet que ha marxat."
(Ho escriu una mare japonesa del seu fill mort.)

Qüestions:

- ¿Quants han vist les seves imatges en blanc i negre?
- ¿Quants han vist les seves imatges en color?
- ¿Quants han vist les seves imatges en tons marrons?
- ¿Altres colors?
- ¿Quants heu vist un nen en la imatge que heu tingut?
- ¿Quants heu vist la cara del nen?
- ¿Quants heu vist l'esquena del nen?
- ¿Altres parts del nen?
- ¿Què estava fent el nen? ¿Com tenia posades les mans?
- ¿Quants heu vist una muntanya?
- ¿Quants heu vist un camp?

12. ¿Quants heu vist un arbre?
13. ¿Quants heu vist el nen a través d'una finestra?
14. ¿Quants heu vist que era de dia? ¿Matí? ¿Tarda? ¿Vespre?
15. ¿Quants heu vist núvols?
16. ¿Quants heu vist libèl.lules? ¿Quantes libèl.lules? ¿Quants heu vist papallones? ¿Quantes papallones?
17. ¿Altres insectes?

Després de comparar una estona aquestes imatges, pot ser que esdevinguin més reals que coses de l'aula. Llavors, prova de preguntar:

1. ¿On és el poema? (Observa la tendència a mirar primer cap a la pissarra, després cap als fulls de paper, i a fer després cara de perplexitat.)
2. ¿Qui té la verdadera imatge del poema?

IDEA 6: EMPIPAR

No està clar perquè els dos nois van decidir d'empipar la Loli no deixant-li prou espai per passar. Pots començar, si vols, la discussió d'aquesta idea tot preguntant a la classe per què els nois van fer això a la Loli. El text suggereix que pot haver estat perquè era una noia o perquè era gitana. Però els teus alumnes poden tenir altres idees.

El text també suggereix que els dos nois són forts. Potser ells mateixos havien sigut víctimes de coses així. Pots preguntar si creuen que, quan hi ha persones que ocupen una posició un xic més elevada que altres -i, en certa manera, aquest és el cas dels delegats de curs-, sempre n'hi ha algunes que se n'aprofiten. Si, en el passat, aquests nois haguessin sigut víctimes, ells mateixos, de bromes i preses de pèl, ¿s'ho passarien bé empipant els altres?

Però, tant si s'interpreta el comportament dels nois d'una manera com d'una altra, el que, tanmateix, és clar és que la Loli es va amoïnar perquè l'empipaven. Si els ho preguntes, els teus alumnes segurament que voldran expressar les seves pròpies opinions sobre el que se sent quan et molesten. ¿Com pots guiar una discussió així en una direcció constructiva? Pot ser profitós que s'investiguin no només els motius dels que empipen, sinó també la varietat de coses amb què se'ns molesta, i discutir, a més, què pot fer la víctima quan és molestada. La classe també podria discutir què es podria fer per evitar que passin coses així. A dins de classe potser no es pugui fer gaire res per evitar que hi hagi gent a fora que continuï empipant els altres. Ara bé, si el tema es discuteix a classe, és possible que es transformin les actituds dels nens pel que fa a molestar-se mútuament.

3.17 FLA DE DISCUSSIO:

1. Dóna alguns exemples de gent que és molestada.
2. ¿És dolent molestar?
3. ¿Has empipat mai algú?
4. ¿Hi ha vegades en què és inofensiu empipar?
5. ¿Quina és la diferència entre un empipar dolent i un empipar inofensiu?

IDEA 7: EL RENY INJUST

Havent vist només l'última part de l'incident, la Sra. Calvet en treu la conclusió que és la Loli qui l'ha provocat. La Sra. Calvet -que normalment és una mestra justa- ha fet un judici ràpid, basat en una evidència insuficient. Aquest és el tipus de cosa que els nens identifiquen fàcilment i que no és sinó treure conclusions precipitades.

Aquí hi ha dues coses per considerar: que la Loli va ser injustament tractada pels nois i que, immediatament després, va ser injustament tractada per la mestra. Podries plantejar la qüestió de si el comportament de la Sra. Calvet és excusable, encara que pugui ser incorrecte. ¿Hi ha alguna diferència entre el que ella fa i el que els nois fan? Ambdós comportaments són incorrectes.

Potser els teus alumnes estaran d'acord amb què la Sra. Calvet ha comès un error excusable. És quelcom que els nens de la teva classe podrien entendre la mar de bé. Moltes vegades, quan se'ls acusa de fer una cosa "mal feta", s'excusen ràpidament. Podries fer-los adonar que la Sra. Calvet no s'excusa. ¿Per què no? ¿Es va adonar que havia comès un error?

Procura insistentment que la classe arribi a fixar-se bé en la successió d'esdeveniments que hi ha aquí, i que intenti explicar-los l'un darrere l'altre. Estant mirant d'entendre un incident significatiu, que és complicat i intrigant, i s'hi hauria de pensar amb molta atenció.

3.18 EXERCICI: Empipar

En aquest capítol hi ha un incident en què la Loli és molestada; però, quan es vol defensar, és renyada severament per la seva mestra. En relació amb aquest incident, ¿amb quin d'aquests enunciats estàs d'acord, i per què?

1. La mestra (la Sra. Calvet) va ser injusta. -----

2. La Loli es devia sentir molt incompresa. -----

3. La Loli devia estar molt violenta. -----

4. La Loli va donant copets d'una taula a l'altra per mostrar que
no ha pas d'acceptar que la seva mestra la tracti injustament.

5. La Loli no va dir a la Sra. Calvet que els nois l'havien
empipat, perquè va pensar que tampoc no serviria de res. -----

Si tu haguessis sigut la Loli, i si la teva mestra t'hagués renyat injustament, ¿com et sembla que hauries reaccionat? Amb paraules teves, ¿com t'expliques l'incident? Si et cal un recordatori, torna enrere i rellegeix el text a la pàg. 16.

3.19 EXERCICI: Treure conclusions precipitades

Heus aquí alguns exemples de raonament. Classifica'ls com a

- a) bon raonament
- b) no tan bo però possiblement correcte
- c) raonament fluix
- d) mal raonament

Justifica la qualificació que apliquis a cada un dels casos següents:

1. "Com que el meu pare ha llegit als diaris que fumar provoca càncer, diu que deixarà de llegir."
2. "El dissabte em vaig posar malalt després de menjar sis plats plens de gelat i de beure un vas d'aigua. El diumenge em vaig posar malalt després de pendre sis plats plens de gelat i un vas d'aigua. Així, doncs, aquesta nit, per no posar-me malalt, no em pendré l'aigua."
3. "He sentit parlar d'aquell tipus que es va matar quan va caure de la finestra d'un desè pis. Evidentment, no van pas ser els nou primers pisos que li van fer mal, iva ser ben bé aquell desè pis que se'l va carregar!"
4. "Una vegada vaig conèixer un tipus de Finlàndia que tocava el timbal realment bé. ¡Ben segur que tots els finlandesos són bons timbalers!"
5. "No comprovem pas cada bombeta que surt de la cadena de muntatge per veure si funciona, sinó que controlem cada cinquena bombeta, simplement per obtenir una mostra representativa."
6. "No vam pas preguntar a tothom de l'escola què els semblava que la pausa per dinar fos més curta; però ho vam preguntar a dos nanos que hi havia al vestíbul, i probablement són representatius."
7. "Sempre que veig l'Elisenda, li pregunto què li sembla en Joan, i se'm queda realment torbada. ¡Noi, està ben boja per

mi!"

8. "He llegit que, de cada cinc infants que neixen en el món, un és xinès. Com que tinc tres germans, im'imagino que la següent criatura de la nostra família probablement tindrà un aspecte molt oriental!"

3.20 PLA DE DISCUSSIO: ¿Què és l'equitat?

Els nens, igual que els adults, estan preocupats per l'equitat. Tothom està d'acord amb que la gent hauria de ser tractada equitativament. Però, ¿què és l'equitat? Estem d'acord amb que ens hauríem de regir per les regles del "joc net", però, ¿quines són les regles del "joc net"?

Aquesta és una bona oportunitat per discutir la noció d'equitat. Heus aquí una història que pots usar per fer-ho:

«Una mestra entra un dia a la seva classe amb una gran bossa de caramels. Explica que els caramels són un regal per la classe, i que se li ha encarregat que els distribueixi equitativament.

- "Bé -diu-, ¿què és equitatiu? ¿Seria més equitatiu que en donés més a aquells que s'ho mereixen més? ¿Qui se'n mereix més? Ben segur que deuen ser els més alts i forts de la classe els que s'en mereixen més, perquè ells probablement fan millor la majoria de coses."

Però la resposta a la mestra és una gran cridòria per part de la classe.

- "El que vostè proposa és molt injust -li diuen-. Només pel fet que aquest sigui millor en aritmètica o aquell altre en futbol o aquell de més enllà en dibuix, no per això ens hauria de tractar tots de manera diferent. No seria equitatiu de donar a alguns membres de la classe cinc caramels, per exemple, mentre que altres potser només en rebrien un o bé cap. Cadascun de nosaltres és una persona i, en aquest sentit, tots nosaltres som iguals. Així, doncs, tracti'ns igualment a tots i doni a cada un de nosaltres la mateixa quantitat de caramels."

- "Ah -respon la mestra-, estic contenta que m'hàgiu explicat què en penseu, d'això. Per tant, encara que les persones siguin molt diferents les unes de les altres en molts sentits, l'equitat consisteix a tractar-les totes igualment."

- "¡Això mateix! -responen els alumnes-, l'equitat és tractament igual!"

Però abans que la mestra pugui distribuir els caramels, una trucada urgent reclama la seva presència a l'oficina de la planta baixa. Quan torna, uns quants minuts després, troba que els nens s'han estat barallant pels caramels. I ara els nens més alts i forts tenen un bon grapat de caramels, mentre que els altres en tenen quantitats diverses, i els més petits només en tenen un cada un.

La mestra posa ordre i la classe fa silenci. Evidentment, està molt disgustada pel que els nens acaben de fer. Però està decidida a ser equitativa, i l'equitat -hi estaven tots d'acord- és tractament igual. Diu, doncs, als nens: "M'heu ensenyat què és l'equitat. Cadascun de vosaltres ha de tornar un caramel."»

Aquí s'acaba la història. Ara discutiu què penseu vosaltres que és l'equitat.

IDEA 8: LA LOLI COPEJA LES TAULES

Els cops de la Loli a sobre les taules no semblen pas connectats lògicament amb el que li acaba de passar. ¿Per què no insulta els nois? ¿O bé per què no va a queixar-se a la Sra. Calvet? El seu comportament no és usual. Tanmateix, el seu comportament és, psicològicament, plausible.

Pregunta als teus alumnes què en pensen, del seu acte. ¿Què intenta expressar la Loli? ¿Potser és orgullosa? ¿Li agraden les confrontacions? ¿És desafiadora? ¿És noble? ¿Salta de taula en taula només per exhibir la seva habilitat atlètica, o bé el seu comportament és un gest simbòlic d'alguns tipus?

Observi's que la Sra. Calvet no la renya pel fet d'anar donant copets a totes les taules. ¿És estrany això? ¿Potser la Sra. Calvet s'adoña que la Loli tenia, en cert sentit, dret a fer-ho? ¿O hi ha alguna altra explicació?

Els alumnes acostumen a donar interpretacions molt divergents dels cops de la Loli a les taules; no t'estranyi, doncs, si exposen una bona colla d'opinions. El punt clau és que l'acció de la Loli té un significat -tant si s'interpreta com a símbol com si es pren, bàsicament, com una reacció-, i que les accions poden tenir significat encara que no s'hagi dit res.

3.21 EXERCICI: Significació no-verbal d'accions humanes

¿Què signifiquen les accions següents?

1. Fer un senyal amb el cap, movent-lo de dalt a baix.
2. Estrènyer la mà d'algú.
3. Aixecar la mà a classe.
4. Que un policia aixequi el braç i t'ensenyi el palmell de la mà quan tu vols passar amb bicicleta.
5. Que un home alci el puny i el brandi cap a tu.
6. Aguantar la porta oberta perquè passi una persona gran.
7. Recollir les coses que han caigut a algú i tornar-les-hi.
8. Plorar.
9. Picar l'ullet a algú dissimuladament, mentre es diu alguna cosa a una altra persona.

¿Saps trobar altres accions que són significatives, encara que, a l'hora de fer-les, ningú no diqui què signifiquen?

3.22 EXERCICI: ¿En què consisteix ser orgullós?

En el passatge següent, omple l'espai amb un sinònim de la paraula que hi ha entre parèntesis. No usis cap paraula més d'una vegada. Pots triar els sinònims de la llista de paraules següent, o bé pots triar qualsevol altra paraula:

orgullós, valent, tremend, terrible,
galant, magnífic, imponent,
arrogant, altiu, noble, presumit,
sublim, coratjós, poderós, valerós,
alterós, grandios, majestuós,
gran, esplèndid, vanitós, elegant, bonic.

«Hi havia una vegada un rei (galant) ----- que vivia en un castell (majestuós) -----, juntament amb mil cavallers (audaços) ----- . El fill gran del rei era seriós i (distingit) -----, però el fill petit era dolent i (arrogant) ----- . Un dia, el rei i cinc-cents dels seus cavallers van fer vela amb tres vaixells (esplèndids) -----, i van anar a buscar l'illa perduda d'Atlàntida. El fill petit (presumit) ----- va ser nomenat capità d'un dels vaixells.

A la mar es va desencadenar una tempesta (poderosa) ----- i el vaixell del fill petit -amb les veles (grandioses)----- onejant i reinflades- va ser empès a través d'una mar (espantosa) ----- durant tres dies. Llavors va venir una onada (formidable) -----, i el vaixell es va partir per la meitat. I cap dels supervivents no va saber que el vaixell (esplèndid) ----- va trobar el seu últim lloc de repòs en el cor del (gran) ----- imperi submarí d'Atlàntida.»

IDEA 9: LA IMATGE QUE TÉ LA LISA DELS ANIMALS

La fantasia ens ajuda a fugir del pensament estereotipat. Sovint les nostres ments s'emmandreixen i necessitem que se'ns provoqui l'ús de la imaginació. Una manera de fer-ho és imaginar com serien les coses si fossin el contrari del que són actualment. Quan la Lisa capgira l'oració i imagina un món en què tots els animals són gats, obté una escena que ella troba visualment deliciosa. Sap que no és veritat. El que li importa és que és bonica. I les coses que són boniques no cal que siguin verdaderes.

Hi ha vegades en què el pensament il·lògic és inofensiu perquè no se'ns demana cap decisió lògica. I fins i tot hi pot haver ocasions en què el raonament il·lògic produeixi resultats imaginatius o fantàstics, que ens pot agradar de contemplar, tal com, a la Lisa, li agrada la seva visió de la font.

3.23 PLA DE DISCUSSIO: La imatge de la Lisa

1. ¿Per què la Lisa va tenir la imatge dels animals?
2. Si les coses tinguessin colors diferents dels que tenen ara (si el cel fos de color taronja, l'herba fos vermella i els tomàquets morats), ¿es tractaria d'un tipus de món diferent?
3. És veritat que tots els vermells són colors. ¿T'agradaria que tots els colors fossin vermells?
4. ¿T'agradaria un món en què tots els sabors fossin de xocolata?
5. Imagina't que t'anessis fent més menut en lloc de més alt. ¿Serien millors les coses en un món així?
6. Imagina't que anessis disminuint d'edat en lloc de fer-te més gran. ¿Et sembla que seria millor això?

3.24 ACTIVITAT: Crear illes imaginàries

Inventa una illa imaginària i fes-ne un mapa. No t'oblidis d'incloure-hi els trets geogràfics, com ara muntanyes, rius, llacs, ciutats, pobles, etc. Després, dibuixa alguns dels habitants, amb vestits que mai ningú no hagi vist abans. Explica quines són les seves ocupacions, que no s'assemblin gens a cap de les conegudes en el món. Si vols, inventa també animals imaginàris que visquin a l'illa.

3.25 PLA DE DISCUSSIO: Imaginació

1. ¿Quins móns ficticis ets capaç d'imaginar?
2. ¿Et pots imaginar un món en què la gent no té pes? ¿Com seria?
3. ¿Et pots imaginar un món en què la gent té dos caps? ¿Com parlen? ¿Com mengen?
4. ¿Et pots imaginar un món carregat sobre les espatlles d'un gegant poderós? ¿Què passaria quan el gegant esternudés?
5. ¿Et pots imaginar un món en què totes les lletres de l'alfabet adquireixen vida? ¿Què dirien?

3.26 EXERCICI: ¿T'ho imagines?

En aquest capítol, la Lisa pensa: "Així, doncs, tots els animals no són gats, i però en la ficció ho poden ser! (...) Em puc imaginar el que vull, i quan ho faig, les regles de l'Arís no tenen aplicació" (p. 17).

A) ¿Et pots imaginar algun món en què "Tots els animals són gats"? ¿Com seria un món així?

1. ¿Qui seria President de la Generalitat?
2. ¿Els éssers que porten els assumptes del món, haurien d'anar vestits?
3. ¿Serien civilitzats els animals?
4. ¿Hi hauria escoles, cines, TV, biblioteques?

(NOTA: Que els alumnes tinguin en compte si les seves respostes són consistents -és a dir, si lliguen, si són coherents- amb l'afirmació "Tots els animals són gats".)

B) En un món en què "Tots els animals són gats", ¿quin dels enunciats següents seria verdader? ¿Quin seria fals?

1. Tots els animals del món tenen quatre potes.
2. Alguns animals del món poden volar.
3. Cap animal del món no viu a sota aigua.
4. Totes les mames i tos els papes són gats.
5. Alguns animals del món no tenen pèl.

C) Discuteix aquest problema: en un món en què tots els animals fossin gats, ¿què podrien menjar els animals? ¿Podrien menjar peix? ¿Per què sí o per què no?

3.27 EXERCICI: Sobre els somnis

¿Què signifiquen per tu els teus somnis? Digues amb quins dels enunciats següents sobre somnis estàs d'acord:

1. Normalment, les coses que he somiat són coses reals que m'han passat a la vida. -----
2. Els somnis poden predir el futur. -----
3. Els somnis no tenen cap importància. -----
4. Algunes persones somien molt, d'altres no somien mai. -----
5. M'agraden els meus somnis. -----
6. Alguns dels meus somnis són esfereïdors. -----
7. A vegades els somnis parlen de coses tal com m'agradaria que fossin. -----
8. A vegades no entenc els meus somnis. -----
9. Els somnis poden fer-me feliç o fer-me posar trist. -----
10. Els somnis enriqueixen la meva vida, perquè puc somiar coses que mai no podria fer realment. -----

3.28 EXERCICI: Imaginar

Imagina't que tens el somni següent:

Hi ha un edifici molt gran, amb molts pisos i moltes habitacions. Vas a visitar algunes de les persones que viuen en aquest edifici. Comences pel pis de dalt, i visites una dona vella i sàvia. Llavors baixes al pis de sota i hi visites una mare enfeïnada que està cuinant per la seva família. Vas a un altre pis del mateix replà i hi visites un home que està fent un armari de fusta. Finalment, vas a la planta baixa de l'edifici. Allà veus un infant molt bonic que balla. Llavors, et despertes.

A. Si el teu somni fos realment així, ¿com l'interpretaries?

B. ¿Què significarien aquestes imatges del somni?:

L'edifici -----
La dona vella i sàvia -----
La mare -----
L'home que està fent un armari -----
La planta baixa -----
L'infant molt bonic que balla -----

3.29 EXERCICI: Raonament i fantasia

Vigila que les teves respostes siguin consistents amb el que assumeixes.

1. Imagina't que ets, en secret, en Superman o la Dona Fantàstica. Vols confiar el secret al teu millor amic, però només l'hi vols explicar, sense fer cap demostració. ¿Com t'ho faries, per convèncer el teu amic?
2. Imagina't que ets en Colom. El rei Ferran i la reina Isabel t'acaben de dir que et donaran tots els diners que necessitis per buscar una ruta marítima cap a l'Índia. Prepara una llista de les coses que has de fer per posar-te a punt pel viatge.
3. Ets l'estrella de la competició esportiva de l'escola. Estàs pensant en la gran cursa de demà. Prepara dos informes: 1) totes les coses que penses que passarien si guanyaves; i 2) totes les coses que penses que passarien si perdies.
4. Imagina't que ets l'aigua de la piscina municipal. Explica quina impressió et fa que tothom es banyi en tu.
5. Imagina't que ets una catifa; explica quina impressió et fa que caminin per sobre teu.
6. Imagina't que la gent pogués anar vivint sense aliments, gràcies a un preparat nou. ¿Què passaria en el món com a conseqüència d'això?
7. Imagina't que, gràcies a una nova píndola, la gent no s'hagués de morir. ¿Què passaria en el món com a conseqüència d'això?
8. Imagina't que algun geni et diu que et serà concedit un qual-sevol dels desigs següents. ¿Quin triaries?

- a. Que tothom del món sigui feliç.
- b. Que tothom del món esdevingui completament savi.
- c. Que tots els teus desigs futurs siguin concedits.
- d. Que tots els desigs de tothom siguin concedits.

IDEA 10: DIAGRAMES DE PERTINENÇA A UNA CLASSE

Els diagrames de la pàgina 19 de La descoberta de l'Aristòtil Mas il·lustren com una classe més petita de coses cap a dins d'una classe més gran de coses. A hores d'ara, els alumnes haurien de començar a adonar-se que, en les oracions amb "Tots", el predicat representa tota una classe i el subjecte representa membres d'aquella classe.

Evidentment, els nens s'han familiaritzat amb classificacions de coses ja des d'abans del jardí d'infància. Pot ser que els teus alumnes hagin jugat alguna vegada al joc "¿Animal, Vegetal o Mineral?" i tu els pots refrescar la memòria deixant-los-els practicar una estona a classe. Els pots ajudar a ampliar la seva habilitat classificatòria si els demanes que posin per escrit, per exemple, deu varietats d'arbres, o de gossos, o d'ocells, o de peixos.

També els pots encoratjar a pensar en maneres generals de classificar objectes que siguin diferents entre si. Per exemple: ¿quina és la classe que inclou taules, pupitres i cadires? ¿Quina és la classe que inclou llapissos, plomes i màquines d'escriure? ¿Quina és la classe que inclou ràdio, televisió i diaris? ¿Quina és la classe que inclou música, dansa i pintura? ¿Quina és la classe que inclou medicina, astronomia i geologia? ¿Quina és la classe que inclou ganivets, forquilles i culleres?

Fots inventir aquesta manera d'enfocar-ho i preguntar: donada la classificació general següent, pensa en tipus de coses diferents -com més millor-, que podrien quedar inclosos en aquesta classe. Exercicis així són valuosos per ajudar els nens en el procés de formació de conceptes.

3.30 EXERCICI DE REPAS:

1. Donada la classe "peix", fes una llista d'algunes de les seves varietats.
2. Donada la classe "cotxe", fes una llista d'algunes de les seves varietats.
3. Donada la classe "escola", fes una llista d'algunes de les seves varietats.
4. ¿Quina és la classe que inclou groc, marró, blanc, vermell?

5. ¿Quina és la classe que inclou flautes, còrns, violins, timbals?
6. Completa els espais següents:
 - a. La truita de riu és a l'escola allò que ----- és al ramat.
 - b. El lleó és a l'orgull allò que ----- és al ramat.
7. ¿Quin terme no pertany al grup següent?
 - a. lectura
 - b. mestre
 - c. estudis socials
 - d. música

3.31 EXERCICI: Diagrames circulars

A) Tot usant el diagrama de la pàgina 19 de l'Aris com a pista, dibuixa diagrames circulars per les oracions següents, i posar-
rètols:

1. Totes les finestres són coses fetes de vidre.
2. Tots els gats són animals.
3. Totes les tempestes de neu són aventures blanques.
4. Tots els termostats són commutadors elèctrics.
5. Tots els alcaldes són governants.

B) ¿Sabries trobar una manera d'usar dos cercles per representar l'oració següent? Posa rètols als cercles.

Cap mono no és un caiman.

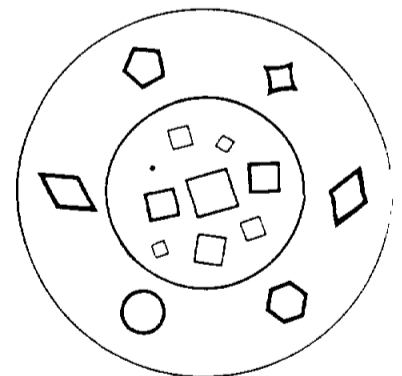
3.32:

A) Omple l'enunciat de sota:



Tots/totes ----- són ----- .

B) Omple l'enunciat de sota:



Tots/totes ----- són ----- .

RESPOSTES I ORIENTACIONS

3.1:

Estigues al cas quan els alumnes et diguin que un paisatge és "més real" que no pas una foto d'aquell paisatge o que el record o el pensament que en tens. Qüestiona-ho. ¿Més real, com? ¿En quin sentit? Recull i destaca les respostes que s'apliquen igualment bé a totes quatre coses. (Exemple: "El paisatge és allà quan nosaltres no hi som". Però, el mateix passa amb una foto. I també el record o el pensament hi són, quan el paisatge no hi és.) Qüestionar opinions preconcebudes sobre el que és real, pot provocar un munt de protestes. Fes-ho amb consideració i suau-ment. El punt 4 pot obrir una discussió ampla i útil. Sobre això, vegi's també la idea 5 d'aquest mateix capítol, particularment els exercicis 3.13 i 3.15.

[Aquest exercici pot ser realment important si ajuda els alumnes a descobrir que hi ha "realitats" de moltes menes i que, per tant, tant es pot parlar de "real" en el camp físic com en el psíquic, en el món natural com en el de les creacions humanes. La referència a àrees molt diverses de l'experiència humana pot contribuir a fer aquest descobriment. És un fet, per exemple, que la pintura contemporània no-figurativa ha trasbalsat el concepte de "realisme" pictòric vigent durant molts segles. Tots hem après a mirar el món d'una altra manera, perquè, tot i que hi ha quadres que pretenen copiar la "realitat exterior", també és cert que hi ha realitats exteriors que amb prou feines són una pàl·lida còpia, un reflex, de la realitat pictòrica. ¿I no passa el mateix en qualsevol camp de l'art o de la literatura? ¿No tenen una realitat immensa les grans idees i utopies, sovint més consistents, més duradores i més influents que no pas moltes realitats històriques passatgeres? Al capdavant, ¿no va per aquí també la doctrina platònica de les Idees? Això no implica, és clar, que qualsevol realitat, de qualsevol ordre, tingui les mateixes característiques. Després de constatar la solidesa de moltes realitats ben diverses (físiques, psíquiques, estructurals, institucionals, etc.), el que justament convé és començar a explorar algunes diferències bàsiques existents entre elles. Es tracta, com qui diu, de descobrir la lògica pròpia de cada tipus de realitat. Perquè és important adonar-se que, en cada àmbit, hi ha criteris per distinguir el que és "real" del que no ho és. El que no val és pensar que allò que jo m'he inventat ja no és real. També aquí es pot dir que jo invento coses reals i coses que no ho són. La televisió, el dret català, el matrimoni monògam, les universitats, l'inconscient o la moral epicúria són invents que tenen realitat, és a dir, que estan incorporats a una xarxa de moltes altres realitats semblants o diferents, que condicionen la vida d'algunes o de moltes persones. En canvi, l'elixir de l'eterna joventut, la pedra filosofal, la vacuna contra totes les malalties possibles, el do de la ubiqüitat, la quadratura del cercle o la guarició de la SIDA són

anuncis, projectes, dèries o desigs que o bé no t'enen realitat - potser no la tenen encara- o bé només la tenen en aquell grau mínim en què són capaços d'omplir amb sentit la vida personal, íntima, de poques persones. I, en aquest sentit, també les bruixes o els fantasmes poden tenir realitat. Però ja es veu que es pot distingir entre realitats i realitats, i que la distinció no ve tant del fet que siguin físiques o psíquiques, socials o personals, sinó més aviat del fet que les autèntiques realitats poden tenir presència operativa, mentre que les aparences s'esvaeixen quan se'n vol comprovar el rendiment.]

3.2-3.3:

Abans d'usar aquests exercicis amb els alumnes, procura donar les teves pròpies respostes a les preguntes i examina després les respostes que donis. Usa aquestes solucions com a pistes per guiar la discussió posterior, però evita d'obligar els alumnes a donar només les teves respostes. Estigues atent a l'aparició de qualsevol alternativa que encara no se t'ha acudit.

3.4:

és millor usar les preguntes en l'ordre indicat, i però que l'afany d'acabar la llista de preguntes no et porti a tallar la discussió!

3.5:

- 1a. Conseqüència.
 - b. No conseqüència.
 - c. Conseqüència.
 - d. No es pot dir.
 - e. No es pot dir.
 - f. No es pot dir.
 - g. No conseqüència.
 - h. No es pot dir.
-
- 2a. No es pot dir.
 - b. Conseqüència.
 - c. Conseqüència.
 - d. No conseqüència.
 - e. Conseqüència.
 - f. No es pot dir.
 - g. No conseqüència.
 - h. No es pot dir.
-
- 3a. No conseqüència.
 - b. No conseqüència.
 - c. No es pot dir.
 - d. Conseqüència.
 - e. Conseqüència.
 - f. No es pot dir.

- g. No es pot dir. (Del paràgraf, concretament del "per exemple", se'n desprèn que hi ha "altres coses" que no agraden a en Guillem, però no que hi hagi "moltes coses" que no li agradin.)
- h. No es pot dir.

3.6:

1. Que els dofins són peixos; que els peixos poden ser estúpids (o intel·ligents).
2. Que tens una germana; que l'empipaves; que ara no l'empipes.
3. Que existeix una força irresistible; que existeix un cos immòbil; que ambdós poden existir i trobar-se alhora.
4. Que l'univers té límits.
5. Que línies que semblen rectes, poden no ser rectes.

3.7:

Que sigui una cosa o altra allò que aquí es consideri una bona raó, dependrà moltíssim del tipus de coses que es cregui que ha de fer un president de classe en aquesta escola. Si hi ha implicada responsabilitat econòmica, "b" pot ser una bona raó. Si es tracta, sobretot, d'una figura decorativa o d'un concurs de bellesa, "c" pot ser una bona raó, etc.

Procura, primer, que els teus alumnes responguin. Després, si hi ha algun desacord, convida la classe a buscar assumpcions divergents sobre les implicacions que té la presidència de la classe. Pots estar ben satisfet si aquesta mena d'assumpcions queden patents, i si podeu fer uns pocs primers passos encaminats a diferenciar les raons bones de les dolentes.

3.8, 3.9, 3.10:

Cap d'aquests exercicis no és fàcil, i no t'hauries de desanimar si els teus alumnes s'hi entrebanquen i s'hi perden.

Recorda que no han tingut gaires oportunitats de pensar, a classe, sobre els pensaments i sobre el pensar, i probablement no estan acostumats a parlar d'aquests temes. Sigues particularment pacient, i estigues a l'aguait de qualsevol progrés, per petit que sigui. Potser t'interessi de tornar a fer aquests exercicis més endavant del curs, després que els teus alumnes ja estiguin més acostumats a pensar, a l'escola, sobre el pensar.

Encara que trobis que els exercicis són difícils o que vulguis, de moment, deixar-los de banda, procura no oblidar-los. Són temes especialment valuosos per als teus alumnes. És cert que la manca de familiaritat i de costum amb aquest tipus de discussions, pot provocar una certa confusió inicial en el pensament dels alumnes. Però això no significa ni que els alumnes siguin incapaços de resoldre els exercicis ni, tampoc, que no en puguin treure molt de profit.

[L'exercici 3.9 pot ajudar els alumnes a fer, entre altres, el descobriment següent:

- a) que la relació causa-efecte vàlida en el món físic (p.e., punts 1-3), no té una aplicació automàtica quan la relació es vol establir entre el món físic i el psíquic o en el món psíquic tot sol (punts 4-5, 7-8);
- b) que a més de realitats físiques i psíquiques també hi ha altres tipus de realitats. P.e., el punt 6 d'aquest exercici mostra que un 7 a la pissarra és una realitat física (un dibuix fet amb guix) i que el 7 en què jo penso té una realitat psíquica. Sembla, però, que tots dos 7 fan referència a "el número 7", que és una realitat matemàtica única i independent de les altres dues. Al capdavall, l'existència d'un únic número 7 no varia en absolut pel fet que jo escrigui una, moltes, o cap xifra "7" a la pissarra, o pel fet que jo pensi o deixi de pensar en un, molts, o cap "7";
- c) els punts 9-10 porten a adonar-se que hi ha maneres diverses per fer saber a un altre el propi pensament (p.e., amb paraules, gestos de la cara o del cos, mirades, insinuacions, indicis) i, per tant, per descobrir el pensament d'un altre; però que una comunicació entre dues persones "purament" amb el pensament (sense cap altre acompanyament) no ofereix garanties, perquè no hi ha manera de saber si el que un pensa o interpreta és o no allò que l'altre també està pensant;
- d) els punts 11-12 potser semblin, a primera vista, estranys. De fet, però, es refereixen a experiències que -formulades en altres termes- poden resultar molt properes. ¿O és que els alumnes no han fet mai l'experiència d'escoltar una explicació o un reny i d'imaginar-se, alhora, què faran després de classe o com ho diran als seus pares? ¿I no han somiat mai que tocava el telèfon quan tocava realment el telèfon i s'han despertat?]

[L'exercici 3.10 planteja el tema difícil de la relació entre pensaments i experiència. Aquest és d'aquells temes en què l'objectiu més important no és arribar a una solució definitiva i acceptada per tota la classe, sinó aconseguir que els alumnes raonin les seves respostes i examinin amb atenció tant les raons pròpies com les dels opositors.

El punt 5 és fonamental en aquest exercici. S'hi planteja el problema d'aprendre a pensar. Convé que els alumnes vagin descobrint pel seu compte almenys tres coses: a) que l'aprenentatge juga un paper clau en la vida humana; b) que encara que s'accepti a), s'ha d'acceptar també que els humans tenim una especial capacitat innata per aprendre; c) que l'aprenentatge humà -que sovint consisteix en processos llargs i complexos- va estretament lligat amb l'aprenentatge del llenguatge.]

3.11:

[Sobre 1: s'accentuen les relacions entre diversos pensaments, que tant poden estar connectats de manera directa com de manera indirecta, a través d'un altre pensament, fet, imatge o objecte.]

Els recursos mnemotècnis es basen justament en la potenciació d'aquestes tècniques.

Sobre 2: cal adonar-se que el pensament que en Francesc té de petit -o des de petit- no es pot considerar causa del que serà de gran. Encara que es pensi una cosa que després es compleixi, no es pot pas dir que entre el pensament i el fet hi hagi una relació de causa a efecte. Si fos així, ¿com s'explicaria que molts pensaments que es tenen de petit no es realitzin? I si acceptem que hi deu haver alguna cosa que fa que en molts casos no es realitzin -sigui el que sigui aquesta cosa-, haurem d'acceptar també que hi deu haver alguna cosa que que fa que, en altres casos, els pensaments arribin a realitzar-se. Ja es veu, però, que això és alguna cosa a part del fet de tenir o no tenir un pensament determinat. El que sembla cert, en canvi, és que els projectes acarats amb temps, generalment també són cultivats i potenciats amb força; ara bé, si es posen més mitjans per a la seva realització, no pot pas resultar estrany que es realitzin amb més facilitat. De fet, dir que de petit un ja volia ser astronauta, és mostrar només la història d'una continuïtat i d'una perseverància per un projecte. Potser sí que això pot ser molt important en la vida d'una persona, però no té res a veure amb una connexió necessària, causal, automàtica, entre el pensament o el desig -encara que siguin intensos i perseverants- i els fets que acabin produint-se.

Sobre 3: es pot dir quelcom semblant al que s'ha dit a l'apartat anterior. Es podria donar el cas que m'agradés aixecar el braç, que volgués fer-ho, però que el braç no s'aixequés. És el que passa amb un braç adormit o bé lesionat. (Pensi's també en el cas de la persona a qui, sense ella saber-ho, han amputat una cama, i que la vol moure perquè, durant unes quantes hores encara hi continua sentint dolor.) No és pas, doncs, la força del pensament tot sol allò que em fa aixecar el braç. I, en molts casos, és ben legítim dir que el pensament no hi intervé per res; de fet, sovint aixeco el braç sense pensar-hi (p.e. quan faig un moviment instintiu o bé descontrolat, o en somnis). I és que, tot i que és veritat que, en un cert sentit, puc dir que em dono ordres a mi mateix, o que la meva ment dóna ordres al meu cos, tanmateix, la relació habitual entre la ment i el cos no sembla pas massa ben descrita si es planteja en termes d'amo i esclau.]

3.12:

[Sobre 4: L'actitud sembla important subjectivament, però, no tant objectivament. Una actitud "positiva", em pot influir i ajudar, sobretot a superar dificultats i entrebancs. Però no pot provocar -directament i per si mateixa- millors resultats. Ara bé, també és cert que la barrera entre subjectiu i objectiu és força menys clara del que sembla. Possiblement per aquí es justifiqui l'expressió "voler és poder". De fet, manifesta una idea erròniament ingènua, si s'interpreta en el sentit que la possibilitat de qualsevol cosa depèn sempre exclusivament de la força amb què es vol (d'això se'n diu "voluntarisme"). Tanmateix,

l'expressió conté una part de veritat, en el sentit que la voluntat sovint pot arribar molt més enllà que no ens pensem. I és que massa sovint pensem que no depenen de nosaltres coses que efectivament en depenen. Aleshores, és clar, aquestes coses només les aconseguen aquells que les intenten. D'això, se'n desprèn una consideració important sobre el concepte de "realitat" i de "realisme". "Ser realista" no voldrà dir només conformar-se amb fer allò que la realitat "permet", sinó també posar en dubte els límits permesos per la realitat i veure si no es pot anar sempre més enllà. És a dir, "ser realista" tant podrà voler dir "acceptar les realitats donades", com "crear realitats noves". És important ser conscient d'això per poder optar.

Sobre 5: aquí es planteja la relació entre creure i poder, que porta a consideracions semblants a les anteriors. Així com existeix el voluntarisme -que és un exercici irraonable de la voluntat- també existeix el "fideisme" -que és una actitud creient, potser honesta i ben intencionada, però mancada de fonament racional.

I, doncs, ¿com es podria interpretar una expressió com ara "la fe mou muntanyes"? El que l'expressió indica és la capacitat operativa de la fe -semblant a la de la voluntat- per estovar realitats, per rendir-les, per canviar-les. "Fe" (o creença) no s'ha d'entendre, però, en un sentit merament psicològic, d'autosuggerició, sinó en un sentit realment "eficax", transformador. Això és el que vol transmetre la cançó "Cal que neixin flors a cada instant", quan diu "fe no es esperar..." Tanmateix, el sentit actiu no és pas l'únic sentit que es pot donar al terme "fe". Perquè a vegades tenir fe és esperar. Per exemple, puc tenir raons molt sòlides per "tenir fe" en el poder medicinal d'unes herbes o per "creure" en la sinceritat d'un amic, i, malgrat tot, no tenir cap possibilitat d'influir ni directament ni indirectament en els esdeveniments que es produeixin.]

3.13:

1 i 2: Normalment, aquestes coses existeixen en el món. Sempre és possible, però, que s'exagerin o es modifiquin de moltes maneres en el pensament de cadascú.

3: Si es tracta d'un record, és un record d'una cosa que existeix -o que ha existit- en el món. Si es tracta d'una imaginació, els sentiments que s'imaginen poden o no poden existir: és una qüestió discutible.

4: Discutible. ¿La "independència" i la "llibertat" existeixen en el món, o bé són una simple projecció que es fa dels pensaments interiors? Pots preguntar a la classe: Perquè una cosa "existeixi en el món", ¿cal que es pugui tocar, sentir o veure?

5: Com que el fill encara no existeix, sembla que el pensament s'origina en la ment i que no és pas una imatge d'alguna cosa que existeix en el món. Tanmateix, ¿d'on prové, en primer lloc, la idea de fill? ¿Una idea així, podria donar-se sense l'experiència d'infants, de fills, que existeixen realment en el món?

3.14:

Aquest exercici pot ajudar a desenvolupar una major sensibilitat envers tipus diferents d'actes mentals i envers el que fem en cada cas. Això ajudarà també a desenvolupar una major consciència de l'amplitud d'allò que anomenem "pensar" en la vida quotidiana.

3.15:

Hi ha algunes assumpcions típiques sobre què és el que fa que una cosa sigui real: que és permanent o que dura; que pot ser vista, tocada, tastada, olorada i/o escoltada; que ocupa espai. Però també hi ha altres realitats ben reals! Observa que els alumnes -com els adults- tenen prejudicis en contra de la realitat dels pensaments o dels desigs, per exemple.

3.16: Vegi's l'orientació donada a 3.14.

3.17:

[El punt 5 d'aquest exercici pot ser un bon exemple d'una cosa que passa sovint quan es volen examinar les semblances i diferències existents entre dos conceptes. Es comencen plantejant casos un xic extrems, de manera que els dos conceptes (p.e. "empipar de manera inofensiva" i "empipar de manera ofensiva") semblen extraordinàriament allunyats. Després, però, es poden anar matisant les diferències i s'acaba descobrint que la línia divisòria entre els dos camps no és ben neta ni precisa. I aleshores apareixen molts exemples difícils de classificar en una de les dues àrees. Això sempre convida a ser mirat i cautelós. Més encara, però, quan es tracta de conceptes que, com en el nostre cas- no són purament teòrics, sinó que poden tenir importants repercussions pràctiques. És molt més important -greu- confondre una conducta ofensiva amb una d'inofensiva, que no pas confondre un coneixement amb una opinió, o una ordre amb una norma.]

3.18:

L'exercici admet moltes respostes. No oblidis quin és el teu paper i no pretenguis resoldre aquestes diferències. En lloc d'això, pensa que l'exercici és una bona oportunitat per explorar idees diverses sobre l'equitat. Ja hi haurà prou oportunitats, més endavant, per anar avançant cap a un consens raonable.

3.19:

- 1: d
- 2: c o d. L'aigua no hi fa res.
- 3: b o d. Si el que es destaca és que la gent que cau al buit no es fa mal mentra vola, aleshores b. Si el que es vol dir

- és que només el 10è. pis va ser mortal, i que una caiguda d'un 9è. pis no l'hauria -normalment- mort, aleshores d.
- 4: d
- 5: a o b. Depèn de l'estat en què es troben les matèries primeres i la cadena de muntatge.
- 6: b o c. Depèn del nombre total de nens de l'escola.
- 7: [és defensable qualsevol resposta. D'una banda es pot dir que la torbació de l'Elisenda admet dues interpretacions: 1) que li ve provocada pel que es pot considerar una indiscreció meva, i que, per tant, és per en Joan per qui està boja (aleshores la qualificació adequada seria d); 2) que li ve provocada justament pel fet de ser jo qui li pregunto, perquè hi endevina la malícia de la meva insinuació i mai no sap amagar els seus autèntics sentiments (aleshores la qualificació podria ser a). És clar que les altres dues qualificacions -més matisades- també són possibles. La resposta adequada dependrà, en últim terme, de si, per exemple, li faig la pregunta molt sovint o no, o de si la seva torbació només fa referència a aquesta pregunta concreta o a qualsevol moment del seu tracte amb mi.]
- 8: d

3.20:

La història oposa dues nocions d'equitat: a) tractar la gent de manera igual, prescindint de diferències; i b) tractar la gent de manera igual, tot tenint en compte diferències rellevants.

D'entrada, aquestes nocions semblen directament enfrontades, però la clau per aclarir-se és aquest punt de les diferències rellevants. Perquè la primera noció -igual tracte prescindint de diferències- el que demana realment és un tracte igual prescindint de diferències irrellevants.

Ara, torna't a mirar la història. És realment equitatiu el que la mestra proposa al final? La "distribució" de caramels es va dur a terme fent ús de la força i va afavorir els nens més forts. Si, llavors, la mestra tracta els nens "de manera igual" i fa que cadascun torni un caramel, no per això la distribució és ja menys desigual.

[Observi's, a més, la malícia que hi ha en la "solució" final de la mestra. La seva proposta no és ingènua, sinó que vol mostrar, pràcticament, que el criteri que tots els nens havien donat al començament, no funciona, no és equitatiu, perquè s'aplica després d'una injustícia i, de fet, la consolida.

El que la mestra posa, doncs, en evidència, és que l'equitat no comença MAI en el buit, a partir de zero, sinó que s'exerceix SEMPRE en relació amb una situació prèvia que, sovint, és injusta. Si llavors s'intenta aplicar una equitat "neutral", resulta que el que, de fet, s'està fent, és aplicar equitat sobre la injustícia, i, per tant -es vulgui o no- s'està afavorint la injustícia. I el que tampoc no pot fer la mestra és partir de zero (és a dir, tractar els alumnes de manera automàticament

igual) només quan això és el que interessa als meus forts de la classe. Aquest voler "interessat" sí que és una diferència ben irrellevant, que no s'ha pas de tenir en compte. Ja es veu, doncs, que en el tema de l'equitat s'aborden plantejaments morals i socials de gran importància. Caldrà discutir-los sense crispació, però procurant que els alumnes s'exposin a la contundència de l'argumentació racional i desenvolupin una creixent sensibilitat pels plantejaments solidaris.]

3.21:

Segurament que els nens estaran familiaritzats amb una gran varietat de signes humans no-verbals i d'actes simbòlics. El tema bàsic per tractar en la discussió és el de les maneres que tenim per llegir els pensaments dels altres a través d'aquests actes. I és que els pensaments no són només accessibles a través de paraules, sinó per molts camins. Adonar-se d'això pot ser un bon ajut pels alumnes, que ja no pensaran en els pensaments com en realitats obscures, completament privades, insignificants. [Vegi's l'orientació c) de l'exercici 3.9, on es comenten els punts 9-10 de l'exercici.]

[Tingui's ben present que no es demana pas que es doni UN UNIC SIGNIFICAT d'aquestes accions. Algunes poden tenir, segons el context, significacions diverses. Convé, però, destacar-ne els significats més usuals. I, si es fa així, també es veurà que algunes accions tenen, de fet, una interpretació que s'ha convertit, pràcticament, en l'única interpretació usual. Això es veu ben clarament en els punts 4, 5, 6 i 7 de l'exercici.]

3.22:

[L'exercici pot ajudar a adonar-se de dues coses alhora: 1) que hi ha moltes respostes possibles; 2) que, tot i que molts termes són canviables i, fins i tot, intercanviables, tanmateix, hi ha algunes solucions que són millors que altres. Això, és clar, caldrà anar-ho veient concretament en cada cas. P.e.: ben segur que es pot dir que el castell era "imponent", "magnífic" o "elegant", però no és indiferent dir una cosa o l'altra, perquè els termes projecten imatges diferents del castell, i caldrà veure quina d'elles lliga millor amb la resta del relat. D'altra banda, hi ha termes que tant es poden referir a persones com a coses ("imponent", "majestuós", "noble"), però n'hi ha que no ("valent", "orgullós", "presumit").

L'exercici, doncs, en la seva simplicitat, ajuda a fer una reflexió sobre l'ús adequat del llenguatge per expressar idees, imatges i situacions. El gust pel llenguatge i pel matís de pensament només s'adquireix amb un examen atent i comprensiu de les paraules, que s'han d'amanyagar i polir d'una a una.]

3.23, 3.24, 3.25:

Aquests exercicis pretenen encoratjar els alumnes a pensar en termes d'altres mons. Però no es tracta només de trobar alguns esdeveniments que s'apartin d'allò que ens és més habitual, sinó que es tracta de buscar diferències tals que obliguin a reestructurar tota la concepció del món en què es viu. Es pretén eixamplar la imaginació dels alumnes.

Com a mestre, sigues sensible al pensament creatiu, molt especialment al que prové de nanos que no hauries dit que en tenien.

3.26:

- B):
1. Verdader
 2. Fals
 3. Verdader
 4. Verdader
 5. Fals

(Aquesta discussió hauria de servir per posar de manifest algunes implicacions contingudes a "Tots els animals són gats".)

3.28:

[Els somnis tenen moltes interpretacions possibles. Aquest també. Qualsevol interpretació el que pretén és "racionalitzar" allò que aparentment resulta misteriós o incompreensible. Per això és bo que els alumnes s'enfrontin a un somni que NO han tingut. Així el podran abordar sense recels, amb una major distància afectiva. I així també s'exercitaran a buscar lligams (explicacions) a imatges que no provenen de les seves pròpies vivències.

Suggeriment d'interpretació d'aquest somni: l'edifici representa la vida; a baix, l'infant, que es caracteritza per la bellesa i pel joc (¿potser en relació ambdues coses?); al mig, en el mateix replà, la dona i l'home adults, caracteritzats pel treball; a dalt de tot, la vella, caracteritzada per la saviesa. ¿I no recorda això algunes de les caracteritzacions que s'han donat de la persona en general, quan s'ha parlat de l'"homo ludens" (l'home com a ésser que juga), l'"homo faber" (l'home com a ésser que treballa) o l'"homo loquens" (l'home com a ésser que parla, com a ésser racional, com a "homo sapiens")?]

3.29:

[L'exercici vol mostrar que la imaginació no consisteix només -tal com sovint es pensa- a planejar coses fantàstiques, sinó que serveix, sobretot, per construir i reconstruir realitats de tot tipus. Per això convé que l'alumne imagini situacions que es troben regides per certes condicions específiques (històriques, físiques, socials, culturals), i per l'exigència bàsica d'una

lògica interna, és a dir, d'un principi de coherència.

I és que la imaginació -com els mateixos ocells- només pot "volar" si coneix i domina les "condicions de vol". Heus ací la diferència entre "volar" i "ser endut pel vent", entre "imaginar" i "tenir al·lucinacions". És clar que això no vol pas dir -ben al contrari- que no es puguin explorar condicions de vol fins ara insospitades. Aquesta és justament una tasca essencial en l'activitat imaginativa.]

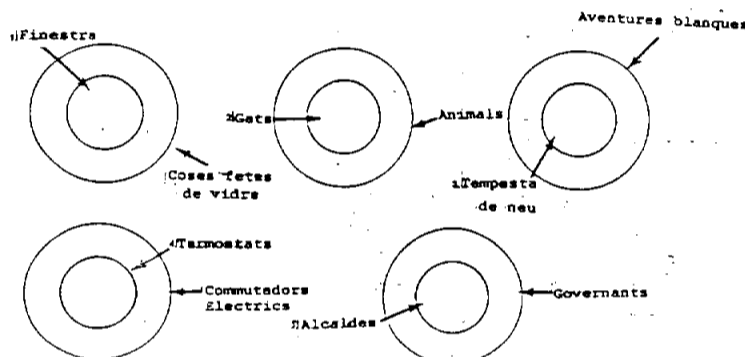
3.30:

[Les classificacions ajuden a descobrir semblances i diferències entre diversos objectes, termes o conceptes. En qualsevol classificació el punt més important és el criteri amb què es fa, és a dir, el punt de vista des del qual es classifica. Aportar un nou criteri classificatori és aportar un nou lligam entre coses diferents, una semblança que no s'havia observat encara. És ampliar el món del coneixement humà.

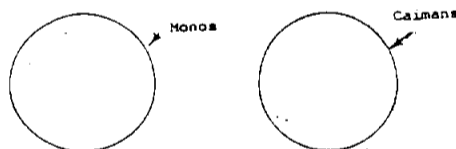
Per tal de connectar amb qüestions ja discutides anteriorment, pot ser interessant que, en parlar de la importància dels criteris de classificació, s'examini si trobar criteris és fer una descoberta o una invenció.]

3.31:

A):



B): (Pot resultar difícil pels alumnes.)



3.32:

- A) Totes les pomes són fruites.
- B) Tots els quadrats són figures geomètriques.

AUTOAVALUACIO DEL MESTRE

1. ¿Tots els alumnes han pres part en les discussions? ¿Qui no ho ha fet (especificant els noms)? ¿Què puc fer per estimular-los a participar-hi? (Compara aquesta llista amb la que vas fer al final del capítol 1.)
2. ¿Ha tingut cada alumne una oportunitat, a classe, de pensar sobre el pensar?
3. A les coses que ha dit cada alumne, ¿hi he sabut reconèixer un pensament interessant? ¿En quins alumnes l'he reconegut? ¿En quins no? Entre aquests últims, ¿què m'ho ha impedit, de veure-hi pensaments interessants?
4. En les discussions, ¿comencen els alumnes a respondre's els uns als altres o em miren tots a mi? ¿N'hi ha, en canvi, que no em miren mai? ¿Com puc guanyar-me la seva atenció?
5. Fes una llista dels alumnes que, quan no parlen, també participen efectivament en les discussions:

CAPITOL QUATRE

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. ¿Què volia dir el germà de la Suki quan deia "iTinc un penso, i faig una ratlla al voltant del meu penso!"?
2. ¿Per què l'Aris pensa que, en certs aspectes, els pensaments són "més reals que les coses"?
3. ¿Creus que, a la Lisa, li agradava la Sra. Calvet? ¿Com ho saps?
4. ¿Et sembla que va estar bé que la Sra. Calvet demanés ajut a la Lisa?
5. ¿Què saps d'en Tomàs en aquest capítol que no sabies abans?
6. ¿Per què la Lisa trobainadequat el tema "La cosa més gran del món"?
7. ¿Per què en Tomàs troba inadequat el tema "La cosa més interessant del món"?
8. ¿A què es refereix la Loli amb les paraules "¿Com ara fer aquest deure?"?
9. ¿Està bé que un mestre reconegui que no sap la resposta o que s'ha equivocat?
10. ¿Per què l'Aris creu que "pensar ha de ser una cosa molt especial"?
11. ¿Com descriuries la relació entre l'Aris i la seva mare en el capítol 4?
12. ¿Què acabes sabent d'ells dos que no sabies abans?
13. Ni a l'Aris ni a la Loli els agrada que els molestin. ¿Per què?
14. ¿Què signifiquen les paraules "pensar sobre el pensar"?
15. ¿Per què l'Aris diu que "quan pensem sobre el pensar, sembla que ens entenem millor, a nosaltres mateixos"?
16. ¿Què fa canviar la idea de l'Aris que totes les oracions es poden reduir a dos tipus?
17. ¿Per què creus que en Quim Geli i en Santi Mendoza prenen el pèl a l'Aris sobre el seu "llenguatge simple"?
18. ¿Per què l'Aris va dir "segur", quan no n'estava gaire, de segur?
19. ¿Com descriuries la relació de l'Aris amb el Sr. Heredia?
20. ¿Quina nova regla descoberta per l'Aris explica que hi hagi oracions que no es puguin reduir a les que comencen amb "Tots" o amb "Cap"?
21. Segons aquesta nova regla, hi ha alguna cosa que roman igual i alguna cosa que canvia. ¿Què roman igual i què canvia?
22. ¿Quan creus que podem dir que entenem un fet? Considera fets com aquests: el cel és blau; la majoria de gossos persegueixen gats; algunes persones són tímides i quietes, mentre que altres són enraonadores.
23. ¿Què has sabut de nou sobre en Miquel Mínguez en aquest capítol?

24. ¿Com descriuries els sentiments de l'Arís envers en Toni en aquest capítol?
25. Aquesta és la segona vegada que en Toni ha dit: "Només és un per exemple." ¿Què vol dir amb aquestes paraules?
26. ¿Què volia dir l'Arís amb la paraula "Adults" que es va dir interiorment?
27. ¿Per què l'Arís va pensar que en Toni havia llançat la pedra?

IDEA 1: ¿SON REALS ELS PENSAMENTS?

Imaginem-nos que has preguntat als alumnes de la teva classe "¿Quins són els vostres pensaments predilectes?" Deixa que et parlin de les coses que els agrada d'anar meditant. Tant pot ser que els agradi de pensar en el gos de casa seva, com en la seva habitació, o en una cançó predilecta o en la cara d'un amic. També els podries haver preguntat si hi ha pensaments que no els agrada de tenir.

El resultat d'aquesta discussió potser sigui que us adoneu que hi ha pensaments que són molt agradables i atractius de pensar, mentre que altres pensaments ens resulten desagradables o lletjos o repulsius. Un cop els nens hagin reconegut aquests aspectes emocionals dels seus pensaments, potser estaran disposats a acceptar que els seus pensaments són molt reals, almenys per a ells.

L'Arís subratlla que sempre traguem els nostres pensaments amb nosaltres. Si tanques els ulls, el món exterior desapareix, però els teus pensaments encara són allà. Fins i tot et pots arribar a preguntar si el món exterior continua existint quan tens els ulls tancats, tal com els nens a vegades es pregunten si la llumeta de dins la nevera s'apaga quan la porta de la nevera està tancada.

4.1 EXERCICI: ¿Què és real?

En l'exercici següent, substitueix "real" pel terme que expressi millor el significat que es vol transmetre. Per exemple: "Diners reals" = "diners autèntics".

1. Un fet real. -----
2. Un personatge real en una novel·la. -----
3. Un personatge real en una història que no és de ficció. -----
4. Un sentiment real de tristesa. -----
5. Cadires i taules reals. -----
6. El caràcter real d'una persona. -----

IDEA 2: ¿QUE S'HI POT FER?

La queixa de la Lisa "¡No hi ha res a fer!" resulta familiar a molts pares i mestres. La Lisa manifesta la tendència natural del nen a buscar activitats amb sentit, és a dir, activitats que tinguin algun sentit. Per un nen, jugar té tant sentit com treballar, o potser més. Per molts nens, no fer res no té cap sentit. La passivitat no és la condició normal dels nens, tot i que poden esdevenir passius si no troben res per fer que els interessi.

Els adults poden ajudar els nens a enfocar la seva tendència natural a l'activitat, tot capacitant-los per ser actius d'una manera organitzada i satisfactòria. La Sra. Calvet potser s'havia adonat que la Lisa s'avorria quan li va demanar ajuda. I no només li va fer confiança, sinó que, amb el seu gest, li va mostrar el respecte que tenia per ella.

Els exercicis següents pretenen desenvolupar maneres alternatives de pensar sobre l'avorriment i les activitats amb sentit.

4.2 FLA DE DISCUSSIO: Avorriment

1. ¿T'avorreixes sovint?
2. ¿T'avorreixes més a l'escola o a fora de l'escola?
3. Quan t'avorreixes, ¿com t'ho arregles?
4. En general, ¿en parles a la gent, del teu avorriment, o te'l guardes per tu sol?
5. ¿és natural que la gent s'avorreixi a vegades?
6. ¿T'agradaria tenir diversió constant per evitar avorrir-te, o bé t'avorriria això, al cap d'un temps?
7. La gent que treballa, ¿s'avorreix a la feina?
8. ¿Coneixes gent que no s'avorreix mai?
9. ¿Hi ha feines (¿negocis, esports, medicina, ensenyament...?) en què la gent no s'avorreix mai?
10. ¿Hi ha gent que s'avorreix per més coses que passen al seu voltant?
11. ¿Hi ha gent que troba la vida interessant per més que els altres trobin les coses avorrides?
12. ¿és possible que, a alguna gent, li agradi avorrir-se?
13. ¿Preferiries tenir amics que s'avorreixen o que no s'avorreixen?
14. ¿Et sembla que l'altra gent prefereix que siguis amic seu si t'avorreixes o si no t'avorreixes?
15. ¿Quin et sembla el millor camí per alliberar-se de l'avorriment: fer el món més interessant o aconseguir que la gent s'interessi més pel món tal com és?

4.3 PLA DE DISCUSSIO: Fer

1. ¿Quina diferència hi ha entre realitzar una cosa i fer una cosa?
2. Si veus unes persones que juguen a cartes, ¿diràs que ho realitzen o que ho fan?
3. Si algú inventa un nou joc de cartes, ¿diràs que ho realitza o que ho fa?
4. Quan dius "¡No hi ha res a fer!", ¿què preferiries: poder-hi fer o poder-hi realitzar alguna cosa?
5. Quan dius a algú que, a l'escola, t'hi fas molt, ¿què vols dir?
6. Quan algú et diu: "¿Què fas per aquí? ¡Et feia a l'escola a aquesta hora!", ¿què vol dir?
7. Quan se't diu que facis als altres el que t'agradaria que ells et fessin, a tu, ¿què significa això?
8. ¿Com t'ho expliques que tu li puguis fer més anys, a en Lluís, dels que ell fa? ¿Què vol dir això?
9. Quan estàs descansant, ¿estàs fent alguna cosa?
10. Quan tens gana i l'estómac et rondina, ¿és l'estómac que fa alguna cosa o ets tu?
11. ¿Hi ha vegades en què fas els deures perquè els has de fer, i altres vegades en què els fas perquè els vols fer?
12. ¿T'agradaria viure de tal manera que tot el que fessis fossin coses que vulguessis fer?
13. De vegades es diu que "tot el que fas manifesta el tipus de persona que ets". ¿Què et sembla que vol dir això?
14. ¿Et sembla possible que hi hagi gent que, només mirant-te la cara, pugui descobrir el tipus de coses que fas quan estàs sol?
15. ¿Quina diferència hi ha entre fer una cosa i fer-la bé?

IDEA 3: ELS MESTRES PODEN DEMANAR AJUDA

Quan la Sra. Calvet demana a la Lisa que l'ajudi a trobar un deure interessant per la classe, la Lisa accepta de seguida la invitació. En general, el mestre que no faci veure que disposa de tots els recursos, descobrirà que la seva classe no està pas completament desvalguda. Però si els membres de la classe pensen que totes les iniciatives han de venir del mestre, no aconseguiran mai d'aprendre la manera de tenir iniciatives pel seu compte.

Potser un dels signes de respecte més importants que un mestre pot tenir envers els seus alumnes és el de demanar-los ajuda. Tot i que no sempre vagi acompanyat de l'èxit, aquest pot ser un camí extraordinàriament eficaç per descobrir una manera millor d'ajudar molts alumnes amb els quals es tenen dificultats docents. Diu un vell refrany que la millor manera de fer un amic és demanar un favor. Que els alumnes -pel camí que sigui- rebin el missatge de "Necessito la vostra ajuda", pot ser el començament d'una confiança mútua que contribuirà a un sentiment real de comunitat a dins de l'aula.

4.4 PLA DE DISCUSSIO: Sobre la necessitat d'ajuda

1. ¿T'has trobat mai en una situació en què t'has sentit desvalgut?
2. ¿Et sembla que les noies acostumen a estar més desvalgudes que els nois?
3. ¿Hi ha situacions en què les noies estan més desvalgudes que els nois, i situacions en què els nois estan més desvalguts que les noies?
4. ¿Et sembla que els joves acostumen a estar més desvalguts que els adults?
5. ¿Hi ha situacions en què els joves estan més desvalguts que els adults, i situacions en què els adults estan més desvalguts que els joves?
6. ¿Hi ha vegades en què els mestres necessiten l'ajut dels alumnes?
7. ¿Per què hi ha estudiants que troben que no està bé que altres estudiants ajudin els mestres?
8. ¿Per què hi ha estudiants que troben que no està bé demanar ajut a altres estudiants?
9. Si necessitessis ajut en alguna matèria determinada, i un alumne més gran d'un altre curs s'oferís per ajudar-te, ¿ho acceptaries?
10. Si necessitessis ajut en alguna matèria determinada, i un alumne més petit d'un altre curs -un alumne que fos molt bo en aquella matèria- s'oferís per ajudar-te, ¿ho acceptaries?
11. En general, ¿penses que és millor que la gent faci coses pel seu compte o que hi hagi ajut mutu?
12. ¿Vols ser capaç de pensar pel teu compte o t'agradaria més que altra gent pensés per tu?
13. Quan els teus amics et parlen de les seves opinions, del que els ha passat o de com veuen el món, ¿n'aprens alguna cosa?
14. ¿Pots servir-te de les experiències de l'altra gent per aprendre a pensar pel teu compte?
15. ¿Pot l'altra gent servir-se de les teves experiències per aprendre a pensar pel seu compte?

IDEA 4: ¿QUE ES L'AMBIGÜITAT?

Un dels objectius de la Filosofia per Nens és el de sensibilitzar els alumnes per les ambigüitats del llenguatge. Cal encoratjar els estudiants a triar les paraules amb molt de compte quan es volen comunicar clarament amb altres. A més, si no són conscients de les ambigüitats del llenguatge, fàcilment poden quedar desorientats i confosos. Si són conscients de la possibilitat que altres persones intentin expressament confondre'ls o ensarronar-los fent un ús ambigu de les paraules (i tant es pot tractar d'un anunci radiofònic com d'un venedor ambulat o de l'editorial d'un diari), aleshores és menys probable que n'esdevinguin víctimes.

Una paraula és usada de manera ambigua si té més d'un significat possible en un context determinat, i no és clar quin significat és l'adequat. Suposem que llegim en el diari: "En J.S. ha sigut trobat mort al club de tennis. Ell i una persona fins ara no identificada tenien una pista llogada a les cinc de la tarda d'ahir. El cas és confús. El comissari Massana ha anunciat que confia que aquesta tarda tindrà una bona pista." Evidentment, l'última paraula de la citació (la paraula "pista") és usada d'una manera ambigüa.

La Lisa pregunta a la Sra. Calvet a quina de les dues interpretacions de "més gran" es refereix quan proposa "La cosa més gran del món" com a tema de redacció. Amb la seva pregunta, la Lisa no està fent sinó subratllar una ambigüitat en el títol escollit per la Sra. Calvet.

4.5 EXERCICI: Ambigüitat

A) A cada una de les oracions següents, hi ha una paraula o expressió que pot tenir més d'un sentit. Fes un cercle al voltant de la paraula que pot tenir més d'un sentit, i digues de quins sentits es tracta:

1. El meu pare sempre té una granota a l'armari.
2. Ens trobarem al banc.
3. Sí, sí, la veu però res més.
4. No va voler cantar per por de la premsa.
5. Ha comprat una mona, i ara no sap a qui regalar-la.
6. Els bons psicòlegs són rars. Vés-hi amb compte.
7. Estem tots convocats al laboratori. Ha arribat un peix molt gros.
8. La casa no era extraordinària, però al sostre hi havia unes aranyes grossíssimes.
9. Per canviar una mica, els nens van fer el ressopó amb la iaia.

B) ¿Pots explicar com s'usa la paraula en negreta de les oracions següents?

1. Aquest xicot és un cap **verd**.
2. No em pensava pas que la pel·lícula fos tan **verda**.
3. L'hi he dit de seguida, i s'ha quedat **verd**.
4. Serà un bon escriptor, però encara és **verd**.
5. L'amo de la botiga és un vell **verd**.
6. Tenim un vi **verd** que us agradarà.
7. Ja he donat **verd** als conills.

C) Dóna dues interpretacions diferents de cada una de les oracions següents:

1. En Joan ha trobat una americana al tren.
2. El nen anava brut i l'he canviat.
3. La Clara es mirava el rellotge, i la Júlia li anava donant corda.
4. Al mestre nou, li ha tocat una bona classe.

4.6 EXERCICI: Més ambigüitat

L'objectiu d'aquest exercici és posar de manifest el fet que moltes paraules del llenguatge quotidià són ambigües.

Tria la frase correcta per completar l'oració:

1. A l'autor d'aquest llibre, se'l considera molt gran perquè (el va escriure quan tenia 90 anys) (va escriure molt bona literatura).
2. Dic que el meu germà de cinc anys sap llatí perquè (té molta astúcia, la sap molt llarga) (coneix aquesta llengua clàssica)
3. Si dic que aquest jersei té bon tacte, vull dir que (el jersei pot apreciar les qualitats palpables dels objectes) (que és suau al tacte).
4. Quan dic que no puc dir fava, vull dir que (estic completament esgotat) (no puc pronunciar la paraula "fava").
5. Si algú ha pagat la factura amb un taló, és que (ha pagat amb la part posterior de la sabata) (ha pagat amb un xec).
6. Quan aquell xicot em va dir que em volia demanar la mà de la meva filla, (em vaig espantar molt, tement una desgràcia) (vaig pensar que finalment podria casar la noia).

IDEA 5: VAGUETAT

Els teus alumnes haurien de ser capaços de distingir entre paraules vagues i paraules ambigües. Com acabem de veure, una paraula ambigua té molts significats en un context donat. En canvi, una paraula vaga només té un significat en un context donat, però és un significat que no sabem ben bé com aplicar. Paraules com ara "piló", "calent", "calb" són termes típicament vagues. Pot no haver-hi cap criteri net i clar que ens digui quan podem aplicar aquestes paraules i quan no. Perquè, ¿quanta sorra cal per fer un piló de sorra? ¿Quants cabells ha de perdre una persona perquè poguem dir que és calba? ¿I a quina temperatura exacta ja és calenta l'aigua?

Tanmateix, les paraules vagues no són de cap manera inútils. En efecte, són de les paraules més útils que tenim. Com que són molt generals, com que tenen un abast molt ampli, sovint resulten més fàcils d'usar en el llenguatge quotidià que no pas altres termes més precisos. Per exemple, quan diem "fa calor avui", sense veure'ns obligats a especificar si estem per sobre o per sota dels 30 graus. En ciències, la vaguetat normalment no hi escau. Si un professor de ciències pregunta a la classe: "¿quan és que bull l'aigua?", no vol pas una resposta com "quan s'escalfa de debò". El que espera és una resposta precisa com ara "a 100 graus centígrads a nivell del mar". Qualsevol altra resposta -p.e., "a 102 graus"- serà incorrecta. Ara bé, en el llenguatge quotidià habitual, ni volem ni necessitem aquesta mena de precisió. És clar que hi ha casos fronterers en què no sabem ben bé què vol dir el terme vague. Però això no canvia per res el fet que paraules vagues com "vivent", "democràcia" i "ric" són termes útils.

4.7 EXERCICI: Vaguetat

A la p. 22,20 la Sra. Calvet observa que hi ha coses que poden ser "més aviat vagues i difícils de definir". El contrari de vague és precís. A vegades és fàcil de ser precís; a vegades és molt difícil. Fins i tot hi ha ocasions en què potser hem d'usar una expressió vaga perquè és l'única apropiada.

¿Són les qüestions i els enunciats següents massa vagues? (Si penses que són correctes, digues-ho.) ¿N'hi ha cap que sigui massa precís?

1. ¿Quant pesava el rei Jaume I?
2. En Joan ha comprat un vehicle nou.
3. El diàmetre d'una circumferència és el doble de la distància que hi ha des del centre de la circumferència fins a un punt en la circumferència.

4. Un piló de sorra conté molts grans.
5. ¿és calb el senyor Sunyer?
6. ¿Fa fred avui?
7. ¿Et trobes malament?
8. ¿Et trobes bé?
9. ¿Dorms?
10. A un bosc, només s'hi pot entrar fins a la meitat.

IDEA 6: PENSAR PORTA A ENTENDRE

L'activitat de pensar sovint comença quan ens trobem perplexos o confosos. Normalment, intentem eliminar aquests sentiments a base d'adquirir coneixement. Ara bé, un coneixement així resulta sovint insatisfactori, perquè és incomplet: no tenim l'explicació d'allò que sabem. Sabem alguna cosa, però aspirem a donar un sentit a allò que sabem. Quan trobem explicacions, elles ens proporcionen aquest significat addicional i, amb ell, un tipus de coneixement més satisfactori: és el que anomenem "entendre" o "comprendre".

Hi ha moltes coses que els nens saben sense entendre-les completament. Saben que les gallines fan ous, però potser no n'entenen el procés. Saben fer divisions llargues, però no entenen els principis matemàtics subjacents. Saben que les pomes cauen dels arbres, però no entenen la teoria de gravitació que ho explica.

Molt sovint pensem que hem satisfet la curiositat i l'admiració dels nens perquè els hem ajudat a realitzar certes operacions o a participar en certes activitats. Llavors diem que han adquirit coneixements; saben, per exemple, d'on vénen els albercocs o com es fa una divisió. Desgraciadament, oblidem que el nen gairebé mai no en té prou amb saber.

L'entendre exigeix tenir consciència de les condicions o de l'estructura subjacents que poden explicar la cosa en qüestió. El context més ampli tant pot ser una teoria científica com una experiència més general amb coses del mateix tipus. En qualsevol cas, es tracta de quelcom més que del simple coneixement d'un fet o de saber com realitzar una operació. Per tant, fem un trist favor als nens si pensem que hem satisfet la seva curiositat perquè els hem ensenyat la manera de realitzar amb èxit una operació. Pot ser que ells estiguin interessats en trobar sentit a allò que estan fent, i aquest sentit només pot venir de la comprensió.

4.8 EXERCICI: Entendre

Si la teva resposta a les preguntes següents és SI, posa un exemple. Si la teva resposta és NO, dóna una raó.

1. ¿Es pot acceptar una cosa sense entendre-la?
2. ¿Es pot saber una cosa sense entendre-la?
3. ¿Es pot copsar una cosa intel.lectualment sense entendre-la?
4. ¿Es pot compendre una cosa sense entendre-la?
5. ¿Es pot experimentar una cosa sense entendre-la?
6. ¿Pot algú adonar-se d'una cosa sense entendre-la?
7. ¿Es pot afirmar una cosa sense entendre-la?
8. ¿Es pot creure una cosa sense entendre-la?
9. ¿Es pot negar una cosa sense entendre-la?
10. ¿Es pot percebre una cosa sense entendre-la?

4.9 PLA DE DISCUSSIO: ¿Què és entendre?

Usem la paraula "entendre" per significar moltes coses diferents. Diem, per exemple, que hi entenem, d'escacs, quan volem dir que en coneixem les regles i que sabem com s'hi juga. O podem dir que entenem el nostre gat en el sentit que, quan miola, entenem què vol (que vol menjar perquè té gana o que vol entrar). I podem dir que entenem una persona en el sentit que som capaços de posar-nos en el seu lloc, que podem tenir els pensaments o els sentiments que ella té.

Quan usis el pla de discussió següent, mira d'aconseguir que els alumnes expressin les maneres diverses que tenen d'entendre què és entendre.

1. Si tens un animal domèstic (un gat o un gos), ¿l'entens?
2. ¿Què vols dir quan dius que "entens" un animal?
3. ¿Entens el rugby?
4. ¿Què vols dir quan dius que "entens" el rugby?
5. ¿Quines diferències hi ha entre entendre un joc i entendre un animal?
6. ¿Entens les plantes?
7. Quan dius que entens les plantes, ¿ho dius en el sentit que entens com viuen (com circula la saba, la funció clorofil·lica, etc.) o com creixen, o bé ho dius en algun altre sentit?
8. ¿Quina diferència hi ha entre entendre una planta i entendre un joc?
9. ¿Entens els teus companys de classe? ¿T'entenen ells?
10. ¿Entens els teus pares? ¿T'entenen ells?
11. ¿Entens els teus mestres? ¿T'entenen ells?
12. ¿Quina diferència hi ha entre entendre una cosa i entendre una persona?
13. ¿Pots entendre la manera que els teus mestres tenen d'entendre't?
14. ¿Per què diu l'Aris: "Si pensem sobre l'electricitat, la podem entendre millor; però quan pensem sobre el pensar, sembla que ens entenem millor nosaltres mateixos"?
15. ¿Entens ara la paraula "entendre" millor que abans?

IDEA 7: EL PAPER DEL PENSAR EN EL CONEIXEMENT D'UN MATEIX

A la pàgina 23 l'Aris escriu: "Quan pensem sobre el pensar, sembla que ens entenem millor nosaltres mateixos". La naturalesa del coneixement d'un mateix sempre ha sigut un tema central en filosofia. Els teus alumnes s'adonen que hi ha una cosa que s'anomena "un mateix". I no es tracta només que un es fa mal a si mateix (i en aquest cas la referència bàsica és el cos), sinó que un s'avergonyeix de si mateix, o es compadeix a si mateix o està satisfet amb si mateix (i aleshores la referència bàsica no és quelcom físic). Els nens es pregunten què és aquest si mateix. ¿és quelcom físic? ¿és quelcom no-físic? ¿O és una combinació dels dos?

L'Aris pensa que, en examinar els nostres propis processos de pensament, atenyem una visió més profunda de nosaltres mateixos. Podries preguntar als alumnes si estan d'acord amb l'Aris o no. Si diuen que sí, ¿de quines maneres ens entenem millor nosaltres mateixos?. Segons l'Aris, hi ha una connexió molt estreta entre el procés de pensar i la identitat personal. Els psicòlegs ens diuen que quan entenem els nostres sentiments, ens entenem millor. Però el que l'Aris diu és que quan entenem com pensem, obtenim una comprensió més profunda de qui som. Si no es pensa amb claredat, fins i tot el coneixement que es té dels propis sentiments pot resultar no gaire fiable.

4.10 PLA DE DISCUSSIO: ¿Què significa conèixer-se a si mateix?

1. Si trobaves algú pel carrer que tingués ben bé el teu aspecte, ¿pensaries que eres tu?
2. ¿és possible que alguns dels teus amics et confonguessin amb aquesta altra persona?
3. ¿Com és que estàs tan segur de qui ets?
4. Tu mateix, ¿et coneixes millor del que et coneix altra gent?
5. ¿Coneixes les teves dents millor del que les coneix el teu dentista?
6. ¿Coneixes els teus ulls millor del que els coneix el teu oculista?
7. ¿Saps millor que ningú en el món com et van les sabates?
8. ¿Ets l'única persona del món que coneixes els teus pensaments?
9. ¿Hi ha alguna altra persona al món que pugui expressar els teus pensaments millor del que ho pots fer tu?
10. Quan fas alguna cosa, ¿saps sempre el perquè l'has fet?
11. ¿Hi ha vegades en què et sorprens d'haver fet justament el que has fet?
12. ¿Vols coses a vegades que voldries no haver volgut?
13. ¿és possible que no obtinguis algunes de les coses que esperes?
14. ¿és possible que obtinguis algunes de les coses que no t'atreveixes a esperar?
15. ¿Què ets realment: la persona que has sigut, la persona que ets ara, o la persona que esperes ser algun dia?

IDEA 8: TRES TIPUS DE QUANTIFICADORS

En la lògica que estem estudiant, hi ha tres tipus de quantificadors: tots, cap i alguns. Els nens del capítol 2 han descobert "tots" i "cap". Ara els cal tractar les quantitats que es troben entre "tots" i "cap". Al final de la pàgina 24, en Miquel suggereix l'ús de la paraula "alguns".

Els teus alumnes potser preguntin "¿Per què hi ha només tres quantificadors? ¿Per què no en podem tenir un quart?" Molts nens suggereixen que hi hauria d'haver el quantificador "quasi tots", a més de tots, alguns i cap. Evidentment, a la llista inicial de tres, hi podríem afegir altres quantificadors del tipus de "quasi tots", però això complicaria molt més el sistema de raonament que estem usant. Mantenir al mínim el nombre de termes, té molts avantatges.

Les oracions del llenguatge quotidià que es refereixen a tots els membres d'un grup es normalitzen amb ajut de la paraula "Tots". Per exemple, l'enunciat de llenguatge quotidià "Cadascun dels alumnes d'aquesta aula és català", esdevé, un cop normalitzat: "Tots els alumnes d'aquesta aula són catalans". Semblantment, si l'oració original diu que una cosa no és verdadera ni tan sols d'un dels membres d'un grup o col·lecció, aleshores l'oració, un cop normalitzada, comença amb "Cap". Així: "Ni un alumne d'aquesta aula no és català" esdevé "Cap alumne d'aquesta aula no és català".

Tanmateix, la situació és més complicada quan es tracta d'oracions que es refereixen a menys de "tots" i més que "cap". [Reconeguem, en primer lloc, que la paraula alguns pot resultar incòmoda en certs usos, perquè resultarà poc fina, poc subtil. Per exemple: suposem que tenim les quatre oracions següents: "Hi ha un nen d'aquesta classe que està cansat", "Pocs nens d'aquesta classe estan cansats", "Molts nens d'aquesta classe estan cansats" i "Gairebé tots els nens d'aquesta classe estan cansats". Si només disposem dels quantificadors tots, cap i alguns, és obvi que, a l'hora de normalitzar aquestes oracions, haurem de prescindir de les seves diferències quantitatives i que, en tots tres casos, tindrem: "Alguns nens d'aquesta classe estan cansats". Ara bé, per inadequada o imprecisa que sigui la paraula alguns, tanmateix és millor que ella sola cobreixi l'àrea amplíssima que va de tots a cap, que no pas que comencem a introduir quantificadors nous que, a part de complicar força els raonaments, tampoc no podrien excloure totes les imprecisions i inadequacions. Sembla, doncs, que -almenys en l'estadi de raonament en què ara ens trobem-, un afany excessiu de precisió podria portar-nos més desavantatges que no pas avantatges.] És per això que ara ens limitarem a l'ús dels tres quantificadors esmentats, sense introduir-ne cap altre de nou.

No oblidem, però, que tant podem usar "alguns són" com "alguns no són", i que, en certs casos, els dos usos estan lògicament connectats. Perquè, si una oració suggereix que, en un grup o col·lecció donats, una cosa és verdadera d'alguns membres del grup, i alhora implica que aquella cosa no és verdadera dels altres membres del grup, aleshores s'haurà de fer la normalització amb ajut de dues oracions: l'una amb "alguns són" i l'altra amb "alguns no són". Per exemple: si es diu "Gairebé tots els alumnes d'aquesta aula són catalans", això implica que "Alguns alumnes d'aquesta aula no són catalans". O si es diu "Molt pocs alumnes d'aquesta aula són catalans", això implica que "Molts alumnes d'aquesta aula no són catalans". El millor que es pot fer en aquests casos és normalitzar les oracions inicials dels dos exemples com "Alguns alumnes d'aquesta aula són catalans", i les dues oracions implicades com "Alguns alumnes d'aquesta aula no són catalans". (En tots els casos prescindim, com acabem de veure, de precisions quantitatives.)

Hi ha vegades, però, en què diem una cosa d'un nombre d'individus, sense implicar que allò mateix sigui fals d'altres individus. [Per exemple: si dic "Molts metges són eficients", no estic pas implicant necessàriament que molts (o alguns) altres no en siguin. Pot molt ben ser que tots els que jo conec siguin eficients; però, com que no els conec tots, la meua prudència lògica m'ha de portar a dir que molts ho són, sense pronunciar-me gens ni mica sobre els altres. En aquest cas, normalitzaré l'oració dient: "Alguns metges són eficients", sense poder dir, alhora, que alguns no en són. Amb aquest "molts" apello a la meua experiència limitada, i no prejudicó altres experiències.] O un altre exemple: suposem que visitem una escola d'un país estranger i que ens reunim amb uns quants alumnes de 8è de Bàsica. Un d'ells fa un discurs de benvinguda en català. Pensarem "Ah, aquí hi ha alguns alumnes de 8è que parlen català." El que no sabrem serà si els altres alumnes també parlen català o no. Per això, quan no s'han observat tots els membres d'un grup o col·lecció, el millor que es pot fer és parlar només d'aquells individus que s'han pogut observar. En aquests casos només s'usa la forma "alguns són".

Com en qualsevol joc, l'important són les regles. Mentre els alumnes entenguin el significat de les regles d'ús dels quantificadors, i d'"alguns" en particular, no hi ha d'haver cap problema.

TAULA DE NORMALITZACIO

Oracions llenguatge quotidià	Orac. forma normalitzada
Un nen de 12 anys és un estudiant.	
Tot nen de 12 anys és estudiant.	
El nen de 12 anys és estudiant.	NORMALITZACIO:
Cada nen de 12 anys és un estudiant.	
Si un té 12 anys, és estudiant.	

Quan es tenen 12 anys, s'és estudiant.
Qualsevol nen de 12 anys és un est.
Qui té 12 anys és estudiant.
Els de 12 anys són sempre estudiants.
Sempré és veritat que els de 12 anys
són estudiants.
Els de 12 anys són estudiants.

Tots els nens de
12 anys són
estudiants.

Gairebé tots els de 12 anys són estud.
Quasi tots els de 12 anys són estudiants.
Tots els de 12 anys, menys un, són estud.
Pràcticament tots els nens de 12 anys
són estudiants.
Pràcticament cada nen de 12 anys és un
estudiant.
La majoria dels nens de 12 anys són
estudiants.
La major part dels nens de 12 anys són
estudiants.
Normalment, els nens de 12 anys són
estudiants.
Generalment és veritat que els nens de
12 anys són estudiants.
Hi ha ben pocs nens de 12 anys que no
siguin estudiants.

NORMALITZACIO:

Alguns nens de 12
anys són estudiants.

I

Alguns nens de 12
anys no són estud.

Molts nens de 12 anys són estudiants.
Moltíssims nens de 12 anys són estud.
Una infinitat de nens de 12 anys són est.
Força nens de 12 anys són estudiants.
Una bona colla de nens de 12 anys són
estudiants.
Un bon nombre de nens de 12 anys són
estudiants.
Tot de nens de 12 anys són estudiants.

NORMALITZACIO:

Alguns nens de 12
anys són estudiants.

Quasi cap nen de 12 anys és estud.
Gairebé cap nen de 12 anys és estud.
Molt pocs nens de 12 anys són estud.
No gaires nens de 12 anys són estud.
Ben poques vegades els nens de 12
anys són estudiants.
Rarament els nens de 12 anys són est.
Els nens de 12 anys pràcticament mai
no són estudiants.

NORMALITZACIO:

Alguns nens de 12
anys són estud.

I

Alguns nens de 12
anys no són estud.

Un nen de 12 anys no és estudiant.
El nen de 12 anys no és estud.
Ni un (sol) nen de 12 anys no és estud.
No hi ha nens de 12 anys que siguin
estudiants.
Els nens de 12 anys (mai) no són estud.
Qui té 12 anys no és estudiant.
Si un té 12 anys, no és estudiant.
Tot nen de 12 anys no és estudiant.

NORMALITZACIO:

Cap nen de 12 anys no
és estudiant.

Quan es tenen 12 anys, no s'és estud.
Qualsevol nen de 12 anys no és est.
Sempré és veritat que els nens de 12
 anys no són estudiants.
Mai no és veritat que els nens de 12
 anys són estudiants.

4.11 EXERCICI: Normalització

Normalitza les oracions següents:

1. Moltes persones arriben tard al partit.
2. Uns quants ratolins corren per l'habitació.
3. Molt pocs pirates són pilots.
4. Només els oms estan malalts.
5. Gairebé ningú no recorda haver vist aquell home.
6. Diversos atletes estan lesionats.
7. Ni un aparell de televisió no funciona.
8. Tots els gats tenen gana, menys un.
9. No ha quedat dret ni un sol edifici.
10. Alguns estudiants van a peu a l'escola.
11. Els llibres són interessants.
12. S'han exhaurit les entrades.
13. Molt poques pintures no són tòxiques.
14. Gairebé tots els gelats s'han fos.

4.12:

Que cada alumne construeixi cinc oracions en llenguatge quotidià: una que es normalitzi amb "tots", una que es normalitzi amb "cap", una amb "Alguns...són..."., una amb "Alguns...no són..."., i una amb "Alguns... són ..." i "Alguns... no són...".

Que escriguin, per torns, les cinc oracions en llenguatge quotidià a la pissarra, i que la resta de la classe busqui la manera de normalitzar-les. Si la classe és bastant nombrosa, potser serà més efectiu de fer-ho per grups. Però assegura't que cada estudiant s'inventa realment les cinc oracions i que normalitza les oracions preparades per altres companys.

4.13 DISCUSSIO: Oracions amb "Alguns"

En un capítol anterior, l'Aris i els seus companys de classe s'han posat d'acord que "alguns" és una bona paraula per quan es vol parlar de "més que 'cap' però menys que 'tots'".

¿Què significa per tu "alguns"? És a dir, quan tu dius "alguns" això o "alguns" allò, ¿què vols dir?

¿"Quants" són "alguns"?

¿Podem trobar alguna manera d'usar "alguns" que faci que el seu significat sigui més clar?

¿Hauríem de tenir una regla per usar "alguns"? ¿O bé l'hauríem d'usar de la manera que en cada moment semblés apropiada?

4.14 EXERCICI: ¿Què significa "alguns"?

En el capítol 2, l'Aris i els seus amics han fet una llista de paraules que poden ser normalitzades amb "Tots". Fes una llista de paraules que poden ser normalitzades amb "Alguns".

IDEA 9: L'ACCEPTACIO DE RAONS COM A PROVES

En Toni i l'Aris s'adonen que, a vegades, quan dius una cosa, l'altra gent pot posar-ho en dubte o bé no creure't, i aleshores has de reforçar el que dius amb raons. Una raó és un enunciat que recolza una creença. Si algú et pregunta quin equip guanyarà la Lliga de futbol l'any vinent, tu exposes la teva creença. Probablement, se't demanarà que en donis les raons; diràs que l'equip en qüestió té millors rematadors, o millor entrenador, o una plantilla més compensada, o alguna cosa per l'estil. Cadascuna de les coses que diràs serà una raó a favor de la teva creença.

Ja s'ha subratllat (vegi's exercici 3.7) que quan donem raons a favor d'una cosa que creiem, el que fem és intentar que la creença resulti plausible a la persona amb què parlem. Així, doncs, les bones raons han de ser plausibles -haurien de tenir una plausibilitat major que allò que intenten reforçar-. I han de ser, per tant, rellevants per les creences que han de recolzar.

Ara bé, plausibilitat i rellevància no són criteris simples per l'avaluació de raons, és a dir, no s'ajusten a la facilitat i simplicitat de la regla que l'Aris i la Lisa usen per capgirar oracions amb "Tots" i "Cap". Per desenvolupar bones raons -i bons raonaments- en els teus alumnes, hauràs de mirar de fer sorgir d'ells mateixos un sentit que els ajudi a descobrir quan una raó és bona i què és el que es considera una bona raó. Els exercicis següents estan pensats per ajudar precisament a això. Però no et refiis només dels exercicis per fer aquesta feina.

Quan repassis el text, fes preguntes específiques sobre la lectura, preguntes que exigeixin respostes raonades. (Per exemple: ¿va sospitar l'Aris que era en Toni el que li va llançar la pedra?) Encoratja els alumnes perquè s'avaluin mútuament les raons donades, i perquè avaluin les pròpies raons. Només amb la repetició d'exercicis a classe es pot aconseguir que els alumnes desenvolupin amb profit una gran aptitud per descobrir què es considera una bona raó.

4.15 EXERCICI: Raonar

¿Algun dels enunciats següents manifesta un bon raonament? ¿Quin? Si trobes alguna cosa que sigui un raonament dolent, explica què és el que et sembla incorrecte:

1. La Maria no té gaires amics; m'imagino, doncs, que té molts enemics.
2. Quan el President dels EEUU va anar a firmar un tractat de desarmament amb el Secretari General del Partit Comunista de la URSS, portava a la maleta un exemplar de La venjança de Batman. Nano, i que en deu ser d'important aquest llibre!
3. La casa de l'Albert té dues habitacions. Deu ser, doncs, més petita que la casa d'en Joan, que té tres habitacions.
4. Moltes joguines són fetes al Japó. Això prova que el Papà Noël és japonès.
5. Tots els alumnes de la classe del Sr. Font són més alts i pesen més aquest trimestre que l'anterior. Qui sap què els deu ensenyar que els faci créixer d'aquesta manera.
6. La gent que talla altra gent a trossets hauria d'anar a la presó. El forense Dr. Guix talla altra gent a trossets. ¡Fiqueu-lo a la presó!
7. És clar que l'Alicia és una nena com cal. Té un nom com cal, ¿oi que sí?
8. El que puja ha de baixar. Així, si un ascensor puja buit, ha de baixar buit.
9. El meu oncle Pere diu que abans la gent sabia llegir molt millor. El que ho prova -diu- és que, quan ell era petit, no hi havia cursos per corregir defectes de lectura.
10. Jaume: "No podeu creure el que digui qualsevol persona."
Gina: "La conseqüència d'això és que no hauríem de creure el que acabes de dir, ¿oi?"
11. Tres és senar i quatre és parell. Com que tres més quatre fa set, se'n segueix que set és parell i senar alhora.
12. La Marta diu: "La prova que l'aigua és més perillosa que el menjar és que hi ha més accidents mentre la gent es banya que no pas mentre menja."
13. Com que la locomotora participa en molts accidents de tren, seria millor que la posessin al final del tren, i no es ficaria en més problemes.
14. Cap nen de l'escola de la Teresa no parla alemany. Tots els nens de la classe d'en Víctor són nens de l'escola de la Teresa. Se'n segueix, doncs, que cap nen de la classe d'en Víctor no parla alemany.
15. El Sr. Vicens té més diners que el Sr. Terrades. Per tant, el Sr. Vicens ha de ser més ric que el Sr. Terrades.

IDEA 10: L'ARIS INFEREIX QUE ERA EN TONI EL QUE LI VA LLANÇAR LA PEDRA

A la pàgina 27, l'Aris veu dues coses: que una pedra passa xiulant prop de la seva cara, i que algú marxa corrents. L'Aris en treu dues inferències: que la persona que marxa corrents és la que ha llançat la pedra, i que la persona que marxa corrents és en Toni. La primera inferència de l'Aris és correcta; la segona inferència, en canvi, és incorrecta.

L'Aris ha fet dues inferències de percepció. Aquestes inferències són molt comunes. Percebem una cosa, i després inferim quina ha estat la causa d'allò que hem percebut. Per exemple, sentim un soroll molt fort a fora, i diem "un tro", o bé "algú ha tancat la porta de cop" o "el motor d'aquest cotxe fa una mala combustió". En altres paraules: sovint percebem efectes, i mirem d'inferir quines són les seves causes. Això és precisament el que l'Aris ha fet.

Tanmateix, aquesta mena d'inferències s'ha de fer amb compte. Fàcilment podem treure conclusions equivocades perquè fàcilment ens podem equivocar sobre el caràcter de l'efecte. El soroll fort a fora que dèiem que sonava com l'espetic d'un motor que fes mala combustió, també podia haver estat un tret d'arma. El que hem pres per un tro podia haver sigut una explosió. La persona que hem vist córrer potser no volia fugir de la policia sinó que simplement volia arribar puntual a dinar.

Quan fem inferències de percepció ens podem protegir contra els errors si prenem certes precaucions. Per exemple, podem anar amb compte de no assumir que, si una cosa va immediatament abans que una altra, la primera cosa ha d'haver estat la causa de la segona. (Del fet que el Sr. Julià hagi entrat al banc un moment abans de l'atracament, no se'n segueix pas, necessàriament, que hagi sigut ell el malfactor.)

4.16 EXERCICI: Inferències de percepció

A partir de les percepcions següents, quina de les inferències proposades acceptaries com a correcta?

1. Al carrer, molta gent s'està fregant els ulls.
 - a) Hi ha molta gent mig adormida pel món.
 - b) Hi pot haver alguna substància química a l'aire que irrita els ulls de la gent.
 - c) La gent acostuma a fregar-se els ulls quan no pot creure el que veu.
 - d) Més d'una de les respostes anteriors.
 - e) Cap de les respostes anteriors.

2. Al carrer, molta gent està obrint el paraigües.
 - a) Usen els paraigües com a parasols per protegir-se del sol.
 - b) Volen imitar una estrella del cinema que va amb el paraigües obert.
 - c) Volen protegir-se de la pluja.
 - d) Cap de les respostes anteriors.

3. Hi ha tambors de sabó de rentar roba a les entrades de les cases.
 - a) A molta gent, li ha caigut el tambor de sabó del cistell d'anar a plaça.
 - b) A la gent, no li agrada aquesta marca de sabó, i la llencen.
 - c) La fàbrica del sabó promociona una nova marca i en deixa paquets de mostra a les entrades de les cases.
 - d) Cap de les respostes anteriors.

4.17 EXERCICI: Avaluar les inferències de percepció

Avalua les inferències de percepció següents:

1. A l'escola, aquell noi nou sempre està creant problemes. Ahir, un moment després que ell sortís per la porta principal de l'edifici, hi va haver una explosió en el laboratori de química de l'últim pis. M'hi jugo alguna cosa que ell va provocar l'explosió.
2. A la granja del meu oncle, hi ha un gall que canta cada matí just abans de la sortida del sol. El seu cant deu tenir algun poder fantàstic perquè arribi a causar la sortida del sol.
3. Ahir em va passar pel cap que durant el dia passaria algun accident. I, ben cert, ahir mateix la meva mare va anar a xocar amb el cotxe contra una cabina de telèfons. Si jo no hagués tingut aquell pensament, la meva mare no hauria tingut aquell accident.
4. L'avió que venia de Roma va explotar a la pista d'aterratge de l'aeroport. Just abans d'explotar, algú va veure un ocell que es posava sobre l'ala de l'avió. Ben segur que aquell ocell va ser, d'alguna forma, la causa de l'explosió.

IDEA 11: ¿QUE ÉS INTERESSANT?

A la pàgina 22, la Lisa suggereix a la Sra. Calvet que el títol de la redacció s'hauria de referir als interessos dels nens. D'acord amb això, la Sra. Calvet anuncia el tema: "La cosa més interessant del món". La resposta de l'Arís és que, per a ell, la cosa més interessant del món és pensar.

A la pàgina 26, quan el Sr. Heredia vol il·lustrar els quatre tipus diferents d'oracions, torna a fer ús del concepte "interessant". En el capítol següent, els nens parlaran sobre què és el que fa que algunes classes siguin "interessants" i d'altres, avorrides.

Procura que els teus alumnes manifestin què és el que troben "interessant" a la seva vida. Encoratja'ls a arribar a connectar aquests diversos interessos amb alguna descripció general del que significa per a ells la paraula "interessant". Pregunta'ls si hi ha coses que són interessants sempre i arreu, o bé si és que hi ha coses que, en certs moments, atreuen el nostre interès i coses que no. Per exemple, el menjar; ¿és sempre interessant el menjar, o només ho és quan tenim gana? O considera els esports: alguns nens s'interessen pels esports, i d'altres nens, no. ¿Podem dir que la gent troba interessants totes les històries d'aventures, o bé només algunes d'elles?

També pots preguntar els alumnes si ara s'interessen per alguna cosa que no els interessava fa una setmana. Segueix preguntant-los com s'hi han arribat a interessar. ¿Potser un bon dia van decidir simplement d'interessar-se per allò? ¿O bé es van trobar immersos en algun esdeveniment, i va ser a partir d'aquesta activitat que va saltar l'espurna del seu interès?

A mesura que avanci la discussió de la classe, estarà bé que procuris que els alumnes arribin a ser conscients 1) que els seus interessos canvien i creixen, i 2) que les coses que ells anomenen "interessants" són coses que atreuen el seu interès. Llavors, procura que relacionin això que han descobert amb el tema de l'educació. A l'escola, ¿què és interessant i què no ho és? ¿Hi ha certes matèries que sempre són interessants, o només són interessants en certs moments? Els mestres, ¿com ho poden fer perquè matèries que no són interessants (o almenys que no resulten interessants per alguns alumnes) arribin a ser interessants?

4.18 PLA DE DISCUSSIO: ¿Què és interessant?

1. A la pàgina 23, l'Aris fa una redacció sobre "la cosa més interessant del món". Si haguessis de fer una redacció amb aquest tema, ¿sobre què escriuries?
2. Les tres coses que en aquest moment més t'interessen, ¿són les mateixes tres coses que més t'interessaven fa un any?
3. Els teus interessos, ¿són ben iguals durant tot el dia o bé canvien?
4. ¿T'interesses més pel menjar abans de sopar o després de sopar?
5. ¿T'interesses més pel dormir durant el dia o durant la nit?
6. ¿T'interessen més les persones, els llocs o les coses?
7. ¿T'interessen més els fets històrics o les ficcions?
8. ¿T'interessen més els vampirs o la geografia?
9. ¿Tenen interessos els animals?
10. ¿Tenen interessos els peixos?

11. Si no quedessin éssers humans a la terra, ¿hi hauria encara alguna cosa interessant a la terra?
12. ¿Què hi ha en una determinada cosa que la converteix en interessant?
13. A l'escola, ¿són més interessants unes matèries que altres?
14. ¿Són uns jocs o esports més interessants que altres?
15. ¿Són unes persones més interessants que altres?
16. ¿Què hi ha en certes persones que les converteix en interessants?
17. Si entens una cosa del tot, ¿encara la trobes interessant?
18. Si una cosa et resulta completament misteriosa, ¿la trobes interessant?
19. ¿T'agrada d'arribar a entendre una cosa que fins aleshores havia sigut misteriosa?
20. ¿Prefereixes anar entenent les coses de mica en mica o bé entendre de cop allò que fins aleshores t'havia resultat misteriós?
21. ¿T'ha passat mai que, certes coses que havies pensat que entenies, se t'hagin anat tornant més i més misterioses?
22. ¿És possible que, com més entenguem el món, més misteriós se'ns torni?

IDEA 12: ¿QUE ÉS ACCIDENTAL?

No és pas gens estrany que dos nens mantinguin un diàleg com aquest:

"¡Ho has fet expressament!"

"No és pas veritat. Ha estat un accident. Jo no ho volia fer. Ha passat així."

Els nens entenen que se'ls pot renyar per tot el que facin "expressament". D'aquesta manera, comencen a veure's a si mateixos com a agents, capagos d'iniciatives i responsables de les seves accions. Com a conseqüència d'això, entenen que no se'ls haurien d'imputar coses que fossin accidentals.

Els mestres poden prestar una bona ajuda als seus alumnes si els urgeixen a ser sensibles a la distinció entre el que passa accidentalment i el que passa "expressament". Pot resultar molt alliberador pels nens que aprenguin a acceptar el fet que hi ha moltes situacions en què ningú no és culpable i en què no cal renyar ningú. D'altra banda, alguns nens tendeixen a negar que qualsevol pugui ser responsabilitzat sempre que alguna cosa va malament. A aquests nens precisament, cal mostrar-los el perquè és important que prestin atenció al significat i a les conseqüències de les seves accions, i el perquè a vegades algunes persones no poden ser disculpades quan fan mal fet. Aconseguir que els nens distingeixin cautament entre el que està dins de les seves possibilitats i el que n'està fora, és una de les coses més importants que podem fer per encoratjar-los a ser individus reflexius i, per tant, morals.

4.19 EXERCICI: ¿Què és accidental?

A la pàgina 27, de poc que una pedra no toca l'Aris. Ell suposa que algú l'ha llançat perquè ha vist que algú corria. ¿És possible que la pedra hagi sigut projectada per la roda d'un cotxe o d'un camió que passava en aquell moment? En altres paraules: ¿és possible que la pedra hagi sigut projectada no de manera deliberada o "expressament", sinó més aviat per accident?

¿Com ho pots saber si les coses passen accidentalment o si són fetes intencionadament? ¿Suposes senzillament que tot el que una persona fa, ho fa expressament?

Discuteix les situacions següents. En cada cas, mira de decidir si el que ha passat ha sigut accidental o intencionat:

1. A algú, li havia caigut un plat de sopa per terra del menjador de l'escola. El terra va quedar molt relliscós. Quan m'estava posant a la cua, vaig relliscar, vaig caure a terra i em vaig fer mal al colze. Però, mentre jo queia, el meu peu, descontrolat, va donar un cop a la cama de la Sara, i ella s'hi va tornar. Va dir que li havia donat una puntada de peu expressament.
2. La Maria és la noia més popular de la classe. Tothom l'aprecia, menys la Berta. La Berta no l'aprecia perquè la Maria sempre va a patinar amb la Júlia, l'amiga de la Berta, i no la conviden a anar amb elles. Ahir algú va estripar el quadern de deures que la Maria tenia ja enllestit, després d'una setmana de treballar-hi. És clar que probablement només va ser un accident.
3. L'altre dia, en Jaume i en Joan es van barallar per l'escala. En Jaume va llançar en Joan contra en Pep, que en aquell moment pujava per l'escala. I en Pep li va clavar un cop molt fort a en Joan, perquè es va pensar que en Joan se li havia llançat a sobre expressament. Jo diria que la baralla d'en Jaume i en Joan va ser un accident, però que en Joan realment havia volgut xocar contra en Pep.

4.20 PLA DE DISCUSSIO: Accidents i "expressament"

1. De vegades sentiràs expressions com ara "L'he trobat ben bé per accident". ¿Què vol dir una expressió així?
2. ¿Els animals fan a vegades coses accidentalment?
3. Als animals, ¿els passen coses accidentalment?
4. ¿Les persones fan a vegades coses accidentalment?
5. A vegades, una persona acusarà una altra persona dient "iHo has fet expressament!" ¿Què vol dir aquesta expressió?
6. ¿Les persones fan coses expressament?
7. ¿Els animals fan a vegades coses expressament?
8. Mestre: "Joan, l'empenta que acabes de donar a en Pep, ¿ha sigut per accident?"
Joan: "No, ho volia fer."
Amb això, ¿vol dir en Joan que ha actuat "expressament"? ¿Ho ha fet "intencionadament"?
9. Si en Joan ha donat una empenta a en Pep expressament, ¿en té la culpa en Joan?
10. ¿és possible que en Pep hagi provocat intencionadament que en Joan li doni una empenta?
11. ¿Podria ser que una persona fes accidentalment una cosa que tenia la intenció de fer?
12. ¿Podria ser que una persona tingués un accident expressament?
13. Si una cosa és realment un accident, ¿hi ha algú que en tingui la culpa?
14. ¿Ets sempre conscient de les teves pròpies intencions?

RESPOSTES I ORIENTACIONS

4.1:

Vegi's també el que es diu sobre aquest tema en el cap. 3, idees 1 i 5, i en els exercicis corresponents.

4.2:

[Procura -com sempre- que la discussió d'un tema tan personal com aquest sigui realment filosòfica, és a dir, evita que es converteixi en una reflexió d'un altre tipus (psicològica, sociològica, moral, o lingüística, per exemple), per molt interessant que pugui arribar a ser. I és que l'objectiu d'un diàleg filosòfic no és: a) ni descriure estats mentals o situacions anímiques (objectiu psicològic); b) ni conèixer realitats o entorns ambientals (objectiu sociològic); c) ni justificar l'aprovació o reprovació -és a dir, la valoració- de determinades accions (objectiu moral); d) ni l'anàlisi de certs significats o de certs termes (objectiu lingüístic). El que nosaltres hem de pretendre és que els alumnes, a través del diàleg -en què, evidentment, es faran consideracions psicològiques, sociològiques, morals, lingüístiques, etc.- vagin afinant un xic més el concepte d'"avorriment", i per tant, es vagin adonant de les connexions (teòriques i pràctiques) que el concepte té amb altres conceptes o activitats.

Én en aquest sentit, que el diàleg filosòfic pot fer una doble contribució de claredat, que resulti extraordinàriament important: d'una banda, afavoreix l'aclariment de conceptes i d'accions; d'altra banda, però, la mateixa transparència que ara adquireixen les estructures examinades, són també una bona plataforma per comparar, descobrir o imaginar noves estructures, estratègies i alternatives. D'aquí que una millor comprensió (intel.ligència) de la realitat signifiqui sempre també una millor comprensió (abast, domini) de la realitat.]

4.3:

[L'exercici és útil per començar a veure els nombrosíssims usos de "fer". Consultar l'entrada "fer" de la Gran Enciclopèdia Catalana, per exemple, et pot ajudar a tenir una certa panoràmica i també a preparar casos nous.]

4.4:

[Vegi's el que, amb caràcter general, s'ha dit a 4.2.]

4.5:

A):

- 1: granota (animal i vestit)
- 2: banc (seient i entitat financera)
- 3: la veu (el verb "veure" i el substantiu "veu")
- 4: cantar (cançó i confessió)
- 5: mona (animal i pastís de Pasqua)
- 6: rars (infreqüents i estranys)
- 7: peix molt gros (animal gros d'hàbitat aquàtic i personatge molt influent)
- 8: aranya (animal i làmpara)
- 9: fer el rressopó amb la iaia (menjar amb ella i menjar-se-la)

B) En el sentit de:

- 1: jove, immadur, no fet
- 2: massa atrevida, lliure, obscena (en el terreny de la sexualitat i/o de la moral)
- 3: restar desagradablement sorprès
- 4: encara no fet, tendre, massa jove, mancat d'experiència
- 5: conserva inclinacions galants impròpies de la seva edat i, per tant, sovint considerades ridícules
- 6: vi novell, encara no fet
- 7: herbes, fullatge, la part verda d'un vegetal

C): Aquestes oracions es poden interpretar diferentment segons que ens vulguem referir a:

- 1: una ciutadana d'Amèrica o una jaqueta
- 2: canviar el vestit del nen o canviar el nen
- 3: anar donant corda al rellotge o anar donant corda a la Clara (és a dir, animar-la a prosseguir parlant)
- 4: uns bons alumnes o una bona aula

4.6:

[En els casos 2 i 4, la resposta correcta és la primera; en els casos 3, 5 i 6, la correcta és la segona resposta. En el cas 1, però, es pot argumentar a favor de totes dues respostes.]

4.7:

- 1: ¿A quina edat? ¿Quan va néixer? ¿Quan tenia 10 anys? Massa vague
- 2: Vague

- 3: Correcte
- 4: ¿Quina quantitat són "molts"? és certament vague. Però també ho és "un piló"
- 5: Vague
- 6: Massa vague. Possiblement correcte en certes situacions
- 7: Cal discutir-ne usos possibles, més o menys vagues i més o menys correctes, és a dir, adequats. (Recordi's que hi ha casos en què té sentit anar a la consulta del metge i dir-li que es té "un malestar general")
- 8: El mateix que en el cas 7
- 9: També aquí cal discussió
- 10: Precís, tot i que, evidentment, en un sentit molt trivial i literal: perquè si s'entra fins més enllà de la meitat del bosc, ja no s'hi està entrant, sinó que se n'està començant a sortir.

4.10:

Abans d'usar aquestes preguntes a classe, pensa-les pel teu compte amb calma. Mira de trobar-hi respostes. Però vigila't bé: no acabis volent que els alumnes donin les mateixes respostes que tu; i no els acabis, per tant, "dirigint" cap a aquelles respostes, un cop descobreixis que ells tots sols no hi arriben. Cal que els alumnes aprenguin -i s'atreveixin- a pensar a classe sobre si mateixos, abans de poder passar a ser més reflexius i crítics sobre els seus propis pensaments. Poden, en canvi, començar a qüestionar els pensaments dels altres. Anima'ls, doncs, perquè, en la discussió, es qüestionin mútuament les respostes donades. Pregunta als uns què en pensen, de les respostes donades pels altres, si hi estan d'acord o no, i perquè. Si encara no ho haguessis fet fins ara, potser seria el moment de passar a discutir la Idea 6 del cap. 2 ("¿Què et fa tu?") i el corresponent exercici 2.11. Mira també, a l'índex temàtic del començament del Manual, l'entrada "Identitat personal".

4.11:

- 1. Algunes persones són persones que arriben tard al partit.
- 2. Alguns ratolins són animals que corren per l'habitació.
- 3. Alguns pirates són pilots i alguns pilots són pirates.
- 4. Tots els arbres malalts són oms.
- 5. Algunes persones són persones que recorden haver vist aquell home, i algunes persones no són persones que recorden haver vist aquell home.
- 6. Alguns atletes són persones lesionades.
- 7. Cap aparell de televisió no és un aparell que funcioni.
- 8. Alguns gats són gats que tenen gana, i alguns gats no són gats que tenen gana.
- 9. Cap edifici no és una estructura que hagi quedat dreta.
- 10. Alguns estudiants són persones que van a peu a l'escola.

11. Tots els llibres són coses interessants.
12. Totes les entrades són coses que s'han exhaurit.
13. Algunes pintures no són tòxiques.
14. Alguns gelats són coses que s'han fos, i alguns gelats no són coses que s'han fos.

4.15:

Repassa bé tot l'exercici un parell de vegades abans de discutir-lo amb la classe. Convé que prevegis els errors o les dificultats dels alumnes.

Els núm. 1-9 i 11-13 inclouen raonaments dolents de diversos tipus. Es podria dir, però, que tots ells aporten raons carents de rellevància. Ara bé, demana als alumnes que especifiquin on rau l'error en els diferents arguments, i no els deixis refugiar en la simple constatació de "no rellevància" de l'argument.

Els núm. 14 i 15 són bons raonaments, tot i que per raons diverses.

[El núm. 10 pot ser un bon raonament o no, segons la interpretació que es doni de "qualsevol": si simplement es refereix a "algú", la resposta de la Gina és correcta; però si es refereix a "el primer que passa", "un qualsevol (sense autoritat ni qualificació reconegudes)", aleshores el raonament o bé no és correcte (perquè en Jaume podria argumentar que ell no és "un qualsevol" en aquest últim sentit), o bé, si el raonament es continua considerant correcte, és que es vol desacreditar, desqualificar o ferir en Jaume. (L'exemple ajuda a adonar-se de l'enorme càrrega emocional, crítica o política que poden arribar a tenir els raonaments pretesament objectius, neutres i "lògics". Efectivament, no costa pas de veure que una de les aplicacions més potents de la lògica en la vida quotidiana es duu a terme en la retòrica.)]

4.16:

[1: b 2: c o a 3: c]

4.17:

[Sobre 1: Aquí hi ha, almenys, dues qüestions que viciem el raonament: a) un prejudici; b) un conjunt de dades poc convincents, o, almenys, insuficients. Pel que fa a a): observi's que l'expressió "aquell noi nou sempre està creant problemes" és un judici que no és el resultat d'haver descobert que ell ha provocat l'explosió, sinó que és un judici previ a saber qui l'ha provocat. Encara que aquest judici estigui ben avalat per altres malifetes de l'alumne, tanmateix, respecte a l'explosió que ara ens ocupa, es tracta literalment d'un pre-judici, que condiciona, injustificadament, la nostra versió dels fets. Pel que fa a b): a més, tingui's present que "un moment després" de la sortida del

noi per la porta principal, l'explosió té lloc en el laboratori de l'últim pis. No sembla, doncs, que la inferència de percepció sigui prou justificada, llevat, és clar, que es tinguin bones raons per pensar que el noi ha enginyat un sistema d'explosió retardada, o que té un còmplice, o alguna cosa per l'estil. Però, com que aquestes raons aquí no es donen, la inferència de percepció resulta incorrecta, i és més fruit d'un pre-judici, que no pas d'un judici ben fet.

Sobre 2: La causa sempre precedeix l'efecte. Però això no vol dir que tota cosa que en precedeixi una altra, ja n'és la seva causa. És a dir: la precedència és condició necessària, però no suficient, de la causalitat. Per això, el fet que el gall canti abans de la sortida del sol, no vol dir que causi la sortida del sol. Hi ha un bon criteri per distingir els casos de precedència causal dels casos de precedència casual: si, quan la primera cosa no succeeix, malgrat tot succeeix la segona, vol dir que la primera no era causa de la segona. Si es mata el gall de la granja de l'avi, malgrat tot, el sol continuarà sortint cada matí. Això vol dir que no era pas el gall (o el seu cant) que el feia sortir; si no, un cop mort el gall, tindriem fosca permanent.

Sobre 3: Aquí es podria argumentar com en l'apartat anterior. Tanmateix, hi ha una dificultat que, de fet, també és aplicable a l'apartat anterior i que és bo de discutir. A primera vista, no sembla que el meu pensament de l'accident, l'hagi pogut provocar. I -tal com hem dit abans- es podria argumentar que, si no penso en l'accident, malgrat tot es pot produir. (Tal com, quan el gall no canta, surt igualment el sol.) Ara bé, es podria objectar que, quan jo no penso en l'accident, hi pot haver algú que hi pensi, i que, per tant, sigui el pensament d'algú -encara que no sigui concretament el meu- el que el provoqui. (Tal com, en algun lloc del món, hi pot haver algun gall que canti, per més que jo hagi mort el de l'avi.) Acceptem el desafiament de la dificultat. Perquè ara també disposem d'un criteri per aclarir-nos, que és complementari de l'indicat anteriorment. Si la sospita és que l'existència d'un pensament determinat -potser desconegut- és la causa d'un determinat efecte conegut, aleshores passem al contraatac: no argumentem per via negativa -com abans- sinó per via positiva; i així, no diguem que quan no hi ha una determinada cosa, malgrat tot n'hi ha una altra que es produeix, sinó passem a dir que quan hi ha una determinada cosa, malgrat tot no sempre n'hi ha una altra que també es produeix. Si fem la prova de tenir certs pensaments (d'accidents, situacions agradables, etc.), veurem que no sempre ens trobem després amb els fets corresponents. Això sol ja indica que el pensament no els causa. Perquè, ¿què voldria dir que els causa unes vegades sí i altres no? Voldria dir, segurament, que el pensament està subjecte a -depèn- d'altres factors que són els realment decisius. És a dir, serien aquests altres factors els que farien de condicions necessàries i suficients dels efectes. És més: en aquesta mateixa línia, com més anem repetint allò que sembla ser la causa, més ens adonarem que no ho és; els meus pensaments d'accidents, es corresponen molt poques vegades amb la realitat; i el cant del

gall, també. (El fet és que, si un gall canta a les 10, a les 11 i a les 12 de la nit, ni una sola vegada no surt el sol.) En canvi, quan es tracta de relacions causals de debò, com més vegades es repeteix la relació, més es confirma que es tracta d'una relació necessària i sense excepcions.

Sobre 4: Els comentaris que s'acaben de fer a 2 i a 3 també valen aquí. Tingui's, a més, en compte que el mateix incís del text, segons el qual l'ocell va ser "d'alguna forma" la causa de l'explosió, situa el raonament en un terreny de tanta vaguetat, que paralitza qualsevol investigació o l'aplicació de qualsevol criteri. Perquè, "d'alguna forma" tot és veritat i tot és mentida. El problema està justament en saber "de quina forma" són verdaderes les coses. Per això, l'expressió que inicia l'última frase (el "Ben segur que...") resulta tan buida. És una expressió que vol convèncer de sota mà, ens vol fer creure que el que segueix s'ha d'acceptar com a "ben segur". L'únic cert, però, és que afirmar que les coses "d'alguna forma" són així o així, és no afirmar gaire res. De fet, amb una mà ("d'alguna forma") s'està enretirant el que semblava oferir-se amb l'altra mà ("les coses són així"). Al final, el contingut és molt poc clar. ¡Potser per això és "tan segur"!]

4.18:

[La discussió ofereix moltes possibilitats, tant a l'hora de fer-la com de cares a una elaboració posterior. A partir del pla de discussió, et voldria suggerir tres grans àrees d'investigació conceptual íntimament interrelacionades:

a) què és l'acció d'"interessar": semblances i diferències entre "ser interessat", "estar interessat per", "semblar interessat per", "interessar-se per", "tenir interès", "tenir interessos", "trobar interessant", "fer interessant", "fer-se l'interessant", "ser interessant";

b) quins són els objectes "interessants": persones, coses, activitats, fets, relacions, teories, històries, ficcions, explicacions, interpretacions, interrogants, etc. Com són interessants cadascun d'ells i perquè;

c) què és l'"interès" i quina relació té amb la "comprensió", el "misteri" o la "interpretació".

Segurament que, quan s'examinin aquestes qüestions sobre l'interès, l'interessar i les coses interessants, caldrà també examinar les diferents maneres com es presenta el "desinterès", la "manca d'interès", la "despreocupació" o les coses que "no són interessants" o que són "ininteressants". I aleshores s'aniran obrint noves perspectives; p.e.: ¿les coses ininteressants són sempre avorrides?; ¿el desinterès és sempre quelcom negatiu?; ¿la "manca d'interès" és una característica del subjecte o de l'objecte?]

4.19:

[1: Si el cop, el dona "el meu peu, descontrolat" -pel fet de caure-, ja es veu que no s'ha tractat d'una puntada de peu intencionada.

2: És difícil explicar com a "accident" l'esquingament d'un quadern escolar. Això sol no ens diu encara res sobre l'autor de l'acció; però això més la informació -deduïda del text- que la Berta és l'única persona que no aprecia la Maria, sembla assenyalar clarament cap a la Berta com a culpable. Ara bé, ¿la Berta no ho hauria pogut fer enduta, per exemple, per un atac de gelos, i per tant, d'una manera "descontrolada"? ¿Diríem aleshores que ho ha fet "expressament"? ¿No podria ser també que ho hagués fet algú altre de la classe, algú que precisament no tenia cap motiu per fer-ho i que, potser, volia que se la carregués la Berta? Perquè ara, no hauríem de mirar només els enemics que pugui tenir la Maria, sinó també els que pugui tenir la Berta, ja que ella és la principal sospitosa. Per tant, en un cas així, el judici ha de ser molt mesurat. El que sembla clar és que no es pot tractar simplement d'un "accident".

3: A l'última frase del fragment es fan dos judicis que no poden ser acceptats: a) el primer perquè és poc justificat; b) el segon perquè és completament injustificat. Vegem-ho: a) De fet, no tenim prous elements per dir -com ho fa el que narra els fets- que la baralla d'en Jaume i en Joan va ser un accident. b) En canvi, sí que tenim prous elements com per negar que el xoc d'en Joan contra en Pep fos intencionat per part d'en Joan. Al capdavant, ¿no s'afirma que en Joan va ser llançat contra en Pep? Una altra cosa ben diferent és que, després, en Joan es pugui alegrar d'haver anat a xocar contra en Pep. Però això seria alegrar-se d'una coincidència, i confirmaria, per tant, que el xoc va ser, per part d'en Joan, inintencionat o casual.]

4.20:

[Recorda que "fer una cosa expressament" vol dir "tenir la intenció de fer-la", "voler-la fer", però que no sempre vol dir "voler les conseqüències que se'n deriven". I és que, a vegades, una acció té conseqüències que un desconeixia o no havia previst o imaginat, i que, per tant, hauria volgut evitar o eliminar si hagués pogut. Això no vol dir, de cap manera, que un no sigui responsable de les conseqüències que ell no ha previst. Més aviat se li pot exigir la responsabilitat d'haver-les previst o conegut, si eren conseqüències previsibles o conegudes. Només se'l podria eximir de responsabilitat quan es tractés de conseqüències absolutament imprevisibles, tant per deficiències subjectives (extraordinària ignorància del subjecte, per exemple) com objectives (fets anormals, absolutament nous i impensables).

Recorda també que "voler una cosa" o "tenir una intenció determinada" no vol pas dir "estar pensant en aquell moment en aquella cosa". Trobaríem exemples constants d'això en la vida quotidiana. Que jo vull anar al cine ho puc mostrar de mil maneres; p.e., mirant de combinar-me la feina perquè em quedi

aquella estona lliure, estalviant diners, anant cap al cine i comprant una entrada. I segurament que, en algun moment del procés he pensat en anar al cine, o m'he plantejat d'anar al cine. Però això no vol dir que, a cada moment del procés hi hagi de pensar, com si, quan deixés de pensar-hi, ja deixés de voler-ho. "Voler una cosa", "tenir la intenció de fer una cosa" és, com qui diu, una "acció a distància", que té moltes manifestacions, que no cal que estiguin immediatament connectades les unes amb les altres (com si es tractés d'una "cadena d'intencions"), ni cal tampoc que vagin emparades per pensaments constants sobre allò.

Això, és clar, pot ajudar a plantejar millor els conceptes de "consciència/inconsciència" o de "ser conscient/ser inconscient". Ara s'entén, per exemple, que es pot ser perfectament "conscient" d'una cosa sense que s'hagi de tenir la cosa "present a la ment". I es pot ser ben inconscient de molts aspectes d'una cosa, tot i estar-la (o haver-la estat) considerant atentament. En aquest cas, "ser inconscient de" vol dir "no haver-se adonat de". Però també hi ha un altre ús d'"inconscient" que és precisament oposat a aquest. Quan algú em diu "iEts un inconscient!", el que sovint em retreu no és que no m'hagi adonat d'això o d'allò -tot i que a vegades també ho vol dir-, sinó que em critica que, tot i haver-me'n adonat, no en tregui les conclusions que ell en treu, sinó unes altres que ell considera nefastes. En aquest sentit, "iEts un inconscient!" sovint va més enllà de la mera descripció (desaprovatòria) sobre el meu mètode de treball o sobre l'estat de la meva ment, per entrar en un camp de valoració moral clarament condemnatòria.]

AUTOAVALUACIO DEL MESTRE

1. ¿Coneixen tots els meus alumnes els quatre tipus d'oracions lògiques ("tots", "cap", "alguns... són", "alguns... no són")? ¿Saben estandarditzar oracions catalanes usuals tot passant-les a aquestes formes lògiques?
2. ¿He aconseguit que cada alumne participés almenys en dues discussions? Si no tots, ¿qui hi ha participat i qui no?
3. En un moment o altre, ¿m'he dirigit a cada alumne per demanar-li si havia entès el que havia dit algun company seu? ¿Amb qui ho he fet i amb qui no?
4. ¿He encoratjat els alumnes a donar raons del que diuen? ¿Qui em sembla que necessita ajut en aquest punt?
5. ¿He repassat el text atentament amb la classe?
 - a) ¿Saben tots que la Lisa va ajudar la Sra. Calvet, i en què?
 - b) ¿Saben tots qui va suggerir a l'Aris que no totes les oracions podien ser estandarditzades com a oracions amb "Tots" o amb "Cap"?
 - c) ¿Entenen tots què volia dir l'Aris amb "L'Alguns'està bé! iSón els verbs que canvien!" (26, 5-6)?
 - d) ¿Han discutit el perquè l'Aris va pensar que era en Toni el que havia llançat la pedra?

CAPITOL CINC

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. ¿Què volia dir la Maria amb "Aquesta és precisament la seva feina"?
2. ¿Quin tipus de relació tenen en Marc i la Maria?
3. ¿Què volia dir en Marc quan deia: "No ho significa. Simplement ho són"?
4. ¿Per què et sembla que en Marc va començar a fer exercicis cap per avall en aquell moment?
5. L'Aris, en Marc i la Maria comencen a discutir sobre les classes. En Marc pensa que totes són poc interessants; l'Aris, que algunes són interessants i algunes no; i la Maria sosté que "si algunes classes són poc interessants, bé cal que hi hagi altres classes que siguin interessants". Ordena aquestes tres opinions des de la que et sembli més convincent fins a la que t'ho sembli menys.
6. ¿Quin era l'error en el raonament de la Maria?
7. ¿Què vol dir l'Aris amb les paraules "llançar-se a treure conclusions"?
8. ¿Què vol dir la Maria amb les paraules "llançar-se sobre l'altra gent"?
9. ¿Què n'arribes a saber, de la personalitat, dels sentiments i de les idees d'en Marc en el capítol 5?
10. ¿Què n'arribes a saber, de la personalitat, dels sentiments i de les idees de la Maria en aquest capítol?
11. ¿Et semblen semblants en Marc i la Maria?
12. ¿T'agrada en Marc? ¿Per què?
13. ¿Què vol dir en Marc amb "i pots estar segura que diran que és bo, facin el que facin"?
14. ¿Què vol dir l'Aris amb les paraules "les escoles haurien de ser dirigides per gent que sap el que fa"?
15. La Maria compara els mestres amb pilots d'avió i cirurgians. ¿Et sembla que és una bona comparació?
16. ¿Qui et sembla que hauria de dirigir les escoles?
17. L'Aris, la Maria i en Marc, ¿què pensen que haurien d'aprendre a l'escola?
18. ¿Amb quin d'ells estàs d'acord?
19. ¿T'has arribat mai a interessar per una cosa que desconexies completament un mes abans?
20. ¿Com t'hi has interessat?
21. ¿Et sembla que té raó en Marc quan diu que totes les matèries s'haurien de fer interessants?
22. En Marc i l'Aris veuen Europa en els núvols, i en Marc diu "era una idea nostra. ¿Què vol dir amb aquestes paraules?
23. ¿Quines són les diferències entre en Marc i l'Aris en les seves maneres de pensar i sentir?

24. ¿Et sembla que l'Arís i en Marc són amics? ¿Com ho saps?
25. ¿Obtens, en aquest capítol, algun coneixement sobre l'Arís que no tenies abans?
26. ¿Per què et sembla que en Marc s'arriba a excitar amb les seves pròpies idees?
27. ¿Què fa quan s'excita? ¿Et sembla estrany això?
28. ¿En Marc va acusar en Quim Geli d'haver llançat la pedra?
29. ¿Et sembla que l'Arís es "llançava a treure conclusions" quan pensava que en Toni havia llançat la pedra del capítol 4?

IDEA 1: ¿A VEGADES HEM DE DIR I FER COSES QUE NO TENIM INTENCIO DE DIR O DE FER?

El conserge fa fora en Marc i la Maria de l'escala d'incendis. En Marc atribueix el comportament del conserge al fet que el conserge és un adult. La Maria és més perspicaç quan atribueix aquell comportament al fet que el conserge juga un paper determinat a l'escola. La Maria sembla adonar-se que la pertinença a una institució pot col·locar la gent en situació d'actuar o de parlar de maneres ben diferents de com actuarien o parlarien normalment.

Per exemple: un nen es pot trobar a si mateix en una situació semblant a la del conserge de la novel·la. Imagina't que se'l nomena responsable de la biblioteca. Aquest nen haurà de tenir el mateix tracte tant amb els companys que li són simpàtics com amb els que li són antipàtics. I es pot trobar en la situació d'haver d'impedir -amb un avís o una denúncia- que un amic seu tregui d'amagat un llibre de la biblioteca, tot i que ell, en unes altres circumstàncies, mai no faria res que pogués perjudicar el seu amic. Segurament que tu també has tingut experiències semblants. Com a professional de l'ensenyament, t'has compromès a actuar d'acord amb certes normes específiques de l'escola, i això, de vegades, et pot posar en la situació d'haver de fer (o dir) alguna cosa que, si poguessis triar, preferiries no fer (o no dir).

La qüestió filosòfica que pots plantejar als alumnes és aquesta: tot i concedir que tenim obligacions perquè som membres de certes institucions i, per tant, tenim responsabilitats especials, ¿existeixen, tanmateix, ocasions en què som lliures d'actuar simplement sobre la base del que considerem correcte?

5.1 EXERCICI: ¿A vegades hem de dir o fer coses que no tenim intenció de dir o de fer?

Comenta les situacions següents:

1. Berta: Pere, la tia Rosa ha tingut molts maldecaps per portar-nos aquests regals. El mínim que pots fer és fer-li un petó i una abraçada molt grossos per mostrar-li que l'estimes molt.
Pere: ¿No podria dir simplement "gràcies"?
2. Francesc: Nano, Miquel, isegur que la Dolors està boja per tu!
Miquel: Sí, sempre està rondant per aquí. Em penso que li diré que és molt lletja i això me l'espantarà.
Francesc: ¡Però si no està gens malament!
Miquel: ¿I què? Me n'he de desempellegar, ¿no?
3. Rei Lear: Cordèlia, ¿m'estimes?
Cordèlia: Això és una cosa que realment no puc dir, pare.
4. Lola: Marta, em sembla que el teu nou promès no és gaire espavilat.
Marta: Ja ho sé. Per això jo he d'anar fent veure que sóc un xic enze.
5. Berta: Francesc, ¿hi ha alguna cosa que no faries per mi?
Francesc: Ca.
6. Lola: Si realment ets amiga meva, ¿per què parles de mi al meu darrera?
Marta: ¡Va, només és un parlar! ¡No ho dic pas de debò!
7. Francesc: Diu que la Berta i la Lola es van barallar molt fort ahir.
Miquel: Sí, però no ho volien pas fer.

IDEA 2: RAONAMENT INDUCTIU

El que l'Arís, en Marc i la Maria discuteixen aquí és allò que els filòsofs anomenen inducció: consisteix a arribar a generalitzacions a través de l'examen d'evidències. Un problema central de la inducció és aquest: ¿quantes evidències necessitem abans de poder formular una generalització fiable? ¿Com ha de ser de gran la mostra perquè sigui una mostra fiable? L'Arís reconeix que, si només se sap que tres dels caramels són marrons, seria llançar-se a una conclusió precipitada afirmar que la resta dels caramels tanmbé són marrons. Però, d'altra banda, ell tampoc no vol afirmar que no són marrons. L'Arís té raó en aquest cas. La mostra és simplement massa petita per a ser fiable.

La qüestió de tenir una mostra fiable es complica pel fet que els filòsofs han tingut molt més èxit explorant els problemes de la inducció que no pas resolent-los. De moment, no tenim criteris formals simples per les induccions. (No coneixem, per exemple, cap regla d'inducció que funcioni en tots els casos d'una manera tan simple i directa com la regla d'inversió que l'Aris i la Lisa usen per les oracions amb "Cap".) Això significa que -almenys de moment- l'avaluació d'inferències inductives exigeix una familiaritat considerable tant amb l'evidència que els serveix de base, com amb l'àmbit d'aplicació de les generalitzacions que es volen fer.

Apliquem això a l'exemple d'aquest capítol 5: l'Aris hi entén prou de caramels [àmbit d'aplicació] com per adonar-se que mentre alguns tenen un sol color, molts no; d'aquí que l'observació de només tres caramels d'una paperina [evidència] sigui una mostra massa petita per concloure inductivament que tots els caramels de la paperina són marrons. Suposem, però, que l'Aris hagués obert una bossa de bescuits i que hagués trobat que els tres primers eren florits [evidència]. Tots hi entenem prou de galetes, bosses i aliments frescos [àmbit d'aplicació] com per ser capaços de dir que aquesta mostra és adequada, i que, d'ella, se'n pot concloure inductivament que "tots els bescuits d'aquesta bossa eren florits".

Com que l'avaluació d'inferències inductives exigeix informació general i coneixements, pot ser que els teus alumnes tinguin dificultats amb alguns dels exercicis següents, tant perquè estiguin mancats d'aquests coneixements, com perquè no sàpiguen com aplicar el coneixement que tenen al problema que se'ls planteja. Si necessiten la teva ajuda, no dubtis a donar-la, però fes-ho de manera que no siguis tu qui avalua les inferències en lloc seu.

5.2 EXERCICIS: Raonament inductiu

	Bona	Mala	?
A):	inferència	inferència	

1.
Hem fet bullir aigua a Estocolm i, al nivell del mar, ha bullit a 100° C. Hem fet bullir aigua a Barcelona i, al nivell del mar, ha bullit a 100°C. Hem fet bullir aigua a San Diego (Califòrnia) i, al nivell del mar, ha bullit a 100°C.

Per tant, l'aigua bull a 100°C, al nivell del mar, a qualsevol lloc del món. -----

2.

Em poso malalt quan menjo gerds.
Em poso malalt quan menjo cireres
d'arboç.
Em poso malalt quan menjo móres.

Qualsevol menjar em posa malalt. ---- ---- ----

3.

Quan veig una rata sempre em ve singlot.
Només em ve singlot quan veig una rata.

Que vegi una rata és la causa del meu
singlot. ---- ---- ----

4.

La Sílvia sempre està enriolada: molt
els dilluns, menys els dimarts, encara
menys els dimecres, menys encara els
dijous, i molt poc els divendres.

Com més passa la setmana, menys enrio-
lada està la Sílvia. ---- ---- ----

5.

Les darreres cent vegades que he tirat
aquesta moneda a cara o creu, ha sortit
cara.

La propera vegada que ho provi, ha de
sortir cara per força. ---- ---- ----

B):

1.

El salmó viu al mar i té brànquies.
La carpa viu al mar i té brànquies.
La sardina viu al mar i té brànquies.
L'arengada viu al mar i té brànquies.
Milers de peixos d'altres tipus viuen
al mar i tenen brànquies.

Els dofins viuen al mar,
Per tant, els dofins han de tenir
brànquies. () () ()

2.

Els tigres són mamífers i viuen a terra.
Els elefants són mamífers i viuen a terra.
Les guineus són mamífers i viuen a terra.
Milers d'altres mamífers viuen a terra.

Les balenes no viuen a terra,
Per tant, les balenes no poden ser
mamífers. () () ()

3.

Els U2 són nois joves i estrelles del rock.

The Communards són nois joves i estrelles del rock.

Milers de nois joves són estrelles del rock. Els Rolling Stones són estrelles del rock.

Per tant, els Rolling Stones són nois joves.

() () ()

C):

1. L'oncle de la Diana i de l'Albert els ha convidat a anar a pescar en barca amb ell i els seus amics. La Diana i l'Albert s'adonen que, després de quatre hores de pescar, els homes han agafat 77 peixos, i que tots aquests peixos tenen escates. L'Albert diu: "Qui sap si el proper peix que agafaran tindrà escates". Si fossis la Diana, ¿què diries?:

- a) "Penso que és absolutament segur que el proper peix tindrà escates."
- b) "Penso que és probable que el proper peix tingui escates."
- c) "Com que tots els peixos pescats fins ara han tingut escates, el proper probablement no en tingui."
- d) "Penso que és segur que el proper peix que pesquem no tindrà escates."
- e) Cap de les respostes anteriors.

2. Entro en un edifici que sé que té vint pisos. Entro a l'ascensor, que comença a pujar. Després del pis 15, encara no s'ha aturat. Em giro cap al meu veí i li dic: "Bé, si ha pujat 15 pisos de cop sense parar, suposo que és molt probable que no s'aturi en el següent." ¿Què respondries?

- a) "Penso que és absolutament segur que s'aturarà en el següent pis."
- b) "Penso que és probable que s'aturi en el següent pis."
- c) "Correcte."
- d) "Si no s'ha aturat fins ara, dubto que s'aturi mai."
- e) Cap de les respostes anteriors.

IDEA 3: LLANÇAR-SE SOBRE L'ALTRA GENT

Al final del capítol 4, vam trobar un exemple d'algué que es llançava a treure conclusions: l'Aris estava cert que era en Toni que havia llançat la pedra. Al començament del capítol 5, quan els nens parlen dels caramels que hi ha a la paperina, estan

discutint el que s'anomena "raonament inductiu". Aquí la qüestió és molt més específica: ¿cal una mostra d'evidència gaire ampla abans de poder treure una conclusió sobre tot el conjunt? Si l'evidència és insuficient, es corre el risc de "llançar-se a treure conclusions" de manera precipitada.

A la pàgina 30, la Maria observa que molts prejudicis ètnics també troben la seva expressió en aquest llançar-se a treure conclusions. Hi ha persones fanàtiques que, basant-se només en un o dos casos, es llancen a treure conclusions sobre grups ètnics sencers.

Quan la Maria diu que molta gent "es llança sobre l'altra gent", ¿què vol dir? La frase significa un abús físic o verbal injustificat. Pot ser que, de bona fe, t'equivoquis i algú "se't tira a sobre". Pot ser que un determinat estudiant no t'agradi a causa del seu aspecte, i "te li tires a sobre" fent-lo quedar en ridícul. Pot ser que en una classe hi hagi molts nens que xerren, però que el mestre només "es tiri a sobre" d'un d'ells.

Si "llançar-se a treure conclusions" és un acte intel·lectual injustificat, "llançar-se sobre l'altra gent" és un acte moral injustificat. Aquest últim hi implica la moralitat perquè és un abús de persones, una forma d'abús basada en el prejudici.

Algunes persones tenen prejudicis però no tradueixen els seus prejudicis en accions, i és important de tenir present aquesta diferència. Tot i que potser no els agrada un determinat grup ètnic, tanmateix, es comporten correctament quan entren en contacte amb membres d'aquest grup. La manca d'equanimitat està basada, normalment, en el prejudici, el qual, al seu torn, comporta un raonament erroni; però el prejudici no implica necessàriament manca d'equanimitat. [Generalitzant, es podria dir que la manca d'equanimitat pràctica pressuposa prejudicis, però que, en canvi, els prejudicis -que poden ser només teòrics o ideològics- no sempre porten a actuacions mancades d'equanimitat.]

5.3 EXERCICI: Llançar-se sobre l'altra gent

Les expressions següents, ¿són semblants o diferents? Si tenen significats diferents, explica quins són aquests significats. Si signifiquen el mateix, ¿quin és el seu significat comú?

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1: a "fer el pallasso" | 2: a "riure's d'algú" |
| b "fer el ximple" | b "pendre el pèl a algú" |
| 3: a "que es riguin de tu" | 4: a "perjudicar les possibilitats d'algú" |
| b "ser tractat de criatura" | b "menar la dansa a algú" |
| 5: a "desfogar-se" | 6: a "rebre una pallissa" |
| b "abassegar algú" | b "tractar algú com un gos" |

-
- 7: a "donar la culpa a algú" 8: a "fer les paus"
 b "trobar un boc expiatori" b "passar comptes"
- 9: a "ser un setciències" 10: a "estovar algú"
 b "ser un saberut" b "desmuntar algú"

IDEA 4: PENSAMENT FLEXIBLE I INFLEXIBLE

Tot i que l'Arís i la Maria tracten de convèncer en Marc que les seves rotundes generalitzacions sobre les escoles i les classes estan basades en la minça mostra que li és familiar, tanmateix, en Marc no es vol fer enrere. ¿Per què s'hi nega tan obstinadament? Si com a criteri només es té en compte si la mostra amb què treballa és l'adequada, llavors en Marc ha fet una inducció clarament errònia. Però, si s'interpreta que en Marc és algú que té una concepció pròpia de com podria ser el món, o de com podrien ser les escoles, i que és algú que, per experiència pròpia, ha arribat a valorar i jutjar que les nostres vigents disposicions educatives són molt lluny del que podrien ser, llavors no es pot acusar en Marc d'un raonament erroni.

Hi ha un altre tipus d'inflexibilitat, connectada amb la idea que només hi ha una manera correcta de pensar. Però el cert és que hi ha moltes maneres efectives de pensar. En alguns casos, el raonament formal és la manera més efectiva; en altres casos, ho és la inducció. I encara en altres casos, altres intents poden ser més adequats. Per exemple: la gent que se'n surt bé de tractar amb problemes complexos, sovint té facilitat per pensar analògicament. Pensar analògicament vol dir ser capaç de traslladar una relació des dels termes d'un context determinat fins als termes d'un altre context. Per exemple: donada la relació entre vaca i vedell, podem demanar a algú que estableixi una relació similar entre una euga i (-----). O bé, donats els termes en dos contextos (vaca-vedell, euga-poltre), podem demanar a l'alumne que trobi una relació que sigui comuna als dos contextos (maternitat).

En els exercicis següents, les relacions analògiques s'agrupen d'acord amb algunes categories filosòfiques importants, com ara causa i efecte, part i tot, mitjans i fins. Com que el raonament analògic és una anella important entre el raonament lògic formal i el pensament creatiu, valdrà molt particularment la pena que els teus alumnes facin aquests exercicis, encara que potser no vulguis posar-los-els tots de cop. A més, és important que el conjunt de la classe tingui la oportunitat de discutir les respostes donades i les raons d'aquelles respostes. Encoratja els alumnes a crear analogies pròpies, no només entre paraules, sinó

també entre colors, sons, sabors, distàncies, pesos, textures, o qualsevol tipus d'experiència perceptiva. Per exemple, en música: "aquesta nota és a aquella nota com aquesta altra nota és... ¿a quina nota?" O bé en el camp dels colors: "el vermell pàl·lid és al vermell fosc com és al blau fosc".

5.4 EXERCICI: Diferències i semblances

A) Mitjans i fins:

- a: fer girar la clau és a obrir la porta
com
obrir l'interruptor és a
1. treure el gat a fora
 2. il·luminar l'habitació
 3. canviar de parella en el joc
 4. alentir el pas del cavall
- Resposta:
- b: preparar els fonaments és a construir la casa
com
apuntar la fletxa és a
1. fer diana
 2. no fer diana
 3. deixar anar la corda de l'arc
 4. tibar l'arc
- Resposta:
- c: tirar-hi aigua a sobre és a apagar el foc
com
crear nous llocs de treball és a
1. donar feina a la gent
 2. fer-se ric
 3. estendre l'ocupació
 4. acabar amb l'atur
- Resposta:
- d: trencar uns quants ous és a fer una truita
com
moldre blat és a
1. fer palla
 2. fer pa
 3. fer sopa
 4. fer pedres d'esmolador
- Resposta:

B) Cas i tipus:

- a: ós és a mamífer
com
salmó és a
1. balena
 2. tiburó
 3. peix
 4. cocodril
- Resposta:
- b: clau anglesa és a eina
com
cadira és a
1. casa
 2. dentista
 3. sofà
 4. moble
- Resposta:

c: camioneta és a automòbil
com
violí és a

1. instrument musical
2. concert
3. corda
4. violinista

Resposta:

d: carta és a correu
com
massatge és a

1. paisatge
2. massatge
3. comunicació
4. televisió

Resposta:

C) Aparença i realitat:

a: somni és a despertar
com
fantasia és a

1. entendre
2. recordar
3. esperar
4. estimar

Resposta:

b: oblidar és a recordar
com
ignorància és a

1. poder
2. riquesa
3. coneixement
4. salut

Resposta:

c: ceguesa és a visió
com
sordera és a

1. veure-hi
2. sentir-hi
3. tastar
4. tocar

Resposta:

d: demència és a sensatesa
com
irracionalitat és a

1. coratge
2. fe
3. racionalitat
4. abundància

Resposta:

D) Permanència i canvi

a: fix és a canviant
com
momentani és a

1. fragmentari
2. ple
3. sencer
4. continu

Resposta:

b: fragmentari és a complet
com
parcial és a 1. total
2. imparcial
3. indivisible
Resposta: 4. confederació

c: resident és a transeünt
com
habitant és a 1. còmplice
2. hoste
3. visitant
Resposta: 4. enemic

d: fugaç és a estable
com
voluble és a 1. temperamental
2. insegur
3. previsible
Resposta: 4. tranquil

5.5:

E) De la part al tot

a: nas és a cara
com
soldat és a 1. disciplina; 2. exèrcit;
3. uniforme; 4. rifle Resposta:

b: fulla és a planta
com
badia és a 1. península; 2. riu;
3. mar; 4. golf Resposta:

c: ala és a ocell
com
aleta és a 1. peix; 2. bec;
3. escata; 4. cua Resposta:

d: nansa és a tassa
com
pom és a 1. sòl; 2. porta;
3. radiador; 4. nevera Resposta:

F) Causa i efecte

a: gèrmen és a malaltia
com
espelma és a 1. cera; 2. ble;
3. blanc; 4. llum Resposta:

b: sol és a calor
com
estrella és a 1. distància; 2. grandària;
3. llum; 4. visió Resposta:

c: pluja és a inundació
com
glaçada és a 1. sal; 2. hivern;
3. primavera; 4. glaç Resposta:

d: sucre és a dolç
com
llimona és a 1. àcid; 2. sal;
2. groc; 3. fruita Resposta:

G) Diferències de grau

a: calent és a cremant
com
alt és a 1. agegantat; 2. elevat; 3. enorme; 4. imponent

b: plaent és a deliciós
com
satisfactori és a 1. acceptable; 2. divertit; 3. emocionant;
4. agradable

c: desagradable és a repugnant
com
desplaent és a 1. excitant; 2. avorrit; 3. sense incidents;
4. terrible

d: matar és a mortaldat
com homicidi és a 1. genocidi; 2. insecticida; 3. parricidi;
4. terror

H) Tipus-característica

a: lleó és a carnívor
com
vaca és a 1. remenador de cua; 2. herbívor;
3. remugador; 4. amant dels toros Resposta:

b: equatorial és a calor
com
àrtic és a 1. fred; 2. polar; 3. cero;
4. icebergs Resposta:

c: aixecador de pes és a fort
com
acròbata és a 1. famós; 2. àgil; 3. encantador;
4. covard Resposta:

- d: urbà és a negoci
com
rural és a 1. industrial; 2. professional;
3. agrícola; 3. acadèmic Resposta:
- 1) Procés i producte
- a: serrar és a mobiliari
com
cisellar és a 1. escultura; 2. pintura;
3. fondre acer; 4. grafits Resposta:
- b: explorar és a descoberta
com
competir és a 1. ràbia; 2. victòria;
3. invenció; 4. satisfacció Resposta:
- c: dormir és a descans
com
esforç és a 1. fatiga; 2. acció; 3. moviment;
4. fer Resposta:
- d: sembrar és a segar
com estudiar és a 1. pensar; 2. reflexionar;
3. jugar; 4. entendre Resposta:

IDEA 5: ¿QUI HAURIA DE DIRIGIR LES ESCOLES?

La Maria argumenta que són els adults els que haurien de dirigir les escoles, perquè ells són més experimentats i més experts que els nens. Certament, l'argument de la Maria és bo; ofereix una raó molt bona com a criteri per seleccionar els dirigents de les escoles. Consulta els teus alumnes sobre això: ¿preferirien un dentista expert o un que no ho fos, o un metge expert per fer una operació més que no pas un que no ho fos? Però també es pot qüestionar aquesta analogia: els experts, ¿són com metges i dentistes? ¿Hi ha experts en ensenyament?

L'argument de la Maria és plausible, però en Marc té dificultats per acceptar-lo. En Marc sosté que els adults sempre diran que fan el que és millor per als nens, tant si les seves accions són, com si no són, beneficioses per als nens. La posició d'en Marc pot semblar cínica. Tanmateix, s'ha de pendre seriosament la seva advertència. Perquè, ¿què ens indueix a creure que els adults són experts a l'hora de tenir cura dels infants?

En aquest moment, l'Aris observa que la qüestió no és si les escoles haurien de ser dirigides per gent més gran o més jove. El criteri hauria de ser entendre-hi, no només l'edat. L'Aris diu: "La veritable qüestió és la de si les escoles haurien de ser dirigides per gent que sap el que fa."

Ara es planteja una qüestió: ¿Què significa que "un sap el que fa"? En el cas d'un metge, es podria dir que els metges saben el que fan quan entenen com funciona el cos humà, i quan saben com guarir-lo quan està lesionat o no funciona bé. També haurien de saber com mantenir-lo en forma quan ja funciona bé. Semblantment, es podria argumentar que la gent que dirigeix les escoles hauria d'entendre els nens, hauria de saber com millorar l'escola quan no funciona profitosament per als nens, i saber com mantenir l'escola quan funciona profitosament per als nens. En Marc, però, no estaria pas satisfet amb això. Podria respondre que entendre els nens no és només entendre'ls tal com són, sinó també tal com podrien ser.

Suggereix als alumnes que la qüestió de "com s'han de dirigir les escoles" és una qüestió amb un final obert. En tot el capítol 5 no hi ha cap resposta clara sobre com s'haurien de dirigir les escoles; en lloc d'això, hi ha una colla d'indicacions i pistes que apunten cap a més exploració i cap a altres descobertes.

5.6 EXERCICII: ¿Qui s'hauria d'encarregar de l'educació?

¿Qui preferiries?

- 1: a. ¿un mestre que es preocupa de si els estudiants milloren en els estudis durant el curs?
b. ¿un mestre que es preocupa d'aconseguir que els alumnes s'apreciïn entre ells?
c. ¿un mestre que es preocupa d'ambdues coses?
- 2: a. ¿un mestre que exigeix sobretot que tothom sigui puntual?
b. ¿un mestre que insisteix en el fet que els alumnes es respectin mútuament?
c. ¿un mestre que demana ambdues coses: puntualitat i respecte mutu per part dels alumnes?
d. ¿un mestre que no demana cap de les dues coses?
- 3: a. ¿un mestre que procura que els alumnes treballin bé junts?
b. ¿un mestre que insisteix en la pronunciació correcta?
c. ¿un mestre que té interès per ambdues coses?
d. ¿un mestre que no té interès per cap d'aquestes coses?
- 4: a. ¿el mestre dels alumnes que sempre treuen les millors notes de l'escola?
b. ¿el mestre de les classes que sempre escenifiquen les millors obres?
c. ¿el mestre de les classes que són millors en esports?
d. ¿el mestre de les classes amb més ordre?

- 5: a. ¿el mestre que s'atreveix que tu pensis pel teu compte?
b. ¿el mestre més reflexiu de l'escola?
c. ¿un mestre que és reflexiu i que s'atreveix que els alumnes pensin pel seu compte?
d. ¿un mestre que no és cap dels anteriors?

IDEA 6: ¿QUE ES VOL DIR AMB LA PARAULA 'BO'?

"Marc -va començar tranquil·lament la Maria-, ells només miren de fer el que és bo per nosaltres." "Síiii -va dir en Marc-, i pots estar segura que diran que és bo, facin el que facin."

Compara els dos usos diferents de la paraula "bo" en el passatge anterior. La Maria usa la paraula d'una manera que resulta ben habitual. Ella pensa que la paraula "bo" es refereix a coses com la salut i la intel·ligència i la justícia, que són "bones en si mateixes", o a accions que són, clarament, el que és "correcte" de fer. Obviament, no es qüestiona les motivacions dels que s'encarreguen de l'escola.

En Marc sí que es qüestiona les motivacions dels metres. Ell argüeix que aquesta gent és capaç d'usar les paraules de la manera que vol, que si els resultés avantatjós, podrien aplicar la paraula "bo" a coses que la majoria de les persones podrien no dir en absolut que són bones.

En Marc suggereix, evidentment, que les persones que dirigeixen una escola -o, tant se val, qualsevol institució-, podrien anomenar les seves actuacions "bones", fossin el que fossin realment aquelles actuacions. Podrien donar el nom de "llibertat" a l'esclavatge, o el de "prosperitat" a la pobresa, tot fent un esforç per convèncer els seus súbdits que allò que estan fent és "bo" per a ells.

Si s'assumeix que paraules com "bo" o "llibertat" o "prosperitat" tenen inevitables significats intrínsecs -assumpció que la Maria fa-, aleshores l'argument d'en Marc ha de semblar per força sorprenent. Ara bé, si s'assumeix que les paraules són invencions a les quals la gent pot assignar arbitràriament qualsevol significat que vulgui, aleshores l'argument d'en Marc és molt comprensible. Tanmateix, si les paraules poden ser aplicades de qualsevol manera, ¿qui és que ha seleccionat els significats que tenen actualment? ¿Ho fan sempre els que tenen el poder, com suggereix en Marc?

5.7 EXERCICI: Significats de "bo" i "correcte" --

(NOTA: Tant si els alumnes responen "sí" com "no" a les qüestions següents, encoratja'ls a donar exemples i també raons.)

1. ¿és possible que algunes persones facin coses que anomenen "bones", però que les coses que fan siguin realment molt nocives per altres persones?
2. ¿és possible que algunes persones facin coses que gairebé ningú no pensa que són bones, però que aquestes coses siguin realment molt útils per tothom?
3. ¿és possible que sigui incorrecte fer certes coses, encara que fer-les no faci mal a ningú?
4. ¿és possible que sigui correcte fer certes coses, encara que amb elles es perjudiqui a algunes persones?
5. ¿és possible que no sigui ni correcte ni incorrecte fer certes coses?
6. ¿és possible que algunes coses siguin sempre correctes, i altres sempre incorrectes?
7. ¿és possible que si fer certes coses és incorrecte per tots els altres, també sigui incorrecte per tu?
8. ¿és possible que fer certes coses sigui incorrecte per una altra persona, però correcte per tu?
9. ¿és possible que, a vegades, altres persones sàpiguen millor que tu què és el que hauries de fer?
10. ¿és possible que, a vegades, sàpigues millor que ningú més què és el que hauries de fer?

IDEA 7: OBJECTIUS DE L'EDUCACIO

A la pàgina 31 l'Arís diu: "Però la cosa més important que els cal entendre és el perquè hi som, sobretot, a l'escola." La discussió entre en Marc, l'Arís i la Maria es desenvolupa llavors molt ràpidament. Els punts següents són suggeriments que donen possibles explicacions del perquè els nens van a l'escola:

1. La Maria diu que són allà per aprendre respostes, però immediatament ho canvia i diu que hi són
2. Per aprendre a solucionar problemes.
3. En Marc suggereix que per aprendre a plantejar qüestions.
4. L'Arís diu que per aprendre a pensar.
5. Llavors en Marc diu que per aprendre a pensar pel propi compte.

Podries començar la discussió d'aquesta idea tot preguntant als teus alumnes perquè els sembla que es considera normal que vagin a l'escola. Aquí haurien de procurar imaginar-se les raons dels adults per enviar-los a l'escola. Després, hauries d'encoratjar

els alumnes a avaluar aquestes raons i a mirar de veure si podrien trobar raons millors per anar a l'escola. També els podries demanar que fessin una llista de les raons que se'ls acuden per no anar a l'escola.

Un cop ho hagin fet, podrieu tornar a llegir les pàgines 30-33 de la novel·la. Procura que es fixin en els cinc objectius suggerits per l'Aris, la Maria i en Marc, i mira com aquests objectius connecten amb les idees dels teus alumnes.

5.8 FLA DE DISCUSSIO: ¿Per què anar a l'escola?

1. ¿Preferiries ser instruït o no? ¿Per què?
2. ¿Què n'esperes obtenir d'anar a l'escola?
3. Si adquireixes instrucció, ¿et farà millor ciutadà? ¿Com?
4. Si adquireixes instrucció, ¿et farà millor persona? ¿Com?
5. ¿De quina manera es beneficiaran els teus pares del fet que tu vagis a l'escola?
6. ¿De quina manera es beneficiaran els teus mestres del fet que tu vagis a l'escola?
7. ¿Se t'acuden desavantatges que té la gent instruïda?
8. ¿Vas a l'escola amb l'objectiu d'aprendre allò que els adults ja saben, sigui el que sigui?
9. ¿T'agrada descobrir la veritat sobre coses que sempre t'han semblat misterioses?
10. ¿T'agradaria l'escola si t'ajudés a entendre les coses que t'interessessin però que et tinguessin perplex?
11. ¿T'agradaria més l'escola si t'ajudés a fer un millor ús de les teves capacitats?
12. ¿Quins beneficis ofereix l'educació, a més de preparar-te per una feina?
13. ¿Com passaries el dia si no haguessis d'anar a l'escola?
14. ¿Quina és la cosa més educativa que t'ha passat fora de l'escola?
15. ¿Què passaria si s'exigís que els nens es paguessin l'educació?
16. ¿Què passaria a tot el país, si no s'exigís que els nens anessin a l'escola?
17. ¿Seguiries anant a l'escola si depengués completament de tu d'anar-hi o no anar-hi?
18. ¿És més important que aprenguis què has de pensar o com has de pensar? ¿Per què?
19. ¿És més important que siguis capaç de donar respostes o de plantejar qüestions? ¿Per què?
20. ¿Preferiries aprendre a pensar com l'altra gent o a pensar pel teu compte? ¿Per què?

5.9 EXERCICI: ¿Què significa la paraula "educació"?

Subratlla la paraula (o paraules) que sembli més apropiada. Raona les teves eleccions:

1. Al circ, hem vist en Jimbo, un gos falder (instruït) (il.lustrat) (ensinistrat) (educat).
2. Sap llegir i escriure, de manera que ha de ser (erudit) (educat) (culte) (civilitzat).
3. Cada nit memoritza deu paraules noves, de manera que deu ser (culte) (facundiós) (memorable) (educat) (loquag).
4. En Francesc és el membre de l'equip de futbol especialitzat en tirar faltes; té un peu esquerre molt (educat) (disciplinat) (expert) (ensenyat) (cap de les paraules anteriors).
5. Ella coneix tots els fets; això la fa (sàvia) (entesa) (instruïda) (il.lustrada) (informada) (avorrida).
6. Si pensen molt, han de ser (raonables) (instruïts) (intel.ligents) (pensarosos) (meditatius) (reflexius).
7. Com que ha passat molts anys a l'escola, ha de (estar ben preparat) (ser instruït) (ser educat) (estar cansat) (estar ben ensenyat).
8. Si tens una educació, ets (eixerit) (sapiant) (sensible) (llest) (tranquil) (intel.ligent) (savi) (ximple) (felig).
9. La gent que té educació, (sap moltes respostes) (pensa molt) (s'admira de moltes coses) (llegeix molt) (fa moltes preguntes) (fa bona lletra) (raona bé) (entén el que passa).
10. L'educació consisteix a (apendre el que és important) (apendre a llegir, escriure i calcular) (saber com usar el que s'ha après) (pensar pel propi compte) (pensar) (estudiar) (intentar descobrir què és cada cosa) (memoritzar) (apendre què és tenir una educació) (descobrir que es pot pensar correctament).

IDEA 8: ¿ANEM A L'ESCOLA PER APENDRE RESPOSTES O PER FER PREGUNTES?

A l'escola, els nens necessiten entendre el sentit d'allò que estan fent. Si no són una mica conscients de l'objectiu de la seva educació, és fàcil que s'acabin sentint com si fossin captius. Així, doncs, és un error pensar que els podem incorporar al procés educatiu sense incorporar-los a la reflexió sobre el que fan a l'escola i el perquè ho fan.

Quan s'encarin aquestes qüestions, serà bo de tractar de manera individual i específica les diverses facetes del procés educatiu, com ara l'adquisició d'informació, el plantejar i respondre qüestions, el pensar i el pensar per si mateix, la recerca i l'estudi, i la descoberta de les pròpies tradicions i de la pròpia cultura.

El problema d'una educació unilateral apareix molt clarament en relació amb el tema de les preguntes i les respostes escolars. Quan s'encoratja el nen a donar respostes, s'està cultivant una persona que no ha desenvolupat les habilitats de pensar per si mateixa. (Vegi's sobre aquest punt: M.LIPMAN-A.M.SHARP-F.OSCANNYAN, Philosophy in the Classroom, ps. 72-78. La referència completa d'aquest llibre ja s'ha donat en el cap. 1, "Autoavaluació del mestre", punt 4c.) Un nen així té poques possibilitats de desenvolupar la pròpia individualitat. I és que els mestres haurien d'evitar, per exemple, la mera competitivitat, aquella que tan sovint es desenvolupa en el mer preguntar per preguntar, sense cap altre objectiu. Fer preguntes ha de formar part d'un diàleg, d'un procés de recerca. Es fan preguntes perquè es vol entendre el significat del que s'ha dit o s'ha llegit. Així, quan en Marc suggereix que els nens van a l'escola per aprendre a plantejar qüestions en lloc de per aprendre a trobar respostes, està assenyalant un aspecte de l'educació que és genuí i important.

5.10 EXERCICI: Preguntes

Algunes preguntes no són bones preguntes. Heus-ne aquí algunes de les raons:

1. Una pregunta es pot basar en una assumpció incorrecta.
Exemple: "¿Amb quin tipus d'avió volava Alexandre el Gran?".
S'assumeix que Alexandre el Gran anava amb avió.
2. Una pregunta pot ser tan vaga que no ens podem imaginar com s'hi respon.
Exemple: "¿Quan pesava Juli Cèsar?".
No és prou precisa. Hem de preguntar pel seu pes a una edat determinada.
3. A vegades una pregunta no té sentit perquè és autocontradictòria. És a dir, algunes paraules de la pregunta anul·len altres paraules, o bé les paraules s'anul·len mútuament.
Exemple: "¿Vola gaire de pressa un ocell quan s'està quiet?"
4. A vegades una pregunta no té sentit perquè usa paraules sense sentit.
Exemple: "¿Què beuen els perinaus?"
5. Hi ha coses que a vegades semblen preguntes, però que no ho són.
Exemple: "¿Neu blanca?"
(En una conversa algú pot usar "¿Neu blanca?" amb ganes de formular una pregunta. Però, formulada correctament, la pregunta seria "¿És blanca la neu?" o "¿La neu és blanca?")
6. A vegades les preguntes van "carregades". Ja pressuposen una resposta determinada.
Exemple: "I quina calor que fa avui, ¿no li sembla?"

Les preguntes següents o bé són correctes, o bé cauen en alguna de les categories assenyalades, o bé són incorrectes per alguna altra raó. ¿Amb quin d'aquests casos ens trobem?

1. ¿Quina edat tenia Jaume Balmes quan va néixer?
2. ¿Quina edat tenia Napoleó?
3. ¿Per què bull tant el mar?
4. ¿Es pot somiar que s'està somiant?
5. Si un home es casava amb la seva tia, ¿esdevindria oncle de si mateix?
6. ¿Quantes xifres té el número més gran possible?
7. ¿Qui era la mare d'en Pinotxo?
8. ¿Oi que t'agradaria sortir i tocar ara?
9. ¿Com van vestits a l'hivern els escrulls?
10. ¿L'últim exercici?

5.11 ACTIVITAT: Enigmes i insensateses

Sovint resulta complicat traçar una línia entre el que té sentit i el que és una insensatesa. Una font freqüent d'insensatesa és l'enigma. (Per una bona discussió sobre els enigmes, vegi's F. SPARSHOTT, Looking for Philosophy, Montreal-London, McGill-Queens University Press, 1972, pp. 13-34. Qualsevol dels llibres de Raymond SMULLYAN o de Martin GARDNER, per exemple, contenen bons reculls d'enigmes i paradoxes lògics o semàntics). De vegades, però, l'enigma és una insensatesa perquè fa una pregunta absurda. Altres vegades és una insensatesa perquè dona una resposta absurda. ¿Com classificaries els casos següents?

Pregunta absurda	Resposta absurda	Ambdues absurdes	Cap d'elles absurda
------------------	------------------	------------------	---------------------

1.
Pregunta (Esfinx): ¿Què camina amb 4 potes, després amb 2, finalment amb 3?

Resposta (Edip): L'home

2.
P: ¿Quina és la diferència entre un ànec?

R: Una de les cames és ambdues la mateixa.

3.
P: ¿Quina és la diferència entre un elefant i un llan-gardaix?

R: L'un és gris, l'altre és verd.

4.

P: ¿En què s'assemblen el Papa Noël i en Mickey Mouse?

R: Tots dos tenen barba, menys en Mickey Mouse.

5.

P: ¿Què és verd i s'arrossega per l'herba?

R: Un Guàrdia Civil que s'entrena.

6.

P: ¿Com pots saber si has tingut un elefant a la nevera?

R: Per les petjades a la mantega.

5.12 PLA DE DISCUSSIÓ: Preguntes i respostes

Al començament de la pàgina 32, en Marc es pregunta si l'objectiu de l'ensenyament no és el d'ajudar els nens a aprendre a plantejar qüestions.

1. ¿Et sembla que et cal cap ajuda per aprendre a plantejar qüestions, o bé ets capaç de formular una qüestió sempre que estàs perplex?
2. ¿Et sembla que, sempre que tens una pregunta, la pots plantejar precisament a la persona indicada, o bé et trobes que, a vegades, tens preguntes que ningú del teu voltant no pot respondre?
3. ¿Et sembla a vegades que no hi ha absolutament ningú que pugui respondre les preguntes que tens?
4. ¿És fàcil plantejar qüestions, o bé es difícil expressar-les en paraules?
5. ¿Preguntes sovint '¿Per què?'? ¿Per què ho fas? ¿Et molesta que la gent et preguntï '¿Per què?'?
6. Si nens més petits que tu et pregunten '¿Per què?', ¿ets pacient amb ells o els engeges a passeig?
7. ¿Et sembla que els adults entenen realment el perquè tens tantes preguntes?
8. ¿Et sembla que els adults també tenien tantes preguntes quan eren de la teva edat?
9. ¿Et sembla que els adults han oblidat què passava quan ells eren de la teva edat?
10. ¿Et sembla que ja no tindràs preguntes quan siguis gran?
11. ¿Què és més important: preguntar o respondre?
12. ¿Què és més important: aquestes preguntes que ara se't fan o les respostes que estàs intentant trobar?

IDEA 9: PENSAR PER SI MATEIX

A la pàgina 32 en Marc suggereix que un dels objectius de l'educació hauria de ser el d'ajudar els nens a aprendre a "pensar pel seu compte". Observi's que estableix una distinció entre "aprendre a pensar" i "aprendre a pensar per si mateix".

Considerem alguns exemples que mostrin aquesta diferència. Si se t'encarrega de trobar la distància entre Girona i Tarragona, pots arribar a la resposta tot consultant simplement un mapa. Trobaràs indicacions per usar bé el mapa, i si segueixes les indicacions, podràs respondre la pregunta. Sens dubte, la persona que és capaç de fer això, és una persona que pensa. Suposem, però, que t'has perdut en un bosc. Aleshores hauràs d'imaginar alguna manera per descobrir on ets o per aconseguir anar des d'allà on ets cap allà on vols ser. Com que no hi ha indicadors, aleshores hauràs de pensar pel teu compte.

Pensa també en la diferència que hi ha entre triar el que t'has de posar per assistir a una trobada d'escoltisme i el que t'has de posar per anar a una festa d'aniversari. En el primer cas, hi ha certes normes que prescriuen el que t'hauries de posar; en el segon cas, has de pendre una decisió pel teu compte.

O bé compara aquestes dues maneres de pintar: acolorir un dibuix segons indicacions prèvies o triar els colors i la composició del quadre pel teu compte.

Per expressar-te tu mateix -per exemple, en una carta a un amic-, et calen totes dues coses: pensar i pensar pel teu compte. Has de pensar perquè has d'estar familiaritzat amb el vocabulari, l'estructura de l'oració, la puntuació, l'ortografia, l'estil epistolar. I has de pensar pel teu compte a l'hora de decidir el que vols dir (i el que no vols dir), i de quina manera ho vols dir, que transmeti efectivament la teva intenció.

Així, doncs, es pot dir que tant l'Arís com en Marc tenen raó. Un dels objectius de l'educació és ensenyar els nens a pensar. Això comporta el domini de regles, habilitats bàsiques, i familiaritat amb la nostra tradició cultural. Però en Marc també té raó. Les escoles són responsables d'encoratjar els nens a pensar pel seu compte.

5.13 EXERCICI: Pensar per si mateix

¿Quins dels casos següents són casos de pensar en general i quins són casos de pensar per si mateix?

- | | Pensar | Pensar per si mateix | No està decidit |
|---|--------|----------------------|-----------------|
| 1. Artur: "Tothom diu que la Maria és la mar d'avorrida. Jo la trobo interessant i atractiva." | | | |
| 2. Maria: "A veure. Si dos angles rectes fan junts 180º, un d'ells ha de fer 90º." | | | |
| 3. Ramon: "Quan l'Artur porta aquelles sabates amb el super-taló, llavors és més alt que la Maria." | | | |
| 4. Núria: "He promès a en Ramon que em podria acompanyar a casa després de l'escola. Ara m'agradaria no haver-l'hi dit, però seria molt lleig que incomplís una promesa." | | | |
| 5. Toni: "No em sé imaginar les relacions entre el rei Artús, Perceval i Lancelot. Em pregunto com devien anar les coses." | | | |
| 6. Jaume: "Si la Núria es desempellega d'en Ramon, potser em deixarà acompanyar-la a casa." | | | |
| 7. Sílvia: "No sé pas què li veu en Jaume a la Núria. Alguna raó deu tenir per arrossegar-se darrera seu d'aquesta manera." | | | |
| 8. Victòria: "En Toni és estúpid. Però la Sílvia encara és més estúpida. M'imagino que m'estimaria més ser amiga d'en Toni." | | | |
| 9. Albert: "Si pogués trobar el 5 vertical, acabaria aquests mots encruats." | | | |
| 10. Guillem: "Tan bon punt trobi la manera d'escriure aquest última paràgraf, podré acabar la història que he estat preparant." | | | |
| 11. Arnau: "M'agrada que el mestre s'inventi les històries que ens explica, i que s'inventi preguntes especials que hem de respondre. Això fa que tingui la impressió que estic pensant realment pel meu compte." | | | |

5.14 EXERCICI: Pensar pel teu compte

¿Pensem sempre pel nostre compte? ¿O bé deixem que a vegades els pensaments d'altra gent influèncin els nostres?

Si et trobessis en cada una de les situacions següents, digues si pensaries pel teu compte, o si deixaries que algú altre t'influís. Explica el perquè en cada cas.

1. Veus un home estirat a la voravia, envoltat d'un grup d'adults. Alguns d'ells et criden perquè vagis a buscar ajut.
2. La teva germana et diu: "No convidis la Montserrat Pons a la teva festa. No puc sofrir el seu germà." Però, a tu, t'agrada la Montserrat Pons.
3. Trobes a faltar la teva amiga Lali que no ha vingut a l'escola durant una setmana. La vols anar a veure, però un altre amic et diu: "No hi vagis pas. ¿I si té una cosa que s'encomana?"

IDEA 10: ¿HA DE SER AVORRIT APENDRE?

En Marc, que és el membre més escèptic del grup pel que fa al tema de l'educació, està, tanmateix, convençut que aprendre no ha de ser necessàriament avorrit. La Maria i l'Aris, que semblen menys molestos per com van les coses a l'escola, són més pessimistes que en Marc sobre la possibilitat de fer que tot l'aprenentatge sigui interessant. El noi que més fàcilment porveure alternatives a la situació actual és el que està més amoïnada per com van les coses en el present.

En Marc no està d'acord amb l'Aris que "molta de la matèria que t'ensenyen a l'escola no es pot fer interessant de cap manera". Potser és conscient que l'Aris assumeix 1) que algunes coses (p.e., la taula de multiplicar) són tan avorrides que desafien qualsevol esforç per fer-les interessants, i que 2) en l'ensenyament de certes àrees -per exemple, habilitats bàsiques-, el material ha d'estar divorciat de l'experiència diària dels nens.

En Marc suggereix que, si els anunciants, a la tele, poden fer interessant una cosa tan inofensiva com una pastilla de sabó, els mestres haurien de ser capaços d'agafar matèries escolars i fer-les almenys igual d'interessants. Podries encarregar als alumnes que fessin una llista de coses que van haver d'aprendre el curs passat i que suggerissin maneres de presentar-les que les fessin més interessants per nens (per exemple, a través de jocs, dansa o dibuixos, o mirant d'imitar els anuncis de la tele).

5.15 PLA DE DISCUSSIO: ¿Es poden fer més interessants les escoles?

- 1: a. Si, en lloc d'escales, la teva escola instal·lés un transbordador per portar-vos d'un pis a l'altre, ¿resultaria més interessant l'escola?
 b. ¿Seria segur i pràctic?
- 2: a. ¿Si a l'horari escolar hi hagués més temps dedicat a jugar i més jocs per jugar, ¿resultaria més interessant l'escola?
 b. ¿Aprendries tant com ara?
- 3: a. Si hi haguessin més sortides i excursions, ¿resultaria més interessant l'escola?
 b. ¿Quina mena de sortides són les més educatives?
- 4: a. Si les aules disposessin de separacions perquè cada alumne pogués estudiar en privat, ¿resultaria més interessant l'escola?
 b. ¿Et molesta la manca d'intimitat a l'aula?
- 5: a. ¿Et molesta la manca d'intimitat fora de l'aula?
 b. ¿Necessites més ocasions d'intimitat a les sales d'estudi, als patis o en els canvis entre classe i classe?
- 6: a. Les pel·lícules i els programes de televisió, ¿fan les classes més interessants?
 b. ¿T'agrada més seure i mirar que no pas discutir qüestions amb els teus companys de classe?
- 7: a. ¿Continua la teva educació fora de l'escola?
 b. ¿Aprens més a l'escola o fora de l'escola?
 c. ¿És la teva educació extra-escolar més interessant que la teva educació intra-escolar? ¿Per què sí o per què no?
- 8: a. ¿T'agraden les sorpreses?
 b. Quan passa alguna cosa que no t'esperaves, ¿aprens alguna cosa?
 c. ¿Hauria de resultar sempre sorprenent l'ensenyament?
 d. Si l'ensenyament sempre fos sorprenent, ¿seria interessant o avorrit?
- 9: a. ¿T'agrada descobrir coses?
 b. ¿T'agrada descobrir idees?
 c. Si aprendre sempre consistís a descobrir noves coses i noves idees, ¿seria interessant l'escola?
- 10: a. ¿T'agrada inventar coses que no havien existit anteriorment?
 b. ¿T'agrada imaginar què deuria ser possible en altres móns, i també en el nostre?
 c. Si anar a l'escola comportés inventar i imaginar moltes coses, ¿t'interessaria l'escola?

- 11: a. Aprendre el que altra gent ha pensat i fet, ¿és una part important de l'educació?
- b. Que altra gent tingui oportunitat d'aprendre el que tu has pensat i fet, ¿és una part important de l'educació?

5.16 EXERCICI: ¿Totes les classes són dolentes?

Fes dues columnes a la pissarra. A un costat, que els alumnes hi posin la llista de tots els trets que poden imaginar sota el títol "Classes dolentes". A l'altre costat, que hi posin la llista de tots els trets de "Classes bones".

Quan les llistes siguin completes, intenta agrupar els trets. Per exemple: tots els suggeriments sobre els aspectes físics de l'aula podrien agrupar-se sota un mateix epígraf; tots els que fan referència a esbarjo, sota un altre; tots els que fan referència a ensenyament, sota un tercer; els deures a casa, sota un quart; etc.

5.17 EXERCICI: ¿Totes les escoles són dolentes?

A la pàgina 32 en Marc parla del tipus d'escola que li agradaria tenir. ¿A quina mena d'escola t'agradaria anar, a tu? Redacta una breu descripció de com seria, tot tenint presents les qüestions següents:

1. ¿Quin tipus de mestres tindria aquesta escola? ¿O bé no n'hi hauria de mestres?
2. ¿De quines instal·lacions de joc disposaria?
3. ¿De quines instal·lacions d'ensenyament disposaria?
4. ¿Quin tipus d'estudiants hi anirien?
5. ¿Els pares hi participarien més del que participen en la teva escola actual?
6. ¿Quantes hores hi passaries, en aquesta escola?
7. ¿Què faries la resta del temps?
8. ¿Hi hauria aules separades o estarien comunicades les unes amb les altres?
9. ¿Hi podries tenir més intimitat de la que tens ara, si en certs moments la volguessis tenir?

IDEA 11: PENSAR SOBRE PERCEPCIONS

A l'episodi de la pàgina 33, el núvol tot sol no era pas una idea dels nois. La seva idea va ser veure'l com si fos Europa. Els nois han descobert que no només poden pensar sobre coses que veuen, sinó que poden pensar sobre les idees que tenen de les coses que veuen.

Hi ha una diferència considerable entre veure el núvol com a núvol i veure'l com si fos Europa. Els teus alumnes poden participar en un joc d'ombres, en què la mateixa cosa és vista per uns com una ombra i per altres com ànecs o conills. Fer ser capaç de fer això últim cal un sentit joganer i imaginatiu que és molt important en la percepció estètica i en el pensament creatiu.

Els nens poden pensar sobre qualsevol de les seves percepcions: no només visuals, sinó també auditives, olfactives, tàctils o musculars. Poden pensar sobre el tacte del paper de vidre, el gust de la goma d'esborrar, l'olor dels préssecs, i poden fer comparacions entre aquestes percepcions i altres aspectes de la seva experiència. És particularment instructiu per als nens de practicar la connexió entre pensaments abstractes i percepcions concretes, tal com es proposa en l'exercici següent.

5.18 EXERCICI: Lligar pensaments amb percepcions

Completa les oracions següents, i escriu, a cada espai, alguna cosa concreta que hagi vist, tastat, tocat, olorat o sentit. (Certament, estaràs inventant metàfores, que diran que una cosa és una altra cosa.)

Exemple: L'amor és un gosset calent.

(NOTA: L'exercici pot ser més estimulants si elimines les coses "vistes" i obligues els alumnes a trobar només coses tastades, tocades, olorades o sentides.)

1. L'odi és
2. La tristesa és
3. Els records són
4. L'aritmètica és
5. L'alegria és
6. La ràbia és
7. La impaciència és
8. Preparar les vacances és
9. Els colors són
10. El so del cel.llo és

5.19 EXERCICI ESCRIT: Percepció

Completa les oracions següents. Intenta crear imatges fortes, precises, i contrastos radicals.

Exemple: EM VAIG PENSAR QUE VEIA un ovni volant per sobre el pati de l'escola.

LLAVORS EM VAIG ADONAR que era un abellot gegantí.

1. EM VAIG PENSAR QUE VEIA
LLAVORS EM VAIG ADONAR
2. EM VAIG PENSAR QUE SENTIA
LLAVORS EM VAIG ADONAR
3. EM VAIG PENSAR QUE M'AGRADAVA
LLAVORS EM VAIG ADONAR
4. EM VAIG PENSAR QUE JO ERA
LLAVORS EM VAIG ADONAR
5. EM VAIG PENSAR QUE HAVIA TRENCAT
LLAVORS EM VAIG ADONAR
6. EM VAIG PENSAR QUE SABIA
LLAVORS EM VAIG ADONAR
7. EM VAIG PENSAR QUE JO VIVIA
LLAVORS EM VAIG ADONAR
8. EM VAIG PENSAR QUE HAVIA OBLIDAT
LLAVORS EM VAIG ADONAR

5.20 EXERCICI: Interpretar el que es veu

Si poses unes gotes de pintura o de tinta en un paper i el plegues, quan el despleguis t'hi haurà quedat una "taca de tinta". En grups de cinc, passeu-vos la "taca" i que cadascú escrigui en el seu quadre què hi veu. Després, llegiu les respostes en veu alta. ¿Són molt semblants o molt diferents? Cada participant hauria d'esforçar-se per veure, també ell, allò que els altres de la classe diuen que han vist a la taca de tinta.

RESPOSTES I ORIENTACIONS

5.1:

Procura centrar la discussió en els conflictes existents entre, d'una banda, allò que la societat exigeix o accepta, i, de l'altra, allò que un individu pot voler dir o fer pel seu compte. Tingues sempre present la "qüestió filosòfica" que s'indicava al final de l'exposició sobre aquesta Idea 1.

5.2:

A):

- 1: La mostra és massa petita com per atrevir-se a fer una generalització tan radical. Tanmateix, la conclusió és verdadera.
- 2: Evidentment, una conclusió massa general. Podria ser que només tinguessis al·lèrgia a fruits o a arbustos de certs tipus.
- 3: Bon raonament. [Algú podria defensar un "No ho sé", perquè podria dir que no sap si el fet de veure la rata és la causa del singlot o si és només una condició necessària però no suficient del singlot; aleshores, el veure la rata actuaria com a circumstància concomitant, és a dir, com a circumstància que sempre acompanyaria algun altre factor (desconegut) que seria, de fet, l'autèntica causa.]
- 4: Si aquesta és la manera com la Silvia es comporta sempre, aleshores -per molt estrany que sigui el comportament- la inferència és correcta.
- 5: Mal raonament... il·levat, és clar, que els dos costats de la moneda siguin "cara"!

B):

- 1: Mal raonament.
- 2: Mal raonament.
- 3: Mal raonament.

C):

- 1: b
- 2: c

5.3:

Algunes d'aquestes expressions poden resultar poc familiars als estudiants. No perdis massa temps mirant de desxifrar-les. Tu mateix pots aportar parelles d'expressions que s'usin en la teva àrea, i pots convidar els alumnes a aportar-ne.

5.4:

A) Mitjans i fins

- a: il·luminar l'habitació (2)
- b: fer diana (1)
- c: acabar amb l'atur (4)
- d: fer pa (2)

B) Cas i tipus

- a: peix (3)
- b: moble (4)
- c: instrument musical (1)
- d: comunicació (3)

C) Aparença i realitat

- a: entendre (1)
- b: coneixement (3)
- c: sentir-hi (2)
- d: racionalitat (3)

D) Permanència i canvi

- a: continu (4)
- b: total (1)
- c: visitant (3)
- d: tranquil (4)

E) De la part al tot

- a: exèrcit (2)
- b: mar (3)
- c: peix (1)
- d: porta (2)

F) Causa i efecte

- a: llum (4)
- b: llum (3)
- c: glaç (4)
- d: àcid (1)

G) Diferències de grau

- a: agegantat (1)
- b: emocionant (3)
- c: terrible (4)
- d: genocidi (1)

H) Tipus-característica

- a: herbívor (2)
- b: fred (1)
- c: àgil (2)
- d: agrícola (3)

I) Procés i producte

- a: escultura (1)
- b: victòria (2)
- c: fatiga (1)
- d: entendre (4)

5.9:

[Aquest exercici -com tants altres de semblants en el Manual- és important perquè no aconsegueix només de dur a terme el que es planteja en el títol, sinó que va molt més enllà. De fet, ara no s'examina simplement "¿Què significa la paraula «educació»?" o, millor dit, no s'examina això d'una manera simple, sinó que s'explora un enorme camp de significats que giren al voltant del concepte d'educació i que, amb tots els seus matisos, revelen una colla de coneixements molt interessants. A través d'ells descobrireu, per exemple, diferències importants entre l'educació humana i l'educació animal -per tant, importants diferències entre humans i animals-, així com també quins són els trets característics de diversos tipus d'educació (memorística, reflexiva, individualista, social, tradicional, creativa, etc.). D'aquí que l'exercici sigui tan bo per adonar-se -altra vegada- que l'anàlisi del llenguatge no és, en el nostre cas, un mer estudi "lingüístic", sinó més aviat un estudi "conceptual", és a dir, un estudi que lliga el llenguatge amb la realitat que aquest llenguatge interpreta. Per això no ens quedem només en la consideració de "paraules" (o de "significats"), sinó que volem arribar a entendre quina és la concepció de la vida que elles expressen, a quines accions, passions, costums, idees, somnis o fets ens remetent. Per nosaltres, l'anàlisi del llenguatge és bàsica, però sempre funcional. El volem entendre perquè volem entendre i ens volem entendre.]

5.10:

- 1: incorrecta per 3
- 2: incorrecta per 2
- 3: incorrecta per 1
- 4: correcta
- 5: correcta, tot i que la resposta és, òbviament, "no"
- 6: incorrecta per 1 i 3

- 7: o bé es pot considerar incorrecta per 1 (no et pot pressuposar que una figura de ficció té mare), [o bé es pot considerar correcta (moltíssimes figures de ficció tenen lligams familiars, que, evidentment, són de ficció). (Es podria construir una variant interessant d'aquest cas: es podria preguntar si té mare una figura de ficció creada per una escriptora. La pregunta aleshores, a part de ser incorrecta o correcta com en aquest cas, seria també ambigua, perquè no especificaria si es referia a la "mare literària" (autora) o a la "mare novel.lada" (en la ficció).)]
- 8: incorrecta per 6. [Val a dir que la incorrecció nº 6 és sempre una incorrecció només formal, perquè, de fet, és un tipus de pregunta molt usat -i generalment ben entès- en la vida quotidiana.]
- 9: incorrecta per 4
- 10: incorrecta per 5

5.11:

- 1: cap d'elles absurda
- 2: ambdues absurdes
- 3: resposta absurda
- 4: resposta absurda
- 5: pregunta absurda
- 6: ambdues absurdes

5.13:

Aquí se suggereixen algunes respostes. Si un alumne dóna una resposta diferent, fes-li explicar el criteri que aplica.

- 1: pensar per si mateix
- 2: pensar
- 3: pensar
- 4: pensar per si mateix, o no decidit
- 5: no decidit
- 6: pensar per si mateix
- 7: pensar
- 8: pensar per si mateix
- 9: pensar
- 10: pensar
- 11: pensar per si mateix

5.15:

Procura que el mateix estudiant respongui totes les preguntes que hi ha sota un mateix número. Cada petita seqüència de preguntes està pensada perquè afavoreixi un cert progrés reflexiu.

AUTOAVALUACIO DEL MESTRE

1. Ara que ja he fet cinc capítols, ¿tinc tendència a començar amb la lectura que fan els alumnes o amb algun exercici? Si tendeixo a fer això segon, ¿com s'adonen els alumnes del lligam que hi ha entre els exercicis i la història de la novel·la?
2. ¿He encoratjat els alumnes a plantejar qüestions sobre les coses que passen en els capítols, encara que algunes de les coses que ells mencionin no estiguin entre les "idees" principals previstes per cada capítol?
3. ¿Hi ha hagut un desenvolupament en les discussions fetes a classe? ¿Les discussions que es fan ara en el capítol 5 tenen més continuïtat que les que es feien en el capítol 1? ¿Com es pot mantenir aquesta continuïtat?
4. ¿He animat els alumnes a donar raons de les coses que diuen? ¿Bones raons?
5. Entre els meus alumnes, ¿quins són els que em sembla que entenen més bé el que estem fent aquest curs? ¿Quins els que ho entenen pitjor? ¿Com puc ajudar els que ho entenen pitjor? ¿Quins, dels que ho entenen, poden ajudar els que no ho entenen? ¿Puc fer alguns equips d'ajut concrets?

CAPITOL SIS

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. ¿Què és L'aprenent de bruixot?
2. ¿Què vol dir la Júlia quan parla d'estar "obsessionada per la melodia"?
3. ¿T'assabentes d'alguna cosa nova sobre la Loli en aquest capítol?
4. Descriu les relacions que té la Júlia amb els seus pares.
5. ¿Per què et sembla que la Loli, la Laura i la Júlia comencen a parlar sobre la naturalesa de la ment?
6. ¿Et sembla estrany que es tingui una conversa així quan es va convidat a "passar la nit"?
7. ¿Per què, a la gent jove, li agrada d'anar a "passar la nit" fora de casa?
8. La Júlia diu: "No hi ha manera de treure'm del cap una melodia". ¿Per què és tan difícil de treure'ns certs pensaments del cap?
9. La Laura pensa que la seva àvia la feia somiar en ella. ¿Podia ser això?
10. La Júlia pensa que aquesta mena de pensaments vénen perquè fan "una gran impressió". ¿Què vol significar amb aquestes paraules?
11. ¿Són de debò els vampirs, els monstres i els follets? ¿Com ho saps?
12. ¿Són de debò els pensaments sobre vampirs, monstres i follets?
13. La Laura creu que els nostres pensaments són causats per coses que hi ha fora de les nostres ments. ¿Per què pensa la Júlia que és "absurd" això?
14. ¿Com aborda la Laura l'objecció de la Júlia?
15. ¿Què et sembla que vol dir la Loli quan diu que la ment és el cervell?
16. ¿Què vol dir la Loli quan diu: "¿per què els nostres pensaments no podrien ser una cosa elèctrica en el cervell?"?
17. ¿Pot tenir raó la Sra. Portos quan creu que la ment és "llenguatge"?
18. Segons la Laura, el que volem dir quan afirmem que tenim una ment és que es-mentem coses. ¿Què vol dir amb això?
19. ¿De quina manera es-mentem coses?
20. ¿Per què et sembla que la Sra. Portos va posar la mà al cap de la Júlia?
21. ¿Què volia dir la Sra. Portos amb "I no ho dic pas perquè sigui tard i no ho vulgui discutir"?
22. ¿Pot una cosa ser alhora real i invisible, tal com suggereix la Sra. Portos?
23. ¿Et sembla que el Sr. Portos sona igual que un llibre?
24. ¿Quina és la raó del Sr. Portos per oposar-se a l'afirmació: "Les ments són allò que la gent té i que els animals no tenen"?

25. ¿Et sembla que el que diu el Sr. Portos és que la ment no és res més que cultura?

IDEA 1: ELS PENSAMENTS I LA MENT

Tot i que "ment" ("mental", "mentalitat", "de-ment", "es-ment") i "pensaments" són paraules força usades en el llenguatge quotidià, sovint no queda clar a què es refereixen exactament. Hi ha persones que dubten de si les ments o els pensaments existeixen realment perquè no els toquen amb les mans ni els veuen amb els ulls. D'altres, en canvi, estan absolutament segurs que les ments i els pensaments existeixen perquè -diuen- en són directament conscients. Així, doncs, l'existència mateixa de les ments i dels pensaments és una qüestió discutida. I és en aquesta discussió que prenen part els nens d'aquest capítol de la novel·la.

Els filòsofs han expressat visions molt diferents sobre la naturalesa dels pensaments i de la ment. Algunes d'aquestes visions queden de fet expressades pels nens en el decurs del capítol; tanmateix, no arriben -tampoc no ho intenten- a un acord ple sobre aquest punt. L'objectiu del capítol és "crear consciència", tot encoratjant els alumnes perquè pensin sobre la naturalesa de la ment i dels pensaments, perquè comparin visions diferents i sàpiguen reconèixer algunes de les idees importants que hi ha sobre aquest tema. Molts alumnes no seran capaços de dur gaire enllà aquesta reflexió. És perfectament comprensible. Tanmateix, el sol fet d'intentar parlar reflexivament sobre la naturalesa de la ment i dels pensaments ja val la pena, perquè ajuda a aquells que hi participen a esdevenir més conscients de si mateixos i de tot el que comparteixen amb altres.

Com a mestre, hauries de tenir ara una cura molt especial per evitar la indocctrinació dels teus alumnes, que podries provocar, sense voler, si, durant la discussió, donessis la impressió que alguna de les teories de la ment proposades en aquest capítol és la correcta. Cada nen ha de tenir el dret d'argumentar a favor de la visió de la ment que més el satisfà, encara que aquesta visió no us sembli gaire plausible, a tu o als altres nens.

Sovint la gent tracta de descriure la seva ment i els seus pensaments a través d'analogies. Pot ser que una manera eficaç de conduir la discussió sobre aquesta Idea 1 sigui la de presentar i explorar la analogia que hi ha en el llibre (la ment com una matèria tènue i vaporosa, i també els pensaments), per demanar després als alumnes que la comparin amb altres analogies (per exemple, la ment i els seus pensaments com una habitació i els seus mobles, o com un llac ple de peix). Llavors pots animar els alumnes a aportar les seves pròpies analogies. No t'estranyis, però, si troben que l'exercici és especialment difícil. No els forçis massa.

6.1 EXERCICI:

[A) Explica com s'usen les expressions relacionades amb "ment" que apareixen en aquestes oracions:

1. Para esment en el que fas.
2. No és un malalt mental sinó un retardat mental.
3. Aquella dona no tenia esment que el seu fill fos a la presó.
4. St. Ignasi de Loiola recomana l'oració mental en els seus escrits.
5. L'aparició d'aquest llibre és un fet digne d'esment.
6. Al cap d'uns quants dies em va venir a esment el que m'havies dit.
7. Ho ha calculat mentalment.
8. És una persona gran amb una mentalitat d'un nen de 10 anys.
9. És una persona amb una mentalitat molt oberta.
10. La van esmentar entre els millors alumnes de l'escola.
11. Em vaig quedar amb la ment en blanc.

B) Explica com s'usen les expressions relacionades amb "pensar" que apareixen en aquestes oracions:

1. He pensat en tu tot el dia.
2. Em penso que no ho saps.
3. Baixo en un pensament.
4. A l'arròs, hi falta un pensament de salt.
5. No em puc esperar; hauràs de fer un pensament.
6. M'ha fet resumir breument el pensament de l'autor.
7. Si penso és que sóc viu.
8. No he pensat a dir-t'ho.
9. Un pensament de llibertat no pressuposa la llibertat de pensament.
10. Digues el que penses.
11. Jo penso anar-hi en tren.
12. M'hi estic pensant.
13. Ha canviat de pensament i no s'hi vol casar.
14. ¡Ni pensar-hi!
15. Al jardí, hi té uns pensaments preciosos.

C) De les oracions d'A), agrupa les que et sembli que tenen usos semblants. Justifica la classificació que facis. Classifica també les oracions de B) segons els usos semblants que hi descobreixis. Justifica la classificació. Mira si hi ha usos d'A) i de B) que siguin equivalents o semblants. Si és així, digues quin criteri fas servir per afirmar la semblança.]

[NOTA: Consulti's la nota que ve immediatament després de la presentació de la Idea 2 d'aquest mateix capítol.]

6.2 EXERCICI: ¿Podem escollir si volem pensar?

Hi ha coses que la gent fa i que no pot evitar de fer. Respirar n'és un bon exemple. (Almenys no es pot deixar de respirar durant gaire estona.) Hi ha altres coses que la gent pot fer o deixar de fer sempre que vulgui, com, per exemple, mastegar xiclet, fer avions de paper o treure's les sabates.

Repassa els verbs següents i digues si representen activitats que no podem evitar o bé activitats que podem emprendre si volem i que podem interrompre sempre que vulguem.

A	B	C
No ho podem evitar	Sempre ho triem	A vegades no ho podem evitar; a vegades ho triem

1. Caminar
2. Pensar
3. Ballar
4. Lamentar
5. Menjar
6. Reflexionar
7. Dormir
8. Somiar
9. Llegir
10. Entendre
11. Lluitar
12. Ofendre's
13. Morir de fam
14. Recordar
15. Morir per "causes naturals"
16. Imaginar
17. Esperar
18. Viure

6.3 EXERCICI: Activitats de la ment

Joc d'aparellar: amb una ratlla connecta l'acció concreta de la columna de la dreta amb el tipus d'activitat mental que li correspongui a la columna de l'esquerra.

- | | |
|----------------|---|
| 1. Recordar | A. Fer un problema de matemàtiques |
| 2. Reflexionar | B. Optar per votar la Maria com a delegada de curs |
| 3. Entendre | C. Preparar una festa |
| 4. Raonar | D. Preparar un examen d'història dels Països Catalans |
| 5. Considerar | E. Pensar en els esdeveniments d'ahir |
| 6. Deliberar | F. Pensar què significa per mi "llibertat" |

6.4 EXERCICI: ¿Podem saber què hi ha en la ment d'una altra persona?

Aquesta és una bona oportunitat perquè dos membres de la classe facin una petita representació de titelles. Les dues titelles estan discutint. El noi afirma que el seu mal de queixal és pitjor que el de la noia, i a l'inrevés. Es tracta de planejar totes les raons possibles per convèncer l'altra persona.

6.5 PLA DE DISCUSSIO: ¿Què són els pensaments?

1. Quan penses, ¿penses amb paraules, amb imatges, o amb totes dues coses?
2. Quan penses en algú, ¿tens una imatge d'aquella persona a la teva ment, o simplement penses en el nom d'aquella persona?
3. Quan penses en un animal, com ara un gos domèstic, ¿el sents panteixar i lladrar en la teva ment, i en notes el pèl?
4. Si penses amb paraules, ¿les sents o bé les veus en la teva ment?
5. Si les sents, ¿les sents pronunciades amb la teva veu o bé amb la veu d'algú altre?
6. ¿Penses amb oracions senceres, o amb expressions, o amb paraules separades?
7. ¿Hi ha, en els teus pensaments, altra gent que et parli?
8. Quan penses, ¿et dirigeixes a tu mateix i et parles?
9. ¿Tens pensaments que no t'agrada de pensar, i altres pensaments que et diverteix pensar-los?
10. Quan tens gana, ¿penses sobretot en aliments, o en poder menjar, o que seria molt bo d'estar tip?
11. Quan tens son, ¿penses sobretot que el llit i el coixí t'aniran molt bé, o que dormir t'anirà molt bé?
12. Quan estàs cansat, ¿penses més en la casa i la família?
13. ¿Quan penses millor: quan estàs dret, assegut o estirat?
14. ¿És veritat que la gent pensa molt quan està trista, però molt poc quan està contenta?
15. Quan els cecs llegeixen, ¿estan pensant amb les puntes dels dits?
16. Quan jugues al pati de l'escola, ¿hi ha vegades en què no tens paraules o imatges a la ment, i, tanmateix, tens la impressió que estàs pensant amb el teu cos?
17. ¿Et sents més proper als teus pensaments o al teu nom?
18. ¿Et sents més proper als teus pensaments o a les teves cara i mans?
19. ¿Et sents més proper als teus pensaments o al teu cos?
20. ¿Preferiries pensar en els teus propis pensaments o en els pensaments d'altra gent?

IDEA 2: DEFINICIONS ALTERNATIVES DE LA MENT

El concepte de ment és un concepte difícil, i el mestre no hauria d'esperar que algú copsés la complexitat i subtilitat d'aquest concepte després d'haver discutit el tema durant unes quantes hores de classe. Limita't, doncs, a tocar alguns dels aspectes més destacats, a considerar algunes de les definicions alternatives de la ment, i tingues especial cura d'encoratjar els nens a pensar per si mateixos sobre aquesta matèria. No els forcis a adoptar aquesta o aquella visió determinada de la ment.

Quan es discuteixen qüestions sobre la ment, és important mirar de no embrancar-se fent psicologia o neurologia d'aficionats. Hauries de tenir una idea almenys general d'on acaba la filosofia i on comencen aquestes ciències. Les ciències versen sobre fets extrets de la recerca experimental i d'observacions, i volen desenvolupar teories que expliquin aquells fets. La filosofia tracta, primàriament, dels significats. Estàs en territori filosòfic quan explores els significats de paraules i conceptes, i quan localitzes connexions i distincions entre idees o explores les assumpcions o implicacions d'algun raonament. Les discussions dels nens sobre la ment fàcilment es decanten cap a disputes sobre qüestions de fet, com, per exemple, de quina manera treballa el cervell o quina relació hi ha entre el cervell i el sistema nerviós. (Si et vols orientar en temes psicològics o neurològics, estarà bé que consultis algun manual o revista especialitzats.) Potser podràs evitar, però, aquesta mena de complicacions, si procures que l'objectiu de la conversa no vagi més enllà de l'exploració de les concepcions alternatives de la ment que presenten els personatges d'aquest capítol.

Així, doncs, el teu objectiu és abordar el tema de manera plural: intentes encoratjar els nens a comprendre visions filosòfiques alternatives de la ment, a obrir-los de bat a bat aquest camp, a fi que ells puguin continuar fent-se preguntes i pensant-hi.

Els participants en el capítol 6 suggereixen vuit concepcions diferents de la ment. La discussió és molt compacta, i és probable que no et sigui fàcil d'identificar-les totes vuit. L'esbós següent t'hi pot ajudar. (Aquest esbós va destinat al teu propi ús, i no es pot esperar que els alumnes siguin capaços d'extreure del text cap d'aquests conceptes.)

A. La ment no és res més que...

1. La ment no és res més que el cervell (Loli: 36, 25-26)

Hi ha una tradició que sosté que quan parlem de la ment, de fet estem parlant del cervell. El terme filosòfic que s'usa per descriure aquesta tesi és materialisme. (No cal que usis aquesta paraula a classe.) Afirma que, com que només la matèria és real, allò que nosaltres anomenem 'ment' s'ha d'entendre com a matèria.

2. La ment no és res més que comportament (Laura: 36, 28-37,10)

La visió de la Laura és que quan parlem de la ment, de fet estem parlant de com actua la gent. Aquesta tesi refusa que la ment pugui tenir, en cap cas, una existència independent, i suposa, en canvi, que la ment d'una persona és observable no a través de les seves accions sinó en les seves accions. És a dir, les nostres ments són el que nosaltres fem. Es tracta d'una versió del behaviorisme o conductisme.

3. La ment no és res més que energia en el cervell (Loli: 37,13-17)

En la primera formulació, la Loli havia suggerit que la ment és el cervell. Però ara canvia la seva posició i suggereix que la ment és una cosa elèctrica en el cervell. Està suggerint que hauríem de concebre la ment com una forma d'energia més que no pas com una cosa inactiva de l'estil de la matèria.

B. Tant el cos com la ment existeixen...

4. Cossos i ments existeixen (Sra. Portos: 37,23-38,2)

La Sra. Portos diu que, quan era petita, s'imaginava la ment com un tipus de matèria tènue, vaporosa, com el seu alè. (Una concepció així va ser corrent a l'època antiga, especialment a Grècia.) La Júlia mostra amb èmfasi que està d'acord amb la seva mare. Però, ¿com s'ha d'entendre aquesta concepció de la ment? Heus-ne aquí dues interpretacions:

a) Tant el cos com la ment existeixen: són de la mateixa substància. L'un (el cos) és compacte; l'altra (la ment) és tènue.

b) Tant el cos com la ment existeixen: són substàncies diferents. El cos és tangible, la ment és intangible; el cos és visible, la ment, invisible; i potser l'un és temporal, l'altra, eterna. (Aquesta posició s'anomena sovint dualisme, que vol dir que una persona està composta de dues substàncies diferents que es combinen: la ment i el cos.)

C. La ment és, però també és quelcom més:

5. La ment és comportament, però també és quelcom més: comportament lingüístic (Sra. Portos: 38, 9-11)

Anteriorment, la Laura havia identificat la ment amb el comportament. La Sra. Portos suggereix un tipus més especialitzat de comportament quan identifica ment i llenguatge. Segons aquesta concepció, la ment no és qualsevol comportament, sinó que queda restringida a les moltes accions que la gent usa en la comunicació mútua. I ara es diu que aquest comportament lingüístic és allò que nosaltres anomenem "ment".

6. La ment és comportament lingüístic, però també és quelcom més: parlar internalitzat (Sra. Portos: 38, 13-17)

En aquest moment, sembla que la Sra. Portos s'adona que la comunicació humana a través del parlar no resulta adequada per explicar-se l'activitat privada que anomenem "pensar". D'aquí que suggereixi que, les persones que s'han acostumat a enraonar, han començat a enraonar amb si mateixes, quan no tenen ningú més al voltant seu; i aquesta comunicació silenciosa amb un mateix, aquest parlar internalitzat, és, de fet, allò que nosaltres anomenem "ment".

7. La ment és percebre, però també és quelcom més: és recordar i anticipar percepcions (Loli: 38, 18-21)

La Loli reacciona a l'última formulació de la Sra. Portos amb el suggeriment que, quan pensem, el que fem és o bé recordar imatges, sons, olors i sabors que hem percebut en alguna ocasió anterior, o bé anticipar la repetició de l'experiència d'aquestes imatges, sons i olors. Així, quan parlem de "ment", ens estem referint al record o a l'anticipació de sabors, olors, imatges i altres percepcions semblants.

D. Per entendre el terme "ment", primer ens cal entendre...

8. Per entendre "ment", primer ens cal entendre cultura (Sr. Portos: 39, 8-11)

Les set primeres definicions comparteixen una assumpció comuna: que "ment" pot ser definit sense haver d'explicar res abans. La resposta del Sr. Portos a l'observació de la Laura -segons la qual, només la gent té ments- és que primer s'ha d'entendre el significat de cultura. Llavors podrem saber si allò que diem sobre la ment es refereix realment a la cultura i ho podrem, per tant, separar d'allò que diem sobre la ment pròpiament dita.

Segons el Sr. Portos, els éssers humans es distingeixen de tots els altres animals pel fet que només els humans tenen cultura. Quan vulguis discutir això amb els alumnes, probablement et vagi bé que ells exterioritzin, abans que res, les seves opinions sobre si l'home és o no l'únic animal que posseeix cultura. Pot ser que, en aquest punt, estiguin molt en desacord amb el Sr. Portos. Llavors hauràs de passar a discutir el perquè el Sr. Portos pensa que un animal que tingui ment serà, en realitat, un animal que tindrà cultura. (És possible que et convingui posposar aquesta discussió fins al capítol 7, on es tracta la naturalesa de la cultura i el paper que la cultura té per l'ésser humà. És bo també que consultis els exercicis 6.6 i 6.7.)

Noti's que la conversa d'aquest capítol implica el Sr. i la Sra. Portos, la seva filla i les seves amigues. És un exemple de com una discussió filosòfica pot tenir lloc entre persones d'edats diferents, tant a dins com a fora del grup familiar. Potser val la pena assenyalar aquest tipus de diàleg als alumnes, perquè representa la recerca intel·lectual exercitada fora del marc escolar i en una atmosfera de respecte mutu malgrat les diferències d'edat.

(NOTA: Si creus que aniria bé d'explorar un xic més quina és la concepció que els teus alumnes tenen de la ment, podrieu rependre ara l'exercici 6.1: repasseu les respostes que han donat a l'apartat C. de l'exercici, i que triïn el grup de frases que creuin que descriu millor què és la ment. Tingues en compte que les tres concepcions més usuals de la ment són les que diuen: que la ment és el cervell (definició 1), que tant el cos com la ment existeixen (definició 4), i que la ment és parlar internalitzat (definició 6). Si et sembla que ha de ser més profitós que els alumnes considerin només dues o tres definicions, us podeu limitar a aquestes tres.)

IDEA 3: ¿NOMÉS ELS ÉSSERS HUMANS TENEN MENT?

Segons la Laura, totes les persones tenen ment, però no hi ha cap animal que en tingui. Aquesta concepció va prevaldre en els segles 17 i 18, va passar de moda en el segle 19, i ara està tornant, en certa manera.

La qüestió de si els animals tenen ment pot donar pas a una discussió molt rica, com també ho pot fer qüestionar si tenen ment els ordinadors.

Aquests temes es presten a convertir-se en projectes de recerca dels alumnes, que poden investigar amb profit els experiments d'ensenyar el llenguatge dels sords-muts a ximpanzès, els esforços per comunicar-se amb dofins i balenes, i altres experiments per determinar si els animals tenen intel·ligència. També podrien investigar si els ordinadors poden ser màquines intel·ligents. I no cal, és clar, que es mantinguin en els límits estrictes de la tecnologia actual. Anima'ls, per exemple, a discutir els ordinadors de 2.0001, odissea a l'espai o de La guerra de les galàxies.

6.6 PLA DE DISCUSSIO: Diferència entre els humans i altres animals

En aquest capítol, la resposta del Sr. Portos a la Laura és que no podem parlar de diferència entre "animals" i "humans" perquè els humans també són animals.

1. ¿Què et sembla que vol dir el Sr. Portos quan afirma que els humans són animals?
2. ¿Ets un animal tu?
3. ¿En quins sentits són animals els humans?
4. ¿En quin sentit no són animals els humans?
5. ¿Et pots imaginar com seria una persona si no fos un animal?
 - a. Si no fossis un animal, ¿necessitaries menjar?
 - b. Si no fossis un animal, ¿necessitaries dormir?

6.7 PLA DE DISCUSSIO: ¿La ment pot ser diferent del cervell?

1. ¿Tothom té un cos?
2. ¿Tothom té una ment?
3. ¿Tothom té una personalitat?
4. La teva personalitat, ¿és part de la teva ment, part del teu cos, o bé hi ha alguna altra possibilitat?
5. Si tens una "personalitat alegre", ¿vol dir que tens un cos alegre?
6. Si tens una "personalitat alegre", ¿vol dir que tens una ment alegre?
7. Si tens una "personalitat alegre", ¿vol dir que tens un cervell alegre?
8. Quan tens mal de queixal, ¿on és el dolor: en el teu cervell, en la teva ment, en la teva personalitat, en el teu cap, o en el teu queixal?
9. ¿Hi ha éssers que tenen cervell però no tenen ment?
10. ¿Hi ha éssers que tenen ment però no tenen cervell?
11. Si tens una "ment excel·lent", ¿vol dir que tens un cervell excel·lent?
12. Imagina't que tenim dos simis amb cervells semblants, però que, a l'un, se li ha ensenyat un llenguatge de signes. ¿Tindria el simi instruït una "ment" millor que no pas el no instruït?
13. ¿és possible que hi hagi ments encara que no les vegem, tastem o toquem?
14. ¿Coneixes altres coses que mai no es veuen, no es tasten o no es toquen?
15. ¿Com ho saps que tens una ment?
16. ¿Com ho saps que les altres persones tenen ments?
17. Si dius que la ment és diferent del cervell, ¿què diries que és la ment?

6.8 EXERCICI: Comparar els termes "ment" i "cervell"

En les oracions següents, encercla "ment" o "cervell" quan et sembli que és adequat. Si es poden usar tant una expressió com l'altra, encercla-les totes dues.

1. Pensem amb el/la nostre/a (cervell, ment).
2. Sobre aquest punt, he aclarit el/la meu/meva (cervell, ment), per sempre més.
3. Va caure i es va lesionar el/la (cervell, ment).
4. Els metges el van operar per disminuir la pressió sobre el/la seu/seva (cervell, ment).
5. La Núria va trobar la solució pel seu compte: i és que va fer servir el/la (cervell, ment).
6. Tomàs, no et distreguis. ¿On tens el/la (cervell, ment) ara?
7. No em vaig pas deixar espantar per la fresa [= eina que llima] del dentista: el/la (cervell, ment) va guanyar sobre la matèria.
8. No sé perquè he estat pensant tota l'estona en aquesta melodia. Se m'ha ficat al/a la (cervell, ment).

[Nota: Un cop discutides aquestes diferències, seria interessant de veure en quants d'aquests casos es podria usar el substantiu "cap" (= "tête", "cabeza"), en lloc dels ja usats "cervell" o "ment". Això convé, però, fer-ho després de l'exercici, perquè, si no, l'ús molt ampli que en català té la paraula "cap" farà que les respostes siguin més fàcils i més ràpides, però, alhora, evitarà que els alumnes facin precisament l'esforç d'esdevenir cada vegada més atents als diferents usos del llenguatge i, per tant, també més conscients de la importància de les diferències conceptuals.]

6.9 EXERCICI: ¿La ment podria ser el cervell?

La Loli diu (36, 25-26) que la ment i el cervell són una mateixa cosa. ¿Com pot ser, però, que una cosa tingui dos noms completament diferents? A l'exercici següent digues si creus que els dos termes que es donen cada vegada es refereixen a dues coses diferents o bé a la mateixa cosa. ¿O és que hi ha alguna altra possibilitat?

Coses diferents	La mateixa cosa	?
--------------------	--------------------	---

- 1: a. empresari de pompes fúnebres
b. enterramorts
- 2: a. estrelles
b. sols
- 3: a. President de la Generalitat
b. Comandant en cap de les forces armades

- 4: a. homes
b. humans
- 5: a. art
b. pintura
- 6: a. música folk
b. música popular
- 7: a. habitants de València
b. habitants de la capital del País Valencià
- 8: a. dir
b. parlar
- 9: a. sentir
b. escoltar
10. a. ment
b. cervell

(Nota: Quan l'alumne marqui la columna "?", no us oblideu de discutir quines altres possibilitats de relació hi podria haver entre les dues coses proposades.)

6.10 ACTIVITAT: Diferències entre els humans i altres animals

El Sr. Portos sosté que els humans també són animals. Ara bé, encara que els humans siguin animals, són animals molt especials.

¿Pots indicar formes concretes d'actuar els humans que siguin formes d'actuar mai adoptades per altres animals? (Per exemple: els humans llegeixen diaris.)

IDEA 4: EL QUE LA GENT PENSA DE LA MORT

A la pàgina 35 diu la Loli: "Els morts no et poden fer res; almenys, a mi, no m'ho sembla pas que puguin." Els alumnes sovint volen discutir no només la qüestió de si els morts poden fer que algú tingui certs pensaments o certs somnis, sinó també "què et passa quan et mors". Com a mestre, ets el millor jutge per saber si aquest tema és o no adequat per als nens concrets que tens a la teva aula. Pot ser que alguns dels teus alumnes no estiguin en condicions de recollir el que tu i altres penseu sobre la mort. D'altres poden no estar interessats en el tema. D'altres, en canvi, potser s'alegraran de tenir l'oportunitat de discutir entre ells sobre la mort i el morir-se. Recorda que hi ha poca

unanimitats sobre la mort, encara que molta gent té conviccions molt fondes en aquest camp. Tingues una cura especial de mantenir oberta la discussió, a base de tractar amb respecte les contribucions de cadascú.

6.11 EXERCICI: Qüestions sobre el morir

Acord Desacord

1. Morir-se sembla injust, perquè no sembla que hi hagi cap raó per aquest esdeveniment.
2. Morir-se és just, perquè passa a tothom, ric o pobre, famós o desconegut.
3. Morir-se és injust, perquè passa tant als bons com als dolents.
4. Morir-se sembla injust a vegades i en certs casos, com quan es mor gent jove o gent que es troba al cim de la seva carrera.
5. Totes les coses vives es moren. Per tant, cal que hi hagi alguna bona raó que ho justifiqui i que nosaltres no entenem.
6. Em consola saber que altra gent sent el que jo sento i que pot comprendre els meus temors i recels.
7. Néixer és un miracle; per tant, morir també és un miracle.
8. No m'agrada pensar sobre la mort. Prefereixo pensar sobre la vida, treure partit de tot el que estic fent aquí i ara.

(Pel mestre: Aquest exercici pretén estimular la discussió, fer accessible el tema de la mort a la reflexió i permetre que punts de vista diversos siguin tractats amb la mateixa consideració. S'espera que la discussió permeti que els nens comparteixin moltes de les seves idees sobre la mort.)

REPAS DE LOGICA

Tot i que els temes dels últims capítols semblen força allunyats de la regla lògica descoberta en el capítol 1, no deixis que els teus alumnes oblidin la lògica que saben. Com que la lògica aviat tornarà a ocupar un lloc central en la discussió, ara és un bon moment per fer un breu repàs de la que ja coneixem.

Primera part: Lògica formal

6.12 EXERCICI:

Capgira -sense pensar ara en la regla de l'Aris- les oracions següents:

1. Totes les llagostes són insectes.
2. Totes les oracions són enunciats veritables.
3. Cap sot no és un pot.
4. Tots els sots són forats.
5. Cap gota de pluja no és una cosa humida.

6.13:

La regla -descoberta per l'Aris i la Lisa- d'inversió d'oracions, té aplicació a cada oració de l'exercici anterior? Explica't.

6.14:

Escriu els quatre tipus lògics d'oracions a partir de les expressions següents:

1. Bicicletes, motos.
2. Ciclistes, pantalons texans.

6.15:

Normalitza les oracions següents:

1. Cada gos té una cua.
2. Aproximadament la meitat d'alumnes són noies.
3. Ni un senyal de carretera no és fosforescent.
4. Van caure unes quantes gotes.
5. Molts nens saben nedar.
6. Hi ha poques maquinetes de fer punta que no estiguin esmolades.
7. Cada flor està florint.
8. Només els nens i nenes de 12 anys poden entrar sense pagar.
9. Els cadillacs nous són cotxes molt cars.
10. No hi ha begudes a la nevera.

Segona part: Assumpcions

La filosofia per nens, a més de lògica formal, inclou "bones raons" de lògica no-formal, que és una part del pensament reflexiu. Els exercicis següents pretenen animar al desenvolupament d'una component important del pensament reflexiu: el reconeixement d'assumpcions.

Per fer l'exercici següent els alumnes han d'entendre el significat d'assumpció. Assegura't que entenen aquest terme abans de proposar-los l'exercici.

Una assumptió és una creença que s'accepta sense prova. Moltes vegades fem afirmacions que inclouen una o varies assumpcions, que poden ser formulades explícitament o poden ser simplement implicades. Per exemple:

Afirmació: La llet és bona pels nens perquè conté calci.
 Assumpció: Els nens necessiten calci.

La persona que ha fet l'afirmació també ha de fer, evidentment, l'assumpció, si vol ser raonable i consistent. Considerem, però, si es podria acceptar o no la proposta d'una segona assumpció:

Assumpció proposada: Els nens necessiten vitamines.

Aquesta segona assumpció no es pot pas inferir de l'afirmació inicial, que no feia cap referència a les vitamines. No hi fa res que l'assumpció proposada sigui verdadera. No hi fa res tampoc que la llet contingui una quantitat important de vitamines. L'enunciat inicial es referia només al calci i, a partir d'ell, no es pot pas acceptar com a necessària l'assumpció proposada sobre les vitamines.

Que els alumnes decideixin en els casos següents si l'assumpció que es proposa és realment una assumpció necessària a partir de l'enunciat.

6.16 EXERCICI: Trobar assumpcions subjacents

Repassa les situacions i inferències següents, i digues quina assumpció es fa en cada cas. Després, digues si la inferència et sembla correcta o no.

Situació	Inferència	Assumpció	Inferència	
			Sí	No
En Joan ha esternutat.	Està costipat.			
En Pere és la persona més alta de l'escola.	En Pere deu ser jugador de futbol.			
En Lluís descobreix un estrip als pantalons.	En Lluís es canviarà de roba.			
La mare de la Maria fa crema per postres.	La Maria menjarà crema per postres.			
L'Helena i la Núria estan molt enfadades l'una amb l'altra.	L'Helena i la Núria s'han barallat.			
Un home ha estat detingut per la policia.	Deu ser culpable d'algun delicte.			
En Pep fa un pastís.	Li quedarà malament.			
L'Angela s'ha oblidat d'estudiar la part de gramàtica.	L'Angela obtindrà un mal resultat a l'examen.			
El llibre és molt vell.	Probablement no és interessant.			
En Roger juga amb el seu gat cada dia.	A en Roger, li agrada el seu gat.			

6.17 EXERCICI: Descobrir assumpcions

Encercla a, b o c:

1. En Carles diu: "Segur que la gent que viu a Júpiter és pèl-roja." En Carles assumeix que:
 - a. Tothom és pèl-roig.
 - b. Hi ha gent que viu a Júpiter.
 - c. Tots els pèl-rojos viuen a l'espai exterior.

2. La Dolors diu: "Aquesta nit hi ha un anell al voltant de la lluna; per tant, demà probablement plourà." La Dolors assumeix que:
 - a. Sempre que plou, l'endemà hi ha un anell al voltant de la lluna.
 - b. La lluna és la causa de la pluja.
 - c. Quan hi ha un anell al voltant de la lluna, l'endemà és probable que plougui.

3. L'Alicia diu: "¡Mira el fum que hi ha cap al nord! Hi deu haver un gran incendi." L'Alicia assumeix que:
 - a. On hi ha fum, hi ha foc.
 - b. Els focs nòrdics són focs amb fum.
 - c. On hi ha foc, hi ha fum.

4. En Francesc diu: "Em trobo malament. Deuen haver estat aquelles pomes verdes que he menjat havent sopat." En Francesc assumeix que:
 - a. Si menges pomes verdes, et trobaràs malament.
 - b. Si menges pomes verdes havent sopat, et trobaràs malament.
 - c. Tant a com b podrien ser la resposta correcta.

5. La Núria diu: "¡Mira aquella gent amb els esquís! Deuen venir d'Andorra." La Núria assumeix que:
 - a. Tots els d'Andorra usen esquís.
 - b. Tothom que porta esquís és d'Andorra.
 - c. Ni a ni b no són la resposta correcta.

6. En Guillem diu: "Per l'autopista baixa un cotxe de la policia a gran velocitat. Hi deu haver un accident." En Guillem assumeix que:
 - a. Quan un cotxe de la policia va per l'autopista a gran velocitat, normalment és perquè persegueix delinqüents.
 - b. Quan un cotxe de la policia va per l'autopista a gran velocitat, és per arribar al lloc d'un accident.
 - c. Quan hi ha hagut un accident, els cotxes de la policia van per l'autopista a gran velocitat.

7. La Mireia diu: "¡Mira que he trobat: un trèvol de quatre fulles! ¡Ara tindrè bona sort!" La Mireia assumeix que:
 - a. Si trobes un trèvol de quatre fulles, et donarà bona sort.
 - b. Si tens bona sort, trobaràs un trèvol de quatre fulles.
 - c. Només els trèvols de quatre fulles donen bona sort.

8. La Victòria diu: "iSón molt molls els carrers aquest matí! Ahir nit es devia esbotzar la presa." La Victòria assumeix que:
- a. Si la presa s'esbotza, els carrers acaben molls.
 - b. L'equip de neteja municipal va mullar el carrer ahir nit.
 - c. Si els carrers es mullen, la presa s'esbotzarà.
9. En Pau diu: "La tele està espatllada. La deu haver fet malbé el meu germà petit." En Pau assumeix que:
- a. Si un aparell de televisió està espatllat, algú l'ha d'haver fet malbé.
 - b. L'aparell de televisió s'hauria fet malbé un dia o altre de tant fer-lo servir.
 - c. El seu germà petit ha fet malbé expressament l'aparell de televisió per venjar-se d'en Pau.

RESPOSTES I ORIENTACIONS

6.2:

1:B 2:C 3:B 4:A 5:B 6:B 7:C 8:C 9:B 10:A
11:B 12:C 13:C 14:C 15:A 16:C 17:B 18:C

Quan la resposta és C, demana que es descrigui una situació en què aquella activitat no es pot evitar de fer i una situació en què es tria de fer. (Per exemple, la resposta C del cas 8: somiar quan s'està adormit, i somiar despert.) Que s'exposi també quina és la diferència entre les dues situacions, és a dir, per què resulta que ho podem controlar en un cas, i en l'altre, no.

6.3:

Les connexions correctes són les següents:

1 amb E; 2 amb F; 3 amb D; 4 amb A; 5 amb C; 6 amb B.

6.5:

No cal respondre les preguntes exactament en aquest ordre; tanmateix, com a norma general, serà bo que segueixis el model de desenvolupament que presenta l'exercici.

6.7:

Algunes d'aquestes preguntes formen blocs (1-7; 9-10; 15-16). No cal que el mateix estudiant respongui totes les preguntes d'un mateix bloc, però sí que convé que mantinguis una certa continuïtat de discussió quan aborris cada bloc.

6.8:

Quan hi hagi desacord entre els alumnes, exploreu les dues alternatives. Quan hi hagi acord, considereu també l'alternativa rebutjada i pregunteu-vos per què no és correcta. (No et sorprengui si això resulta força difícil. Pot ser que els alumnes no siguin capaços de dir sinó "Simplement no sona bé" o "Sembla estrany".) També pots demanar als alumnes que divideixin aquestes oracions en dos grups: aquelles en què sembla que només hi va bé el terme "ment", i la resta. Pregunta'ls si les oracions de cada grup tenen alguna cosa en comú.

[Pista: per respondre a això, tingues present el suggeriment de la nota del final de l'exercici, en què es convida a substituir "cervell" i "ment" per "cap" (= "tête", "cabeza"). Aquest substantiu té un ús extraordinàriament ampli en català; això es mostra, per exemple, en el fet següent: a l'oració 3 s'ha d'usar "cervell" i no "ment"; a l'oració 6, s'ha d'usar "ment" i no "cervell"; a l'oració 8, tant es pot usar "ment" com "cervell". Ara bé, en totes tres oracions es pot usar amb sentit el terme "cap". I és que "cap" té precisament dos usos (l'anatòmic, com a part del cos, i el cognoscitivo-funcional, com a seu de la consciència o de la intel·ligència) que es corresponen amb els que normalment tenen el cervell i la ment, respectivament. Tanmateix, hi ha algun cas en què s'ha d'usar "cervell" i no es pot usar "cap" (oració 4), o en què s'ha d'usar "ment" i no "cap" (com ara: "és un adult amb una ment d'infant"). Sembla que tot això pot ajudar a elaborar alguns criteris que serveixin, almenys, de punt de referència per a la discussió. Es pot dir, doncs, que:

a) la distinció entre "cervell" i "ment" es fa més forta com més es vol distingir entre la part física de l'organisme i la facultat incorporada de conèixer; es tracta dels usos que hem anomenat, respectivament, "anatòmic" i "cognoscitivo-funcional"; i són, precisament, aquests usos més extrems -més específics- els que sovint ja no podran ser reformulats amb ajut del substantiu "cap";

b) contràriament, la distinció entre "cervell" i "ment" serà menor, o arribarà a esborrar-se, quan es vulgui accentuar la connexió entre la facultat i l'òrgan necessari per a exercir-la; quan ambdós termes siguin usables indistintament, també es podrà usar, com a tercera alternativa, el terme "cap".

Recordi's, a més, que -tal com es veia a l'exercici 6.1- "ment" té usos molt actius quan entra a formar part d'expressions com ara "esmentar" o "esment".]

6.9:

1. Mateix
2. Mateix
3. Diferent
4. Mateix (sempre que "homes" no s'entengui només com a "mascles")
5. Diferent
6. Diferent
7. Mateix
8. ? (Discussible)
9. ? (Discussible)
10. ? (Discussible)

6.12:

1. Tots els insectes són llagostes.
2. Tots els enunciats verídics són oracions.
3. Cap pot no és un sot.
4. Tots els forats són sots.
5. Cap cosa humida no és una gota de pluja.

6.13:

Només té aplicació a les oracions 1, 3 i 4 de l'exercici 6.12, perquè només aquestes tres oracions són verídiques.

[Segons la regla de l'Aris, doncs, aquestes tres oracions s'haurien d'haver invertit així:

1. Alguns insectes són llagostes.
3. Cap pot no és un sot.
4. Alguns forats són sots.]

6.14:

1. Totes les bicicletes són motos.
Cap bicicleta no és una moto.
Algunes bicicletes són motos.
Algunes bicicletes no són motos.
2. Tots els ciclistes són portadors de pantalons texans.
Cap ciclista no és portador de pantalons texans.
Alguns ciclistes són portadors de pantalons texans.
Alguns ciclistes no són portadors de pantalons texans.

6.15:

1. Tots els gossos són coses (animals) que tenen una cua.
2. Alguns alumnes són noies, i alguns alumnes no són noies.
3. Cap senyal de carretera no és una cosa fosforescent.
4. Algunes gotes són coses que cauen.
5. Alguns nens són persones que saben nedar. (O: Alguns nens són persones que saben nedar, i alguns nens no són persones que saben nedar.)
6. Algunes maquinetes de fer punta no són coses que estan esmolades.
7. Totes les flors són coses (plantes) que estan florint.
8. Tots els que poden entrar sense pagar són nens i nenes de 12 anys.
9. Tots els cadillacs nous són cotxes molt cars.
10. Cap beguda no és una cosa que estigui a la nevera.

6.16:

Assumpció:

1. Només els que estan costipats esternuden.
2. Els jugadors de futbol han de ser persones altes.
3. A en Lluís, no li agrada anar amb els pantalons estripats.
4. La Maria sempre menja les postres que fa la seva mare.
5. Les persones estan enfadades l'una amb l'altra perquè s'han barallat.
6. Quan la policia deté algú és perquè aquesta persona és culpable d'algun delicte.
7. En Pep no sap fer pastissos.
8. La part de gramàtica és fonamental a l'examen.
9. No és probable que les coses velles siguin interessants.
10. Si un juga cada dia amb un animal que és seu, és que aquell animal li agrada.

Inferència:

- Incorrecta
- Incorrecta
- Incorrecta
- Incorrecta
- Correcta
- Incorrecta
- Incorrecta
- Incorrecta
- Incorrecta
- Correcta

6.17:

1:b 2:c 3:a 4:c 5:b 6:b 7:a 8:a 9:a

AUTOAVALUACIO DEL MESTRE

1. ¿Quines intuïcions sorprenents o originals han presentat els meus alumnes?
2. ¿Qui les ha presentat, aquestes intuïcions?
3. ¿Què puc fer per aconseguir que la resta dels meus alumnes també aportï intuïcions així?
4. ¿Com he usat les Idees principals del capítol per il·luminar el text?
5. ¿Com he usat el text per il·lustrar les idees principals del capítol?

CAPITOL SET

Si els alumnes no tenen a punt comentaris propis sobre els esdeveniments i els temes d'aquest capítol, prova de preguntar-los alguna de les qüestions següents:

1. ¿Et sembla que el Sr. Portos hauria d'haver continuat explicant l'endemà les seves idees a les noies?
2. ¿Has mantingut mai una conversa seriosa amb un adult en què t'ho hagi passat bé?
3. ¿Creus que els nens i els adults poden mantenir converses amb sentit?
4. ¿Per què et sembla que la Júlia va donar un cop de peu a la Laura per sota la taula?
5. ¿Què vol dir el Sr. Portos amb la paraula "cultura"?
6. ¿Quina diferència hi veus entre una diferència de grau i una diferència de tipus?
7. Quan es comparen coses, ¿et sembla que és més important identificar diferències de grau o diferències de tipus? ¿Per què?
8. ¿Quina és, segons el Sr. Portos, la diferència principal entre els homes i els animals?
9. ¿Què vol dir el Sr. Portos quan diu "els pensaments de la humanitat han quedat establerts en la cultura humana, i mai no desapareixeran ni s'extingiran"?
10. ¿Per què la Júlia havia oblidat el dilluns els detalls de la teoria del seu pare?
11. ¿Quina era aquesta teoria?
12. La Júlia explica a l'Arís i a la Lisa la distinció del seu pare entre diferències de grau i diferències de tipus, i l'Arís queda molt trasbalsat. ¿Per què?
13. ¿Què vol dir l'Arís amb la paraula "relació"?
14. Menciona algunes relacions que pots capgirar i algunes que no pots capgirar.
15. ¿Per què et sembla que en Quim Geli s'estava dret a la porta, amb aire de molt preocupat?