



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

Θέμα:

Η Φιλοσοφία για Παιδιά

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Βασιλική Αποστόλου
(αρ. μητρώου 346)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Μαρία Πουρνάρη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Σταμάτης Πορτελάνος, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κωνσταντίνος Ράντης, Επίκ. Καθηγητής, Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2017

Η Φιλοσοφία για Παιδιά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι ένας σχετικά νέος κλάδος που έκανε την εμφάνισή του το 1970 στην Αμερική. Η πρωτοτυπία του έγκειται στο ότι αντιμετωπίζει την εισαγωγή του μαθήματος της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όχι μόνο ως εφικτή, αλλά και ως πολύ κερδοφόρα για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Όπως υποστηρίζεται, τα παιδιά -μαθητές είναι ικανά να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στους στόχους και τις απαιτήσεις του φιλοσοφικού μαθήματος, το οποίο είναι σχεδιασμένο ώστε να ανταποκρίνεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό τόσο στην ηλικία, όσο και στις νοητικές και ψυχικές δομές τους. Εντούτοις, στον αντίποδα του προγράμματος αυτού βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν πως τα παιδιά, ειδικά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, δεν είναι ικανά για σύνθετη ή αφαιρετική σκέψη, ικανότητες που προαπαιτούνται για τη φιλοσοφική αναζήτηση. Η εργασία αυτή ελέγχει κριτικά τη σχετική συζήτηση και δείχνει τους όρους με τους οποίους ο κλάδος της Φιλοσοφίας για Παιδιά μπορεί να εργαστεί για να μετατραπεί η σχολική τάξη σε κοινότητα έρευνας με τη χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου, αλλάζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, των γραπτών κειμένων, καθώς και της διδακτέας ύλης.

Έννοιες-κλειδιά: Φιλοσοφία για Παιδιά, Φιλοσοφία, παιδιά, κοινότητα έρευνας, φιλοσοφικός διάλογος

ABSTRACT

Philosophy for Children is a relatively new discipline that emerged in 1970 in America. Its originality is that it faces the introduction of the philosophic course in Primary Education not only as feasible but also as very profitable for students and teachers. As it is argued, children -students are able to successfully meet the goals and requirements of the philosophic course, which is designed to respond as much to their age as to their mental structures. However, the opposite of this program are those who argue that children, especially in the first classes of elementary school, are not capable of complex or abstract thinking, skills that are required for philosophical search. This paper critically reviews this discussion and shows the conditions by which the Philosophy for Children discipline can work to transform the classroom into a community of inquiry using philosophical dialogue, changing the role of the teacher, the written texts, as well as the curriculum.

Key-words: Philosophy for Children, Philosophy, children, community of inquiry, philosophical dialogue

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας εργασίας κ. Μαρία Πουρνάρη για τις εύστοχες παρατηρήσεις και συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα δύο άλλα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Σταμάτη Πορτελάνο και κ. Κωνσταντίνο Ράντη, καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές μου στο Π.Μ.Σ. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου και τον Σταμάτη, τη Νεφέλη, τον Θοδωρή και τη Δώρα που με τον τρόπο τους ο καθένας με στήριζε και με εμπύχωνε διαρκώς όποτε το χρειαζόμουν, καθώς και την οικογένειά μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Ευχαριστίες	6
Εισαγωγή.....	9

Κεφάλαιο πρώτο: Φιλοσοφία και Παιδεία

1.1. Η Φιλοσοφία της Παιδείας.....	14
1.2. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας.....	18
1.3. Η διαλεκτική μέθοδος του Σωκράτη	24

Κεφάλαιο δεύτερο: Παιδική ηλικία, σκέψη και ανάπτυξη

2.1. Η έννοια παιδική ηλικία.....	29
2.2. Τα δικαιώματα των παιδιών.....	32
2.3. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.....	38
2.4. Η ηθική ανάπτυξη των παιδιών.....	43
2.5. Η κριτική, η δημιουργική και η αναστοχαστική σκέψη.....	48

Κεφάλαιο τρίτο: Φιλοσοφία για Παιδιά

3.1. Η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος.....	55
3.2. Η θεωρία του Matthew Lipman.....	61
3.3. Η κοινότητα έρευνας και η αξία του διαλόγου.....	66
3.4. Προϋποθέσεις της αξιοποίησης της φιλοσοφικής ζητητικής για παιδιά.....	73
3.5. Η αναγκαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	77
3.6. Η Φιλοσοφία με Παιδιά.....	80

Συμπεράσματα.....	84
-------------------	----

Βιβλιογραφία.....	91
-------------------	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας επαρκής ορισμός για το τι είναι φιλοσοφία και να περιέχει όλες τις πλευρές και τις διαστάσεις της στην ιστορική διαδρομή της ως κλάδου. Το σίγουρο είναι ότι η φιλοσοφία έχει διαδραματίσει διαχρονικά καθοριστικό ρόλο στην πορεία και εξέλιξη της ανθρώπινης θεώρησης και του ανθρώπινου πολιτισμού.

Η διδασκαλία της από την αρχαιότητα ήταν επίσης σημαντική και όπως ήταν επόμενο πραγματοποιήθηκε με διαφορετικούς τρόπους, καθώς και μεθόδους, μέσω των οποίων οι εκάστοτε δάσκαλοι και φιλόσοφοι προσπάθησαν να επιτύχουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Μέχρι τη σύγχρονη εποχή η διδασκαλία της φιλοσοφίας συνεχίστηκε και πλέον γίνονται σημαντικές προσπάθειες να εφαρμοστεί σε μεγάλη κλίμακα ακόμη και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το κύριο επιχείρημα για αυτήν την πρόταση είναι τα πολλά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά ως μαθητές από την επαφή τους μαζί της. Βασικός εμπνευστής αυτής της ιδέας που στη συνέχεια υλοποιήθηκε με τη μορφή του εκπαιδευτικού προγράμματος με το όνομα «Φιλοσοφία για Παιδιά» είναι ο αμερικανός φιλόσοφος Matthew Lipman.

Το ζήτημα που εξετάζει η παρούσα εργασία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά και κατ' επέκταση του κλάδου της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Πιο αναλυτικά, επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί ο τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνεται ο σχεδιασμός του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, που η εισαγωγή του αποτελεί μια «πρωτοπορία» και «καινοτομία». Επίσης επιδιώκεται να μελετηθούν τα νέα στοιχεία που η Φιλοσοφία για Παιδιά εισάγει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως είναι η κοινότητα έρευνας και ο φιλοσοφικός διάλογος, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα στοιχεία προσεγγίζονται από τους συμμετέχοντες και λειτουργούν στη σχολική τάξη. Στη σκοποθεσία επίσης της εργασίας αυτής ανήκει και η προσπάθεια να διαφανεί ο αντίκτυπος που αναμένεται από την εισαγωγή του φιλοσοφικού μαθήματος στη σχολική τάξη, καθώς και

πιθανές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν πριν ή και κατά την πορεία της εισαγωγής αυτής.

Για να μελετηθούν τα παραπάνω, όσο το δυνατόν πιο σφαιρικά και ολοκληρωμένα, η δομή της εργασίας διακρίνεται σε τρία μέρη- κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο επικεντρώνεται στη Φιλοσοφία και την Παιδεία. Σε αυτό το πιο γενικό πλαίσιο, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της Φιλοσοφίας της Παιδείας, κλάδου της φιλοσοφίας που είναι κατεξοχήν υπεύθυνος να μελετήσει τα σχετικά με την εισαγωγή της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ζητήματα, μιας και επικεντρώνεται στην παροχή ερωτημάτων, εννοιών και απαντήσεων στα θεωρητικά/φιλοσοφικά ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύνολό της.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στις μέρες μας, που αφορά και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γίνεται σαφές πως πλέον έχει αρχίσει σημαντικά να υποχωρεί η αντίληψη που επικρατούσε στο παρελθόν ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του φιλοσοφικού μαθήματος λόγω κυρίως γνωστικής ανεπάρκειάς τους. Αντιθέτως, πλέον αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό ως ικανά να σκεφτούν φιλοσοφικά και υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη από την ενασχόλησή τους με το φιλοσοφικό μάθημα.

Ακολουθεί σκιαγράφηση των όσων οι μικροί μαθητές μπορούν να αποκομίσουν από το φιλοσοφικό μάθημα καθώς και των προϋποθέσεων για να καταστεί αυτό εφικτό. Επίσης περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνεται ο σχεδιασμός του φιλοσοφικού μαθήματος να διδάσκεται στο Δημοτικό Σχολείο. Μια αντίστοιχη προσέγγιση έχει γίνει και για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια, καθώς και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη διαφορά ότι σε αυτές τις βαθμίδες η ενασχόληση των μαθητών και φοιτητών αντίστοιχα με το φιλοσοφικό αντικείμενο δεν λογίζεται ως κάτι το τόσο διαφορετικό και καινοτόμο όσο η διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο τέλος του κεφαλαίου ακολουθεί μια προσπάθεια σκιαγράφησης της διαλεκτικής μεθόδου που χρησιμοποιούσε ο αρχαίος Σωκράτης με απώτερο σκοπό του να οδηγήσει τον εκάστοτε συνομιλητή του στη γνώση της άγνοιας και στη συνέχεια στην κατάκτηση της σχετικής με το συζητούμενο θέμα γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό δεν θα μπορούσε να μην γίνει αναφορά και στην ειρωνεία του, καθώς και την επαγωγική και μαιευτική του μέθοδο. Ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα η Φιλοσοφία για Παιδιά έχει επηρεαστεί σημαντικά από τη διδασκαλία του Σωκράτη και γι' αυτόν τον λόγο γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε αυτόν.

Το δεύτερο κεφάλαιο με τη σειρά του επικεντρώνεται στη μελέτη της παιδικής ηλικίας, καθώς και του τρόπου με τον οποίο πραγματώνεται σταδιακά η γνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και η κριτική, δημιουργική και αναστοχαστική τους σκέψη. Για να μελετηθεί άλλωστε το αντικείμενο αυτής της εργασίας, η Φιλοσοφία για Παιδιά, αξίζει να μελετηθεί η έννοια παιδική ηλικία, μιας και τα παιδιά είναι αυτά τα οποία αποτελούν τα βασικά υποκείμενα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και κλάδου γενικότερα. Επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της αντίληψης που επικρατούσε για τα παιδιά και την παιδική ηλικία γενικότερα από τον Μεσαίωνα ως τις μέρες μας. Στη συνέχεια, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη σύγχρονη εποχή και τη θέση του παιδιού σε αυτή, δεν θα μπορούσε να μη γίνει αναφορά στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού καθώς και στην περαιτέρω ανάλυση κάποιων συγκεκριμένων δικαιωμάτων που αφορούν πιο άμεσα τη σχέση των παιδιών με την εκπαίδευση.

Ακολουθεί μια προσπάθεια μελέτης του τι είναι αλλά και του τρόπου με τον οποίο πραγματώνεται σταδιακά η γνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και η κριτική, δημιουργική και αναστοχαστική τους σκέψη μέσω βασικών και ενδεικτικών θεωριών. Η μελέτη αυτή κρίνεται σημαντική δεδομένου ότι η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων και δυνατοτήτων ξεκινάει ακριβώς από την παιδική ηλικία και η συμβολή της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να είναι καίρια. Ένας άλλος λόγος που μελετώνται οι συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες και δυνατότητες των παιδιών είναι και το ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη Φιλοσοφία για Παιδιά, όντας και στο πλαίσιο της ευρύτερης σκοποθεσίας της. Στην περίπτωση μάλιστα της θεωρίας του Jean Piaget της γνωστικής και σε μικρότερο βαθμό ηθικής ανάπτυξης

των παιδιών, υπάρχει πιο έντονο ενδιαφέρον, μιας και αυτή ακριβώς η θεωρία είναι που αποτελεί τον μεγαλύτερο αντίλογο στην εισαγωγή της Φιλοσοφίας για Παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος -κεφάλαιο της παρούσας εργασίας οδηγούμαστε σε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί όσο πληρέστερα γίνεται η Φιλοσοφία για Παιδιά στο σύνολό της. Σε ένα πρώτο στάδιο επικεντρωνόμαστε στην οριοθέτηση του κλάδου της Φιλοσοφίας για Παιδιά, τα βασικά χαρακτηριστικά του και τη στοχοθεσία του, καθώς και τη σχέση του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γίνεται επίσης αναφορά σε τρία άτομα που με τις θεωρίες και τη διδασκαλία τους επηρέασαν σημαντικά τον φιλοσοφικό αυτό κλάδο και καταλήγουμε στην παρουσίαση της πορείας του κλάδου της Φιλοσοφίας για Παιδιά στις μέρες μας τόσο στην Ελλάδα όσο και στον κόσμο γενικότερα.

Ακολουθεί μια πιο λεπτομερής ανάλυση της θεωρίας του Matthew Lipman για τη Φιλοσοφία για Παιδιά. Περιγράφεται ο λόγος που τον ώθησε στη διαμόρφωσή του εκπαιδευτικού προγράμματός του, οι επιρροές που δέχτηκε, τα βασικά σημεία του προγράμματός του όπως τα περιγράφει ο ίδιος, καθώς και τα βασικά του επιχειρήματα στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να υποστηρίξει επαρκώς τα όσα πιστεύει ότι το πρόγραμμά του είναι ικανό να προσφέρει όχι μόνο στους νεαρούς μαθητές αλλά και στη σχολική τάξη στο σύνολό της.

Εν συνεχεία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη μελέτη της κοινότητας έρευνας και του φιλοσοφικού διαλόγου που κατέχουν σημαντικότερη θέση στη Φιλοσοφία για Παιδιά. Μετά την οριοθέτηση του τι είναι τόσο η κοινότητα έρευνας, όσο και ο φιλοσοφικός διάλογος ακολουθεί μια προσπάθεια να διαφανεί η στενή μεταξύ τους σχέση, καθώς και ο ρόλος τους στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος, όπως και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται και λειτουργούν. Σημειώνονται επίσης οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για να καταστεί επιτυχής η εφαρμογή τους, μεγιστοποιώντας τα οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες.

Αναφορικά με τα παιδιά, γίνονται σαφείς οι βασικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για να αξιοποιηθεί η φιλοσοφική ζητητική τους στο πλαίσιο

του φιλοσοφικού μαθήματος. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια να διαφανεί η κεντρική θέση που κατέχουν στη Φιλοσοφία για Παιδιά και ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν στο πλαίσió της. Από την άλλη, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, γίνεται προσπάθεια να διαφανεί ο σημαντικότερος ρόλος που έχουν να επιτελέσουν στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος καθώς και η ανάγκη επιμόρφωσής τους ώστε να μπορέσει κάτι τέτοιο να καταστεί εφικτό. Γίνεται επίσης αναφορά στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος και την ιδιαίτερη σημασία της.

Τέλος, επειδή είναι πολύ σημαντικό τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι φιλοσοφικοί κλάδοι και γενικά όλα τα επιτεύγματα τις σκέψης και οι οργανωμένες ιδέες και προτάσεις να λαμβάνονται υπόψη και να μετουσιώνονται σε κάτι ανώτερο, πιο βελτιωμένο και εξελιγμένο, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη Φιλοσοφία με Παιδιά ως μετεξέλιξης του προγράμματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά.

Η θέση που υποστηρίζει η εργασία αυτή είναι ότι ο κλάδος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, μέσω της σύλληψης και εισαγωγής τού ειδικά διαμορφωμένου φιλοσοφικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές και βελτιώσεις της αποστολής του σχολείου. Μπορεί να επηρεάσει θετικά τη σκοποθεσία, τον τρόπο θεώρησης και διδασκαλίας των παρεχόμενων μαθημάτων, τον κριτικό στοχασμό μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο πρώτο: Φιλοσοφία και Παιδεία

1.1. Η Φιλοσοφία της Παιδείας

Ποιος ο ρόλος της φιλοσοφίας στη σύγχρονη εποχή; Ποια η σχέση της με τις υπόλοιπες επιστήμες; Η Φιλοσοφία της Παιδείας τι σχέση έχει με την «παιδεία» και τη «φιλοσοφία»; Πώς μπορούν να οριστούν η «αγωγή» και η «εκπαίδευση»; Ποια η σχέση τους με την «παιδεία»; Η Φιλοσοφία της Παιδείας πώς αντιμετωπίζεται στη σύγχρονη εποχή; Ποιος ο ρόλος και η σκοποθεσία της; Ποια η σημασία της; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο.

Η φιλοσοφία στο σύνολό της έχει έναν επεμβατικό ρόλο στην εργασία των υπόλοιπων επιστημών. Μπορεί να αντιμετωπιστεί «ως μια γενική άποψη του κόσμου και μια θεωρία του βίου που απαρτίζεται από τα αποτελέσματα των επί μέρους επιστημών». (Καραφύλλης 2007: 29) Ως αναζήτηση της αλήθειας, από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, η φιλοσοφία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδεία. Αναλυτικότερα, η φιλοσοφική σκέψη διαχρονικά έχει στο επίκεντρό της τη μελέτη για τον άνθρωπο και τον τρόπο που αυτός αυτό-καθορίζεται, διαπλεκόμενη ταυτοχρόνως «οργανικά» με την παιδεία. (Γεωργοβασίλης 1988: 21)

Η Φιλοσοφία της Παιδείας αποτελεί κλάδο της Φιλοσοφίας (Γεωργοβασίλης 1988: 21 & Κουμάκης, 1993: 78), καθώς και αναπόσπαστο περιεχόμενο της παιδαγωγικής επιστήμης στο σύνολό της. (Κουμάκης, 1993: 78) Αποτελείται από το σύνολο των δυνάμει εφαρμόσιμων ή και ενεργεία εφαρμοζόμενων φιλοσοφικών αντιλήψεων, είτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είτε στην καθημερινή δράση των ανθρώπων, οι οποίες ανταποκρίνονται σε έναν πολιτισμό ήδη διαμορφωμένο, που επιτρέπει όμως ταυτόχρονα και διαρκή του εξέλιξη. (Γεωργοβασίλης 1988: 24)

Ως όρος, η Φιλοσοφία της Παιδείας, όπως υποδηλώνουν και οι ίδιες οι λέξεις που την απαρτίζουν, «προκύπτει από τη διασύνδεση των εννοιών φιλοσοφία και παιδεία και έχει ταυτόχρονα φιλοσοφικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο».

(Καραφύλλης 2007: 25) Παρά τον επιμερισμό της φιλοσοφίας και την αυτονόμηση της παιδαγωγικής, στη σύγχρονη εποχή, τόσο η παιδαγωγική, όσο και η παιδεία γενικότερα παραμένουν στενά συνδεδεμένες με τη φιλοσοφία. (Καραφύλλης 2007: 40)

Άξιο διευκρίνισης βέβαια είναι το ότι οι έννοιες «φιλοσοφία» και «παιδεία» παρά τη στενή μεταξύ τους σχέση, δεν είναι ισοτίμες μιας και η «φιλοσοφία» εμπεριέχει διαχρονικά την έννοια «παιδεία». (Καραφύλλης 2007: 25-26) Η φιλοσοφία δηλαδή, πριν τη διάσπαση των επιστημών, είχε ως επιμέρους κλάδο της την παιδαγωγική, άρα και ό,τι σχετικό με την «παιδεία». Μετά τον επιμερισμό των επιστημών, η παιδεία, με την γενικότερη έννοια του όρου, εντάχτηκε στις επιστήμες της «αγωγής», και όχι σε κάποια συγκεκριμένη επιστήμη, γεγονός που δεν αποκλείει τη μελέτη της και από τη φιλοσοφία. (Καραφύλλης 2007: 26-27) Βάσει αυτού, προκύπτει λογικά ότι όσοι ασχολούνται με τη φιλοσοφία της παιδείας έχουν εξίσου σχέση τόσο με τη φιλοσοφία, όσο και με την παιδεία. (Καραφύλλης 2007: 26)

Η έννοια της παιδείας, όπως προκύπτει και ετυμολογικά, έχει ως αφετηρία της το παιδί και επικεντρώνεται στην «ομαλή, ολοκληρωμένη και προπαντός ελεύθερη διαμόρφωσή του». (Καραφύλλης 2007: 51-52) Αφορά το ήθος, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει την μετέπειτα πορεία του, ως ικανού να σκέφτεται αυτόνομα και κριτικά ανά πάσα στιγμή. (Γεωργοβασίλης 1988: 26) Από μια γενική σκοπιά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παιδεία περικλείει όλες τις γνώσεις ενός ατόμου ή και μιας κοινωνίας στο σύνολό της. Εστίες παροχής παιδείας αποτελούν η οικογένεια, το σχολείο, καθώς και η ίδια η κοινωνία μέσα στην οποία το άτομο ζει και εξελίσσεται. (Καραφύλλης 2007: 48-49)

Η παιδεία που αποκομίζει το άτομο από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία είναι ανάλογη του εύρους τους, κάτι που σημαίνει ότι η κοινωνία είναι αυτή που επιδρά περισσότερο στο άτομο «παιδεύοντάς» το και στη συνέχεια ακολουθούν αντίστοιχα το σχολείο και η οικογένεια. (Καραφύλλης 2007: 48-49) Για να καταστεί πραγματοποιήσιμη η παιδεία, ως πράξη και εμπειρία, κρίνεται απαραίτητη η μεσολάβηση της φιλοσοφίας, που λειτουργεί ως το απαραίτητο

θεωρητικό υπόβαθρο. Η φιλοσοφία και η παιδεία επομένως συνδέονται με μια σχέση αμοιβαίας αλληλεξάρτησης. (Γεωργοβασίλης 1988: 19)

Η αγωγή από την άλλη, όπως προκύπτει ξανά ετυμολογικά, αποτελεί μια πράξη (Καραφύλλης 2007: 51-53) που έχει διάρκεια στον χρόνο, (Γεωργοβασίλης 1988: 20) μια «ενέργεια» (Καραφύλλης 2007: 51-53) που ταυτόχρονα αποτελεί αναγκαιότητα (Γεωργοβασίλης 1988: 20), η οποία έχει ως «πρωταγωνιστή» τον άγοντα το παιδί, δηλαδή τον παιδαγωγό. Αυτός είναι ο άνθρωπος που με βάση τα όποια κοινωνικά προστάγματα, προσπαθεί (Καραφύλλης 2007: 51-53) μέσω της εμπειρίας, να καθοδηγήσει τον παιδαγωγούμενο να διαμορφώσει συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης του κοινωνικού γίνεσθαι (Γεωργοβασίλης 1988: 20), ο οποίος εκδηλώνεται κυρίως μέσω των πράξεων και των στάσεών του. (Καραφύλλης 2007: 51-53)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αγωγή έχει μικρότερο εύρος σε σχέση με την παιδεία, αλλά παρ' όλα αυτά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη αυτής. (Καραφύλλης 2007: 51-53) Άξιο αναφοράς επίσης είναι ότι η Φιλοσοφία είναι αυτή που καλείται να συλλέξει, συγκεκριμενοποιήσει και αναλύσει τα κοινωνικά προστάγματα που αφορούν την αγωγή του ανθρώπου, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο και τη διαρκή της παρουσία τον ανθρωπολογικό χαρακτήρα της παρεχόμενης αγωγής. (Γεωργοβασίλης 1988: 20)

Ο όρος επίσης της «εκπαίδευσης» είναι αυτός που ναι μεν συνδέεται πολύ στενά με τον όρο «παιδεία», δεν είναι όμως ταυτόσημοι, όπως συχνά λάθος χρησιμοποιούνται. Η εκπαίδευση, όπως και η αγωγή προηγουμένως, έχει μικρότερο εύρος σε σχέση με την παιδεία, μιας και λαμβάνει χώρα στα σχολεία και γενικότερα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Καραφύλλης 2007: 65-66 & Γεωργοβασίλης 1988: 21). Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι ανθρωπολογικός και κοινωνικός. (Γεωργοβασίλης 1988: 21) Η εκπαίδευση παρέχεται από τους δασκάλους, και μέσω αυτής επιδιώκεται τόσο η σωματική, όσο και η πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς αυτό απαραίτητα να σημαίνει και ολόπλευρη ανάπτυξη του. Από ετυμολογική σκοπιά, η εκπαίδευση είναι η πράξη, καθώς και το αποτέλεσμα του ρήματος «εκπαιδεύω». (Καραφύλλης 2007: 65-66)

Το περιεχόμενο της Φιλοσοφίας της Παιδείας ανταποκρίνεται στον ανά τους αιώνες επιμερισμό της φιλοσοφίας ο οποίος ακολούθησε την εξής πορεία: στην ύστερη αρχαιότητα επιμερίστηκε σε λογική, φυσική και ηθική, στον Μεσαίωνα η λογική και η φυσική εντάχτηκαν στη θεωρητική φιλοσοφία, ενώ η ηθική στην πρακτική φιλοσοφία. Τέλος, στη σύγχρονη εποχή η φυσική αφαιρείται και προστίθεται η αισθητική. (Καραφύλλης 2007: 29-30)

Εν συνεχεία, η χρησιμότητα της Φιλοσοφίας της Παιδείας κυρίως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο αναφορικά με την κατάρτιση δασκάλων, κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική, μιας και «καλύπτει το κενό» που έχει δημιουργηθεί από την παύση στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια της διδασκαλίας των Επιστημών της Αγωγής από καθηγητές Φιλοσοφίας. Εκτός αυτού όμως, η Φιλοσοφία της Παιδείας μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στη συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ των Επιστημών της Αγωγής, προσφέροντάς τους παράλληλα και μια πληθώρα ευκαιριών ανανέωσης, καθώς και περαιτέρω ανάπτυξης. Η Φιλοσοφία της Παιδείας επίσης αποτελεί την πιο στέρεα βάση πάνω στην οποία μπορεί να αναπτυχθεί η παιδεία (Γεωργοβασίλης 1988: 23), προστατεύοντας και στηρίζοντας την παράλληλα, τόσο κοινωνικοπολιτικά όσο και ιστορικά. Με αυτόν τον τρόπο την καθιστά «το πιο κεφαλαιώδες ανθρωπολογικό και κοινωνικό γεγονός». (Γεωργοβασίλης 1988: 25)

Όσον αφορά τη σκοποθεσία της Φιλοσοφίας της Παιδείας, αυτή επικεντρώνεται «κατά κύριο λόγο στον εντοπισμό και αποσαφήνιση των προβλημάτων της παιδείας, μέχρις ότου αυτά αναλυθούν στα ελάχιστα ουσιώδη στοιχεία τους». Μέσω αυτής, «το άτομο καθίσταται ικανότερο να σχηματίσει πιο συγκεκριμένη και εμπεριστατωμένη άποψη, με την οποία επιλαμβάνεται ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ίσως καθαρότερα και αποτελεσματικότερα». Κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή και πιθανή μια σημαντική βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σύνολό της, καθώς και η εύρεση λύσεων, ουσιαστικών και αποτελεσματικών, για τα όσα παιδαγωγικά ζητήματα- προβλήματα προκύπτουν κατά καιρούς. (Κουμάκης 1993: 84)

Όταν γίνεται λόγος για την εύρεση λύσεων των παιδαγωγικών προβλημάτων, αυτό δεν συνεπάγεται με αυτόματα αυτούσια παροχή τους από τη

Φιλοσοφία της Παιδείας. Ρόλος της Φιλοσοφίας της Παιδείας είναι να παρέχει γνώσεις για τη φύση θεωρητικών και πρακτικών προβλημάτων, ώστε να οδηγήσουν στην όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόησή τους από τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Σε συνδυασμό με την παροχή πληθώρας υποθέσεων σχετικά με τους πιθανούς τρόπους επίλυσής τους, καθώς και τις πιθανές συνέπειες αυτών, συμβάλλει σημαντικά στην εύρεση μιας πιθανής ικανοποιητικής λύσης. (Κουμάκης 1993: 85)

Για παράδειγμα, ένα σημαντικό ζήτημα που έχει προκύψει τις τελευταίες δεκαετίες και αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι η εισαγωγή ή μη του φιλοσοφικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η Φιλοσοφία της Παιδείας εμπλέκεται άμεσα, «εφόσον υπάρχει η ανάγκη επεξεργασίας του θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου στη βάση του οποίου είναι δυνατόν να συζητηθεί η σχέση φιλοσοφίας και εκπαίδευσης». (Θεοδωροπούλου 2013: 21)

1.2. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας

Τι ισχύει για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στις μέρες μας; Ποιες εκπαιδευτικές βαθμίδες αφορά και ποια τα ειδοποιά στοιχεία της καθεμιάς; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο.

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας στις μέρες μας αφορά και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η άποψη που επικρατούσε στο παρελθόν ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να ανταποκριθούν με επιτυχία στις όποιες απαιτήσεις της φιλοσοφίας έχει πλέον καταρριφθεί. (Wartenberg 2009: 15-16 & UNESCO 2009: 14) Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άτομα ανεξάρτητα, τα οποία έχουν τις δικές τους ξεχωριστές ανάγκες και επιθυμίες (Wartenberg 2009: 17), καθώς και μια έμφυτη την ικανότητα να φιλοσοφούν. (Wartenberg 2009: 16 & UNESCO 2009: 14,16 & Hayens 2009: 105)

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε αυτήν την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν γίνεται με τον τρόπο που γίνεται στις ανώτερες βαθμίδες, ούτε έχει την ίδια

θεματολογία. Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην παροχή πληθώρας ευκαιριών στα παιδιά να συζητήσουν μεταξύ τους ζητήματα φιλοσοφικά, η θεματολογία των οποίων επικεντρώνεται στον άνθρωπο και γενικότερα στην ανακάλυψη του κόσμου από τα ίδια τα παιδιά. Για να καταστεί εφικτή αυτή η ανταλλαγή απόψεων των παιδιών της τάξης μεταξύ τους, καθοριστικής σημασίας είναι να μάθουν πώς να πράττουν αυτό (Wartenberg 2009: 15-16), συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα ότι οι διαφωνίες είναι αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας και απολύτως θεμιτές. Βαρύνουσας σημασίας θεωρείται και η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών, που θα τους επιτρέψουν να ακούν προσεκτικά τα όσα λέγονται, να τα κρίνουν και παράλληλα να είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν καταλλήλως υποστηρίζοντας την όποια άποψή τους, εφόσον χρειαστεί. (Wartenberg 2009: 22)

Ο κατεξοχήν υπεύθυνος να μυήσει τα παιδιά στη φιλοσοφική συζήτηση είναι ο εκπαιδευτικός. (Wartenberg 2009: 16 & UNESCO 2009: 18) Για να ανταποκριθεί επιτυχώς σε αυτόν του τον ρόλο, δεν θεωρείται ως προαπαιτούμενο να έχει ιδιαίτερες φιλοσοφικές γνώσεις, χρειάζεται όμως να γνωρίζει καλά τρόπους διεξαγωγής, ενίσχυσης και διευκόλυνσης μιας τέτοιας συζήτησης μεταξύ των παιδιών. (Wartenberg 2009: 16) Η προσέγγιση άλλωστε των παιδιών μέσω της συζήτησης από τον εκπαιδευτικό και γενικά ο σημαντικότερος κεντρικός της ρόλος στο πλαίσιο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καταδεικνύουν τη σημασία του να κατέχει ο εκπαιδευτικός τις συγκεκριμένες αυτές γνώσεις. (UNESCO 2009: 19)

Τα φιλοσοφικά ερωτήματα που προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση που γίνεται στην τάξη είναι αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών –μαθητών να καταλάβουν τον κόσμο και το περιβάλλον ειδικότερα μέσα στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν. (Wartenberg 2009: 17) Τα παιδιά διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης με αυτόν τον τρόπο, μιας και μόνα τους συζητούν και προβληματίζονται, χωρίς να δέχονται έτοιμες γνώσεις από τον εκπαιδευτικό. (UNESCO 2009: 19 & Wartenberg 2009: 17)

Γι' αυτόν τον λόγο, κρίνεται πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο του να ενισχύει όσο πιο πολύ την έμφυτη περιέργεια που έχουν τα παιδιά και να

είναι αρωγός τους στις όποιες φιλοσοφικές αναζητήσεις τους. Εξίσου σημαντική κρίνεται μια υποστηρικτική και επικουρική στάση του αναφορικά με την έκφραση των σκέψεων των παιδιών, καθώς και δικαιολόγησης –επιχειρηματολογίας σχετικά με τις απόψεις τους. (Wartenberg 2009: 17,19 & Hayens 2009: 210-212) Άξιο αναφοράς επίσης είναι ότι η πραγματική πίστη του εκπαιδευτικού στις ικανότητες και την πρόοδο των παιδιών-μαθητών, του επιτρέπει να δημιουργεί και να διαμορφώνει διαρκώς βελτιωμένα και εξελισσόμενα περιβάλλοντα μάθησης για τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους ανταποκρινόμενα σε αυτά τα δεδομένα καταφέρνουν να ξεπερνούν τόσο τις προσδοκίες του, όσο και τον ίδιο τους τον εαυτό. (UNESCO 2009: 19 & Hayens 2009: 211-212)

Ως αξιόλογο βοήθημα στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενισχύσει τις φιλοσοφικές συζητήσεις μεταξύ των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει η παιδική λογοτεχνία. Μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων και κειμένων (Wartenberg 2009: 19), παρέχεται στα παιδιά πληθώρα ευκαιριών να προβληματιστούν έντονα για διάφορα ζητήματα τα οποία ανήκουν στη σφαίρα των άμεσων ενδιαφερόντων τους (Wartenberg 2009: 21 & Hayens 2009: 157). Χάρη στη φύση αυτών των κειμένων τα παιδιά διάκεινται θετικά απέναντί τους και πολύ συχνά ταυτίζονται ή και συμπάσχουν με τους ήρωες των ιστοριών αυτών. Εκμεταλλευόμενος αυτήν την έντονη εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών, ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει κάνοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις και με αυτόν τον τρόπο θέτει τις βάσεις για την έναρξη της φιλοσοφικής συζήτησης. (Wartenberg 2009: 21)

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση απαραίτητη κρίνεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών, που προκύπτει από συνειδητή τους επιλογή να το πράξουν αυτό και όχι κάποιας μορφής εξαναγκασμού εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά -μαθητές συμμετέχουν επίσης ενεργά στη διαδικασία μάθησης και την κατάκτηση της γνώσης, σε συνεργασία πάντα με τον εκπαιδευτικό. (Wartenberg 2009: 18)

Το πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά και γενικότερα η ιδέα της εισαγωγής της φιλοσοφίας στα σχολεία, καθώς και της ανάπτυξης της φιλοσοφικής

έρευνας ανταποκρίνεται ακριβώς στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις μέρες μας. (UNESCO 2009: 14) Το πρόγραμμα επικεντρώνεται όχι μόνο στη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά, αλλά και στην εξέλιξη της ικανότητάς των παιδιών να φιλοσοφούν. (UNESCO 2009: 19) Σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της φιλοσοφίας που ήταν ένα μοντέλο «μετάδοσης», η διδασκαλία της φιλοσοφίας στα σχολεία ακολουθεί την πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης, θέτοντας στο κέντρο της όλης διαδικασίας το ίδιο το παιδί- μαθητή. (UNESCO 2009: 19)

Όσον αφορά τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σημαντικό είναι να ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα της ηλικίας των παιδιών- μαθητών που φοιτούν σε αυτήν. Πιο αναλυτικά, δεδομένου ότι γίνεται λόγος για εφήβους πλέον, αυτό συνεπάγεται με σημαντικότερες αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους, αλλά και τον κόσμο γύρω τους. Τείνουν να μη θεωρούν τίποτα δεδομένο και όπως είναι επόμενο η στάση τους απέναντι στα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται –άρα και με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς τους, αλλά και με τους συνομηλίκους τους – είναι άξια ενδιαφέροντος και παρατήρησης, ώστε να αντιμετωπιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. (UNESCO 2007: 67 & UNESCO 2009: 30)

Η σκοποθεσία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη της απόκτησης κριτικής στάσης και σκέψης των μαθητών απέναντι στην παρεχόμενη γνώση και στα διάφορα συστήματα αξιών. Η εξέλιξη της ικανότητάς τους να επιχειρηματολογούν επιτυχώς αντιμετωπίζεται να μεν ως σημαντική, αλλά δευτερευούσης σημασίας. (UNESCO 2007: 93) Η μετάδοση γνώσεων σχετικά με τις αξίες και τις ηθικές αρχές που είναι θεμελιώδους σημασίας για τη διατήρηση της δημοκρατίας και της ειρήνης ανήκει επίσης στη σκοποθεσία της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Άξιο διευκρίνησης είναι όμως ότι η διδασκαλία σχετικά με την κοινωνία, την ηθική και τη θρησκεία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να λογίζεται ως ταυτόσημη με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας. (UNESCO 2009: 32)

Σημαντική είναι επίσης η αντιμετώπιση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως ενός μέσου που έχει τη δυνατότητα να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να σκέφτονται ουσιαστικά και να επεξεργάζονται τις γνώσεις που αποκομίζουν όχι μόνο από το φιλοσοφικό μάθημα, αλλά και από το σύνολο των διδασκόμενων μαθημάτων. Επιπρόσθετα η διδασκαλία της φιλοσοφίας μπορεί να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να ωθήσει τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις και να επεξεργάζονται εκ νέου την παρεχόμενη γνώση, αντιμετωπίζοντάς την όχι ως κάτι το δεδομένο, αλλά ως ένα έναυσμα για περαιτέρω ανακάλυψη και ανάλυση, ως μια βάση η οποία μπορεί να αποτελέσει τον θεμέλιο λίθο για τον επακόλουθο αναστοχασμό. (UNESCO 2009: 32)

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας όμως δεν θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην παροχή πληροφοριών για τη διαχρονική εξέλιξη της φιλοσοφίας. Με αυτόν τον τρόπο το όποιο ενδιαφέρον των μαθητών ενδέχεται από ένα σημείο και μετά να μειωθεί στο ελάχιστο, κάτι το οποίο δεν είναι το επιθυμητό. Με γνώμονα πάντα τους αποδέκτες της διδασκαλίας της φιλοσοφίας- που στην προκειμένη περίπτωση είναι έφηβοι μαθητές- η διδασκαλία αυτή θα πρέπει να προσαρμόζεται όχι μόνο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές του καθενός από αυτούς, αλλά και να στοχεύει στη διαμόρφωσή τους ως ελεύθερων, συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών, όχι φιλοσόφων. (UNESCO 2009: 33-34)

Στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να διδάξει το μάθημα της φιλοσοφίας στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σημαντική συνεισφορά μπορεί να έχει η δημιουργική του σκέψη και η επινοητικότητα του. Πιο αναλυτικά, ακόμη και όταν δεν υπάρχει προκαθορισμένο σχέδιο φιλοσοφικού μαθήματος, στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης στο πλαίσιο της τάξης, το οποίο όμως να διαφέρει από την κλασική μορφή της τάξης που έχουν συνηθίσει τα παιδιά. Για παράδειγμα μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο στήνονται οι καρέκλες και τα θρανία, τοποθετώντας τα κυκλικά. (UNESCO 2009: 34-35)

Μια άλλη καλή λύση είναι οι διάφοροι χάρτες, εικόνες, διαγράμματα τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να τοποθετήσει σε σημεία της τάξης και έτσι να δώσει ένα πρώτο έρεισμα στα παιδιά για την μετέπειτα φιλοσοφική τους ενασχόληση. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα εγχειρίδια, κατάλληλα για την περίπτωση και γενικά πολλά άλλα αντικείμενα τα οποία στην πορεία μετουσιώνονται στα κατάλληλα βοηθήματα και εργαλεία στην προσπάθειά του αυτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιδιώκει να προσφέρει μια πληθώρα κινήτρων στα παιδιά, ώστε αυτά να εργαστούν συνεργατικά, να αλληλεπιδράσουν, να εκφράσουν τις όποιες θέσεις και ερωτήσεις τους. Επίσης αναμένεται να τα κινητοποιήσει, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους για το κάτι ασυνήθιστο και διαφορετικό και ενδεχομένως θα τους έχει καταστήσει πρόθυμους συμμετέχοντες στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. (UNESCO 2009: 34-35)

Αέρα ανανέωσης και βελτίωσης, καθώς και περαιτέρω εξέλιξης μπορεί να προσφέρει η αμοιβαία συνεργασία και επικοινωνία των εμπλεκομένων με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας, τόσο στη Δευτεροβάθμια, όσο και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τον δίαυλο επικοινωνίας με τους εκπροσώπους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μπορεί να εμπλουτίσει κατά πολύ τις θεματικές της, τονώνοντας έτσι ταυτόχρονα και το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι θα κληθούν να επεξεργαστούν τα νέα αυτά δεδομένα. (UNESCO 2007: 100)

Αναφορικά με τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επίσης βελτιώνεται με ποικίλους τρόπους μέσω της επαφής της με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αυτοί που ως άτομα περίεργα από τη φύση τους και ανυπόμονα να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ακαδημαϊκή έρευνα, ανανεώνοντάς την και διαμορφώνοντας παράλληλα μια πιο δημοκρατική, πιο πλουραλιστική αντίληψη των πραγμάτων σε σχέση με το παρελθόν. (UNESCO 2007: 100)

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην παρεχόμενη στα Πανεπιστήμια διδασκαλία, σε ένα γενικό πλαίσιο αυτή θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα μείγμα

διδασκαλίας και παραγωγής ερευνητικού έργου. Η διδασκαλία επίσης που λαμβάνει χώρα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχει ως στόχο όχι μόνο τη σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση χαρακτήρων και ατόμων με πολυδιάστατες προσωπικότητες, αλλά και ατόμων ικανών να παράγουν τα ίδια γνώση, καθώς και ευπροσάρμοστων στα όσα νέα δεδομένα παρουσιάζονται. (UNESCO 2009: 46)

Συμπερασματικά, η φιλοσοφική παιδεία αποκτιέται σταδιακά από την παιδική ηλικία και συνεχίζεται ακόμη και κατά την ενηλικίωση του ατόμου. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας σημαντικό είναι αφενός να αναδεικνύει τον ιστορικό χαρακτήρα της, αφετέρου να εστιάζει το ενδιαφέρον της σε ζητήματα θεωρητικού και πρακτικού λόγου, διανθισμένη με νέους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας. Στη στοχοθεσία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας ξεχωρίζουν η προσπάθεια για διαμόρφωση διανοητικών ικανοτήτων που βοηθούν τους μαθητές, μικρούς και μεγάλους, να σκεφτούν αυτόνομα, κριτικά, ελεύθερα, σχετικά με το ποιοι είναι και τον ρόλο που έχουν κληθεί να επιτελέσουν στην κοινωνική ομάδα όπου ανήκουν, οι οποίοι έχουν συναίσθηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων τους, καθώς και των αλλαγών και προκλήσεων που διαρκώς κάνουν την εμφάνισή τους στις σύγχρονες κοινωνίες. Τέλος, η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας, δεδομένου ότι αντιμετωπίζεται ως μια αναγκαιότητα για τον σύγχρονο κόσμο. (UNESCO 2009: 56)

1.3. Η διαλεκτική μέθοδος του Σωκράτη

Τι είναι η διαλεκτική μέθοδος του Σωκράτη; Πώς σχετίζεται με τον διάλογο; Ποια η συνεισφορά του Αθηναίου Σωκράτη και του μαθητή του, Πλάτωνα, σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης επιχειρήματος; Ποιες άλλες μεθόδους ή μέσα χρησιμοποιούσαν και ποια ήταν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών;

«Ο διάλογος είναι μια διαδικασία συνομιλίας, επιχειρηματολογίας και αμοιβαίας συμπλήρωσης ιδεών μεταξύ δύο ατόμων.» Για τον αθηναίο Σωκράτη, η διδασκαλία είχε στο επίκεντρό της τον διάλογο. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου υπάρχουν δύο περιπτώσεις: είτε ο ομιλητής να βρίσκεται σε συμφωνία με τους

συνομιλητές του, είτε όχι. Η απόλυτη συμφωνία ή διαφωνία όμως αξίζει να σημειωθεί πως δεν είναι θεμιτές, μιας και η απόλυτη συμφωνία με μια θέση «δεν είναι παρά μια δόξα» και η απόλυτη διαφωνία οδηγεί σε αδιέξοδο, μιας και μόνο με βάση έναν βαθμό συναίνεσης διαδραματίζεται ένα ορισμένο πλήθος αντιφάσεων και έτσι η σκέψη διεγείρεται. (Prabhakaran 2011: 23)

Ο σωκρατικός διάλογος επιδιώκει τη γνώση της απορίας και τη διατύπωση ερωτημάτων και ιδεών, οι οποίες εκφράζονται μέσω επιχειρημάτων. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, «ελέγχει» τους συνομιλητές του για ζητήματα τόσο ηθικά, όσο και πολιτικά συμβάλλοντας στην αγωγή των συνομιλητών με τη βοήθεια της ανακάλυψης της αρετής και της αλήθειας. (Prabhakaran 2011: 23, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Ως «όπλα» για την επίτευξη των στόχων του ο Σωκράτης είχε τη διαλεκτική μέθοδο ανάπτυξης επιχειρήματος την οποία πρώτος σχεδίασε, καθώς και τη μαιευτική μέθοδο. (Κοπιδάκης 2003: 30) Η διαλεκτική μέθοδος χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του διαλόγου και μέσω ερωταπαντήσεων επιτρέπει τη μελέτη ενός θέματος. Μια σειρά ερωταπαντήσεων που με τους κατάλληλους συμμετέχοντες μπορεί να αναχθεί σε διαδικασία ανακάλυψης και ανάδειξης της πραγματικότητας. (Kinney 1983: 229 & Prabhakaran 2011: 22)

Η μέθοδος αυτή επέτρεπε στον Σωκράτη να διερευνήσει επιτυχώς έννοιες τόσο ηθικής φύσεως όπως είναι η «δικαιοσύνη», η «αρετή», όσο και έννοιες φιλοσοφικές όπως για παράδειγμα η «γνώση» και η «σοφία». (Prabhakaran 2011: 22) Επίσης του επέτρεπε να ελέγχει και να εξάγει συμπεράσματα, καθώς και να προκαλεί ένα αίσθημα ταπεινότητας και ευρετικής απορίας στον συνομιλητή του. Πιο αναλυτικά, αφήνοντας τον συνομιλητή του να εκφράσει τη θέση του για ένα σημαντικό ζήτημα, σταδιακά, με φαινομενικά απλοϊκές ερωτήσεις τον οδηγούσε στην αναίρεσή της. Στη συνέχεια, ξανά με διαδοχικά ερωτήματα και δεχόμενος διαδοχικές απαντήσεις, ωθούσε τον συνομιλητή του στην οικοδόμηση μιας άλλης, νέας προσέγγισης του συζητούμενου ζητήματος, που κατέληγε σε ένα νέο επίσης συμπέρασμα. (Κοπιδάκης 2003: 30-31, Prabhakaran 2011: 22, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Η μη γνωστοποίηση της θέσης του Σωκράτη στον συνομιλητή ή τους συνομιλητές του, καθώς και η προσποίηση της άγνοιάς του ονομάζεται «σωκρατική ειρωνεία». Αυτή ακριβώς η σωκρατική ειρωνεία αποτελεί και την απαρχή της σωκρατικής διαλεκτικής. Προσποιούμενος ότι δεν γνωρίζει σχετικά με το συζητούμενο θέμα, ότι δηλαδή έχει άγνοια σχετικά με αυτό και ότι θέλει να μάθει γι' αυτό από τον συνομιλητή του (που συνήθως ήταν κάποιος από αυτούς που θεωρούσαν τους εαυτούς τους σοφούς), έδειχνε εντυπωσιασμένος από τα όσα άκουγε. Υπό αυτό το κλίμα ωθούσε μέσω ερωτήσεων τον συνομιλητή του να αναλύσει περαιτέρω τη θέση του. Αυτός αντιδρούσε ακριβώς έτσι, νιώθοντας περήφανος για τον εαυτό του. (Prabhakaran 2011: 22, Κανάκης 1990: 26-28, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Ο Σωκράτης όμως στην ουσία τον ειρωνευόταν, αφού στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είχε ήδη διαμορφωμένη άποψη σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Περίμενε απλά την κατάλληλη ευκαιρία να αποδείξει στον συνομιλητή του ότι στη πραγματικότητα δεν κατείχε τη γνώση, απλά έτσι νόμιζε. (Prabhakaran 2011: 22, Κανάκης 1990: 26-27, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b) Μέσω αυτής της ειρωνείας του ο Σωκράτης καθοδηγούσε τη σκέψη του, καθώς και τη φιλοσοφική αναζήτηση και έρευνα που λάμβανε χώρα εκείνη τη στιγμή. (Κοπιδάκης 2003: 30, Prabhakaran 2011: 22, Κανάκης 1990: 26-27, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Οι ερωτήσεις αυτές που έθετε ο Σωκράτης στον φιλοσοφικό του αντίπαλο ήταν οι κατάλληλες για να του δώσουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει από μόνος του την άγνοιά του και επομένως την πλάνη του, και στη συνέχεια να τον οδηγήσουν στην ανακάλυψη της γνώσης. Αυτή ακριβώς η συνειδητοποίηση εκ μέρους του συνομιλητή ότι δεν κατέχει τη γνώση όπως υποστήριζε και πίστευε και ότι στην ουσία έχει άγνοια για το υπό εξέταση ζήτημα, η «ένταση μεταξύ γνώσης και άγνοιας» μπορεί να χαρακτηριστεί ως «απορία». Χάρη στην πρόκληση του συναισθήματος της απορίας ο συνομιλητής κατάφερνε να «βελτιώσει» τη θέση στην οποία βρισκόταν προηγουμένως αφού ναι μεν δεν γνωρίζει το υπό εξέταση ζήτημα, αλλά τουλάχιστον πλέον έχει πλήρη συνείδηση αυτού του γεγονότος. Η απορία λειτουργούσε επομένως ως κινητήριο δύναμη γι' αυτόν, μιας και τον ωθούσε στην επιθυμία να αναζητήσει την πραγματική γνώση και εν συνεχεία να την

κατακτήσει, έχοντας ξεπεράσει οριστικά το στάδιο της «δοκησιοφίας». (Κανάκης 1990: 21-22, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Η ώθηση εκ μέρους του Σωκράτη στον συνομιλητή του να ξεπεράσει το στάδιο της απορίας και να οδηγηθεί στην αναζήτηση και εν συνεχεία κατάκτηση της γνώσης, επιτυγχανόταν μέσω της μαιευτικής μεθόδου. Αυτή η μέθοδος βασιζόταν στη βαθιά πίστη του Σωκράτη ότι ο συνομιλητής του ήδη κατείχε την πραγματική γνώση, δεν το ήξερε όμως. Ως άλλη μαία, λοιπόν, μη γνωστοποιώντας τη θέση του σχετικά με το συζητούμενο θέμα στον συνομιλητή του, μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων προσπαθούσε να επιτύχει ακριβώς αυτό. (Κοπιδάκης 2003: 31, Prabhakaran 2011: 22, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Για να επιτευχθεί αυτή η κατάκτηση της αλήθειας και ανάδειξης της πραγματικότητας, πολύτιμο εργαλείο- βοήθημα του Σωκράτη ήταν η επαγωγική μέθοδος. (Kinney 1983: 229, Κοπιδάκης 2003: 32, Prabhakaran 2011: 23, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b) Για να καταλήξει δηλαδή στο καθολικό και γενικό, ξεκινούσε από το μερικό, το συγκεκριμένο, που στην προκειμένη περίπτωση ήταν απλά περιστατικά της καθημερινής ζωής και εμπειρίας. (Κοπιδάκης 2003: 32, Kinney 1983: 230, Prabhakaran 2011: 23, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b) Πιο αναλυτικά, στη σωκρατική μέθοδο «η διαδικασία της επαγωγής εξελίσσεται με ορισμούς.» (Prabhakaran 2011: 23) Εξέταζε δηλαδή στην ουσία τους ορισμούς που ο ίδιος ο διάλογος γεννούσε, αναζητώντας επιμέρους στοιχεία, παρμένα από την καθημερινή ζωή και μετά από προσεκτική μελέτη και ταξινόμηση οδηγούνταν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. (Prabhakaran 2011: 23, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Άξιο διευκρίνησης είναι πως Ο Πλάτωνας, ο μαθητής του Σωκράτη ήταν αυτός που κατέγραψε τους διαλόγους και τη διδασκαλία του δασκάλου του. Μέσω αυτών των διαλόγων του Πλάτωνα διαφαίνεται ο ρόλος του Σωκράτη στη συζήτηση, καθώς και οι τεχνικές χρησιμοποιούσε για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Ενδεικτικά, στον διάλογο με τίτλο *Θεαίτητος*, καθώς και στον διάλογο με τίτλο *Λάχης*, γίνεται σαφής η μεγάλη σημασία του διαλόγου για τον Σωκράτη, η αξία των ορισμών και της απορίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο

χρησιμοποιούσε την επαγωγική μέθοδο ανάπτυξης επιχειρήματος, τη μαιευτική μέθοδο, καθώς και την ειρωνεία. (Κανάκης 1990: 9, Πλάτων 1993a, Πλάτων 1993b)

Για τον Πλάτωνα, η διαλεκτική μέθοδος που πρώτος ο δάσκαλός του σχεδίασε, αντιμετωπιζόταν ως απαραίτητο στάδιο για την επίτευξη των στόχων της φιλοσοφικής έρευνας, καθώς και μέσο για την κατάκτηση του αγαθού. Και για τους δυο τους, η διαλεκτική ως διαδικασία σε ένα αρχικό τουλάχιστον στάδιο έχει ανάγκη από έναν καθοδηγητή, τον ρόλο του οποίου μπορούσε να διαδραματίσει και ο εκπαιδευτικός. (Kinney 1983: 230) Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, για να κριθεί ένα άτομο άξιο διαλεκτικής κατάρτισης, έπρεπε να έχει ήδη ένα βασικό διανοητικό υπόβαθρο, καθώς και έναν προσανατολισμό προς την ενάρετη ζωή. (Kinney 1983: 231)

Κεφάλαιο δεύτερο: Παιδική ηλικία, σκέψη και ανάπτυξη

2.1. Η έννοια παιδική ηλικία

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια «παιδική ηλικία, καθώς και να παρουσιαστεί διαχρονικά η αντιμετώπιση της.

«Παιδί», σύμφωνα με τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (που επίσης ονομάζεται Σύμβαση των Παιδιών), θεωρείται το άτομο που έχει ηλικία κάτω των δεκαοκτώ ετών». Είναι επίσης το άτομο που έχει «δικαίωμα στην ταυτότητα, στην ιδιωτική ζωή, στην πληροφόρηση, στη σκέψη, στη συνείδηση και στη θρησκεία, στην έκφραση και στη σύμπραξη». (Flowers 2012: 24)

Η έννοια «παιδική ηλικία», περιγράφει μια χρονική περίοδο, ένα τμήμα της ζωής ενός παιδιού και γι' αυτόν τον λόγο δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια «παιδί». Συγκροτείται ως προς τις διαφορές της από την έννοια «ενηλικίωση». Η έννοια της παιδικής ηλικίας μεταβάλλεται συνεχώς. (Alanen 2014: 120)

Κατά τη διάρκεια των μεσαιωνικών χρόνων, σύμφωνα με τον Philippe Aries, η έννοια παιδική ηλικία ήταν ανύπαρκτη. Η παιδική θνησιμότητα ήταν σε έξαρση. Τα παιδιά αναγνωρίζονταν ως μικροί ενήλικοι από την κοινωνία εφόσον είχαν ξεπεράσει αυτό το στάδιο της θνησιμότητας και θεωρούνταν σχετικά αυτόνομες οντότητες. Δεν υπήρχε δηλαδή κάποια ειδική πρόβλεψη που να καθιστά τα παιδιά ως διακριτή ηλικιακή ομάδα. (Πεχτελίδης 2015: 36)

Ενδεικτικό του κλίματος που επικρατούσε είναι και το ότι στα σχολεία, μέχρι και τον Μεσαίωνα δεν υπήρχε καμία μέριμνα για την ηλικιακή κατανομή των όσων φοιτούσαν σε αυτά. Σε μια τάξη συνυπήρχαν παιδιά και ενήλικοι. Επίσης, στη στοχοθεσία των σχολείων της περιόδου αυτής κυριαρχούσε η μέριμνα για την επαγγελματική κατάρτιση όλων αδιακρίτως των μαθητών. Δεν υπήρχε καν η έννοια της εκπαίδευσης των παιδιών, ούτε λαμβάνονταν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικιακής ομάδας. (Αριές 1990: 244- 245)

Μετά τον 16^ο αιώνα, χάρη στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου ζωής των ανθρώπων, καθώς και στην πρόοδο της ιατρικής, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στη βρεφική και παιδική θνησιμότητα, με αποτέλεσμα οι ενήλικοι –είτε οι τροφοί των παιδιών, είτε οι γονείς τους- να αρχίσουν να συνδέονται συναισθηματικά με τα βρέφη και τα παιδιά. Επιπρόσθετα, εκφράστηκε έντονο ενδιαφέρον εκ μέρους διαφόρων ανθρώπων των Γραμμάτων και της Εκκλησίας σχετικά με την ηθική και όχι μόνο διάπλαση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Βάσει του ότι οι γονείς μέχρι τότε δεν γνώριζαν καλά τα παιδιά τους, τη ψυχοσύνθεσή τους και τον χαρακτήρα τους, κρίθηκε αναγκαίο μέσα από ειδικά συγγράμματα που εκδόθηκαν ακριβώς για την κάλυψη αυτών των κενών να «μορφωθούν» σχετικά. (Πεχτελίδης 2015: 36- 38)

Το παιδί τον 16^ο αλλά και τον 17^ο αιώνα αντιμετωπιζόταν ως ένα ον από τη φύση του κακό, που αν του επιτρεπόταν να δράσει ανεξέλεγκτο, θα προξενούσε κακό στην ευρύτερη κοινωνία. Γι' αυτόν τον λόγο, το παιδί έπρεπε να βρίσκεται υπό την στενή παρακολούθηση των ενηλίκων που το είχαν υπό την επίβλεψή τους, αλλά και της κοινωνίας, με σκοπό να τιθασευτεί η κακή του φύση. (Πεχτελίδης 2014: 70)

Τον 17^ο αιώνα, το δικαίωμα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση είναι αποκλειστικά δικαίωμα των αγοριών. Καθοριστικής σημασίας θεωρείται η σχολική πειθαρχία που είναι βασική αρμοδιότητα των δασκάλων, εκφραζόμενη μέσω της προσπάθειάς τους να έχουν υπό αυστηρό έλεγχο τους μαθητές τους. Στο τέλος του αιώνα αυτή η σχολική πραγματικότητα ενέπνευσε όχι απλά εμπιστοσύνη στους γονείς αλλά θεωρήθηκε και κύριο χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα κορίτσια από την άλλη, όπως και την περίοδο του Μεσαίωνα, στερούνταν κάθε μορφής σχολική εκπαίδευση και τα όσα μάθαιναν από τον περίγυρό τους περιορίζονταν στα οικοκυρικά. (Αριές 1990: 247- 249)

Κατά τη διάρκεια του 18^ο αιώνα, παρατηρείται ο εκσυγχρονισμός του θεσμού της οικογένειας και του σχολείου, καθιστώντας την παιδική ηλικία ακόμη πιο διακριτή. Η κοινωνία αναγνωρίζει τα παιδιά ως διακριτή ηλικία, ενδιαφέρεται για αυτά και στη συνέχεια θεσμοθετεί σχετικά. (Πεχτελίδης 2015: 36) Σε αντίθεση με την αντίληψη που επικρατούσε για το παιδί στους δύο προηγούμενους αιώνες, τον 18^ο αιώνα το παιδί θεωρείται εκ φύσεως αγνό, σαν να είναι αγγελικά πλασμένο.

Αντιμετωπίζεται ως μια μοναδική προσωπικότητα που έχει ήδη όλα τα εφόδια για να ξεχωρίσει. Η ελευθερία του γίνεται όχι απλώς σεβαστή αλλά προασπίζεται κιόλας από τους ενήλικους, οι οποίοι ταυτοχρόνως το θαυμάζουν και το βοηθούν διακριτικά στα παιχνίδια και τις αναζητήσεις του. (Πεχτελίδης 2014: 70-71)

Σημαντική ήταν η συμβολή του Rousseau μέσω του έργου του *Αιμίλιος* ως προς τη μεγάλη μεταβολή της αντίληψης για το παιδί. (Πεχτελίδης 2014: 70-71) Στο έργο του αυτό ο Rousseau αντιμετωπίζει την παιδική ηλικία ως μια περίοδο της ζωής του ατόμου η οποία είναι διακριτή και μοναδική στο πλαίσιο του κύκλου της ζωής του. Επίσης, θεωρεί εξαιρετικά σημαντική την εκπαίδευση του παιδιού. (Alanen 2014: 121) Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που στον *Αιμίλιο* προσπαθεί μέσω της αγωγής, και ταυτόχρονα σεβόμενος την ελευθερία του παιδιού, να δείξει ότι αυτό μπορεί να εξελιχθεί σε ελεύθερο άνθρωπο. (Rousseau 2001: 28- 29)

Για να στεφτεί με επιτυχία η προσπάθειά του, προσφέρει μια πληθώρα ευκαιριών βίωσης της ισότητας και της ελευθερίας στον Αιμίλιο, ώστε ο τελευταίος να μάθει να ζει με ανάλογο τρόπο και στο μέλλον να μη δεχτεί πιθανή στέρησή τους από την κοινωνία. Όσον αφορά την κοινωνία, αυτή σύμφωνα με τον Rousseau χαρακτηρίζεται από ανισότητα και αποτελείται από ανελεύθερα άτομα. (Rousseau 2001: 28- 29) Αυτός είναι άλλωστε ο βασικός λόγος για τον οποίο το παιδί παρουσιάζεται να βιώνει την παιδικότητά του απομονωμένο από την ευρύτερη κοινωνική ζωή. (Πεχτελίδης 2014: 71)

Η σύγχρονη αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας διαμορφώθηκε τον 19^ο και 20^ο αιώνα. Η θέση του Aries ότι τα παιδιά είναι «αθώα, εξαρτημένα, ευάλωτα, αγνά, ανίκανα για εργασία και έχουν ανάγκη για προστασία και πειθαρχία», επηρέασαν όλες τις κοινωνικές δομές και θεσμούς, με αποτέλεσμα κυρίως η οικογένεια και το σχολείο να θεωρηθούν ως οι πλέον κατάλληλες δομές για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών, ανταποκρινόμενα καταλλήλως στην ψυχосύνθεση και τις ανάγκες τους. (Πεχτελίδης 2015: 38)

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί πως η θεωρία αυτή του Aries έχει δεχτεί κριτική εκ μέρους μερίδας ιστορικών του Μεσαίωνα οι οποίοι υποστηρίζουν πως η επιλογή των πηγών που μελέτησε ήταν μεροληπτική και σκόπιμη, στην προσπάθειά του να

επιβεβαιώσει τις θέσεις και τα συμπεράσματά του. Για παράδειγμα υποστηρίζεται πως η ερμηνεία του για την έλλειψη βιβλίων σχετικών με την ανατροφή των παιδιών ως αδιαφορία των ενηλίκων και της κοινωνίας για τα παιδιά στην ουσία αποτελεί μια παρερμηνεία, μιας και υπήρχαν ιατρικά έγγραφα που διαχώριζαν την παιδική ηλικία από την ενήλικη ζωή. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το ότι ναι μεν μελέτησε τον τρόπο απεικόνισης των παιδιών, όχι όμως τα ημερολόγια της εποχής. (Πεχτελίδης 2015: 38)

Στη σχολική πραγματικότητα η πειθαρχία συνεχίζει να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Οι σπουδές αποκτούν κύρος και πλέον αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά και τους νέους. Με αυτόν τον τρόπο η παιδική ηλικία διαχωρίζεται από την ενήλικη ζωή, μιας και η σχολική πειθαρχία ασκείται στα παιδιά και όχι στους ενήλικους, οι οποίοι υπό αυτήν την έννοια είναι ελεύθεροι. (Αριές 1990: 249-250)

Στις σύγχρονες κοινωνίες τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μέρη και μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Βασική επιδίωξη των σύγχρονων κοινωνιών άλλωστε είναι κυρίως η διαμόρφωση ενός τύπου παιδιού άξιου εμπιστοσύνης, με ατομικές ελευθερίες, δικαιώματα και ταυτόχρονα συναίσθηση των υποχρεώσεών του, καθώς και γνώση των ελευθεριών που συνεπάγονται με την ηλικία του. (Πεχτελίδης 2014: 71)

2.2. Τα δικαιώματα των παιδιών

Τι είναι τα δικαιώματα των παιδιών; Πού υπάγονται; Ποιες πτυχές της ζωής των παιδιών καλύπτουν; Ποια η σημασία τους τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τις σύγχρονες κοινωνίες στο σύνολό τους;

Τα δικαιώματα των παιδιών υπάγονται στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πανανθρώπινα, κοινά για όλους τους ανθρώπους, έχουν ισχύ εφ' όρου ζωής και επιτρέπουν τη δυναμική ανάπτυξη του ανθρώπου. Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνεπάγονται συγκεκριμένες υποχρεώσεις. (Flowers 2012: 18)

Ο εικοστός αιώνας μπορεί να θεωρείται ορόσημο για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όμως και πριν από αυτόν είχαν γίνει σημαντικές προσπάθειες που λειτούργησαν ως πρόδρομοι γι' αυτό που ακολούθησε. Πιο συγκεκριμένα από την αρχαιότητα κιόλας οι κοινωνίες προχωρούσαν στη θέσπιση νόμων, κανόνων, συστημάτων δικαιοσύνης, σε μια προσπάθεια διαφύλαξης της ευημερίας των πολιτών, κάτι που συνεχίστηκε και μέσω των πιο σύγχρονων θρησκειών (Βουδισμός, Χριστιανισμός, Ισλαμισμός, Κομφουκιανισμός). Ακολούθησε η σύνταξη διαφόρων Εγγράφων, Διακηρύξεων και Συνθηκών για τα δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη, που στερούνταν όμως οικουμενικού χαρακτήρα. (Flowers 2012: 18)

Τον εικοστό αιώνα δύο γεγονότα λειτούργησαν καταλυτικά για την παγκόσμια ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η συνεχής προσπάθεια των ντόπιων των αποικιοκρατούμενων περιοχών να ανεξαρτητοποιηθούν και να αυτοπροσδιοριστούν ως ίσοι με τους υπόλοιπους ανθρώπους και ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος με τα τόσα θύματά του. Αποτέλεσμα της κοινής επιταγής των ανθρώπων για ειρήνη, ισότητα και ευημερία ήταν η ίδρυση του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών το 1945. (Flowers 2012: 19)

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου αποτελεί «μια από τις πρώτες πρωτοβουλίες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Από κοινού τα τριάντα της άρθρα σχηματίζουν μια περιεκτική δήλωση που καλύπτει οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, πολιτικά, και αστικά δικαιώματα. Η Διακήρυξη είναι τόσο οικουμενική (εφαρμόζεται σε όλους τους ανθρώπους παντού) όσο και αδιαίρετη (όλα τα δικαιώματα είναι εξίσου σημαντικά στην ολοκληρωμένη συναίσθηση της ανθρώπινης φύσης ενός ατόμου)». (Flowers 2012: 19)

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού θεσπίστηκε το 1989. «Προσδιορίζει τα δικαιώματα του κάθε παιδιού ανεξάρτητα από την κουλτούρα, τη θρησκεία, τη φυλή και εθνότητά του, τη γεωγραφική και κοινωνική προέλευσή του. Η Σύμβαση αυτή αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, εξέλιξη της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού της Γενεύης, η οποία θεσπίστηκε το 1924, αλλά και της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών, η οποία υιοθετήθηκε επισήμως το 1959 από τη Γενική Σύνοδο των

Ηνωμένων Εθνών». (Πεχτελίδης 2015: 174) Στην Ελλάδα, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, επικυρώθηκε το 1992 από τη Βουλή των Ελλήνων, σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του εικοστού ογδόου άρθρου. (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992: 4101)

Όσον αφορά τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, «αποτέλεσε σημείο καμπής, αναγνωρίζοντας παγκοσμίως ότι τα παιδιά δεν είναι μόνο αντικείμενα προστασίας αλλά και κάτοχοι ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων». (Flowers 2012: 24) Αποτελείται από 54 άρθρα τα οποία περιγράφουν και καθορίζουν τα δικαιώματα των παιδιών στην ασφάλεια, στην εκπαίδευση και την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, καθώς και στη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. (Flowers 2012: 24 & Πεχτελίδης 2015: 175)

Τα δικαιώματα αυτά διασφαλίζουν τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών, καθώς και την ανάπτυξή τους ως μοναδικών και ξεχωριστών ατόμων. (Άρθρο 6)(Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992: 4111) Είναι δικαιώματα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών και η προσπάθειά τους είναι υποχρέωση του κράτους (Άρθρο 2) (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992: 4110) Κύριος γνώμονάς τους είναι η διασφάλιση των καλύτερων συμφερόντων των παιδιών, ακόμη και όταν βρίσκονται σε σύγκρουση με τα συμφέροντα των ενηλίκων, (Άρθρο 3) (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992: 4110- 4111) καθώς και ο σεβασμός προς τις απόψεις των παιδιών (Άρθρο 13) (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992: 4112)

Πιο αναλυτικά, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο πρώτο άρθρο ορίζεται η λέξη «παιδί», ως ατόμου που δεν έχει συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας του, εκτός αν στη χώρα του αυτό μέσω της νομοθεσίας ορίζεται διαφορετικά. (Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Η ελεύθερη έκφραση του παιδιού και ο σεβασμός των απόψεών του αποτελούν επίσης δικαιώματά του, που ορίζονται μέσω του δωδέκατου και δέκατου τρίτου άρθρου. Το παιδί δηλαδή προβλέπεται να εκφράζει ελεύθερα την

άποψη του σχετικά με όποιο θέμα το απασχολεί ή το αφορά. Αυτή του η άποψη είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη και να μην αντιμετωπίζεται ως ασήμαντη ή ανάξια ενδιαφέροντος και προσοχής. Αντιθέτως, σε συνδυασμό και με την ηλικία του και τον βαθμό ωριμότητάς του, το παιδί έχει το δικαίωμα να ακούγεται. (Flowers 2012: 311, Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Επίσης είναι σημαντικό να του παρέχεται η δυνατότητα να αναζητήσει, να λάβει και να διαδώσει, τόσο πληροφορίες, όσο και τις ίδιες του τις θέσεις σε ένα ευρύ κοινό που μπορεί να ξεπερνάει τα στενά πλαίσια της χώρας του. Η μορφή διάδοσης αυτών των πληροφοριών ή θέσεων μπορεί να είναι προφορική είτε γραπτή, αναλόγως με το τι κρίνει το παιδί ότι είναι πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό μέσο για την καλύτερη επίτευξη του στόχου του. Το δικαίωμά του αυτό, αφορά όλο το φάσμα της κοινωνικής του ζωής, επομένως και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μόνος περιορισμός αναφορικά με το συγκεκριμένο δικαίωμα έχει να κάνει με τη διασφάλιση της εθνικής και δημόσιας ασφάλειας, καθώς και διασφάλισης των δικαιωμάτων των άλλων ανθρώπων. (Flowers 2012: 311, Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Στη Σύμβαση υπάρχει επίσης πρόβλεψη για την εκπαίδευση του παιδιού και την πληροφόρησή του. Πιο αναλυτικά, στο δέκατο έβδομο άρθρο, καθίσταται σαφής ο ρόλος του κράτους στην παροχή πρόσβασης των παιδιών σε κατάλληλες πηγές, είτε ηλεκτρονικές είτε έντυπες και στην προστασία τους από οποιασδήποτε μορφής κακόβουλο υλικό. Αναγνωρίζονται δηλαδή τα όσα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπορούν να προσφέρουν μέσω των υπηρεσιών τους στο παιδί και διευκρινίζεται η ευθύνη του κράτους στην παροχή πρόσβασης του παιδιού σε αυτά, ειδικά όταν πρόκειται για περιεχόμενο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη των παιδιών ως μοναδικών προσωπικοτήτων, ολόπλευρα αναπτυσσόμενων. (Flowers 2012: 312, Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Το εικοστό όγδοο και εικοστό ένατο άρθρο της Σύμβασης επικεντρώνονται στο δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα αυτό σχετίζεται άμεσα και με το δικαίωμα της ισότητας των ευκαιριών, μιας και για να καταστεί δυνατή η «εφαρμογή»- ύπαρξη αυτού του δικαιώματος στην εκπαίδευση υπάρχει πρόβλεψη η στοιχειώδης εκπαίδευση να καταστεί υποχρεωτική, καθώς και δωρεάν για όλους. Επίσης αναφορικά με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γενική και επαγγελματική, υπάρχει η πρόβλεψη να παρέχεται επίσης δωρεάν και σε περίπτωση οικονομικών δυσκολιών από την πλευρά των μαθητών, να δίνεται οικονομικό βοήθημα ώστε αυτοί να συνεχίζουν απρόσκοπτα τη φοίτησή τους. Κάτι αντίστοιχο προβλέπεται και για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μιας και το ζητούμενο είναι και σε αυτήν την ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα τα παιδιά να έχουν εξασφαλισμένη πρόσβαση. (Flowers 2012: 314, Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Αναφορικά με τη σχολική πειθαρχία, υπάρχει επίσης σχετική πρόβλεψη στο πλαίσιο της Σύμβασης. Γίνεται λόγος για μια σχολική πειθαρχία η οποία όμως ταιριάζει στη ψυχοσύνθεση των παιδιών, τα σέβεται ως μοναδικές προσωπικότητες και είναι σύμφωνη με τα υπόλοιπα δικαιώματά τους. Σε ένα διεθνικό επίπεδο, προβλέπεται η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των κρατών που στόχο έχει τόσο τη βελτίωση και εξέλιξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και της μείωσης φαινομένων αναλφαριθμητισμού και σχολικής απομάκρυνσης παιδιών σε όλο τον κόσμο. (Flowers 2012: 314, Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Η εκπαίδευση για την οποία γίνεται λόγος στη Σύμβαση, όπως μπορεί ευκόλως να εννοηθεί, βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τα δικαιώματα του παιδιού, τα οποία σέβεται και προσπαθεί τόσο να προασπίσει όσο και να προωθήσει. Χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό προς την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του παιδιού, καθώς και την επιδίωξη παροχής των κατάλληλων εφοδίων, καθώς και κινήτρων προς αυτό, που στόχο έχει να καταστήσει ικανό το παιδί να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. (Flowers 2012: 314-315, Διεθνή

Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Ζητούμενο είναι το παιδί να μπορέσει να εξελιχθεί σε ένα αυτόνομο άτομο, που έχει συναίσθηση και επίγνωση της ιστορίας και του παρελθόντος του, καθώς και να προετοιμαστεί ως ενεργός πολίτης, πλήρως κοινωνικοποιημένος και με ευαισθησίες. Οι ευαισθησίες του αυτές μπορούν να εκφραστούν τόσο απέναντι στο κοινωνικό σύνολο όσο και απέναντι στη φύση. (Flowers 2012: 314-315, Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Το δικαίωμα των παιδιών στην ισότητα προσδιορίζεται στο δεύτερο άρθρο της Σύμβασης, όπου γίνεται σαφές ότι τα δικαιώματα των παιδιών αφορούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και ότι το κράτος είναι υπεύθυνο για την προάσπιση αυτών των δικαιωμάτων και την εφαρμογή τους. (Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού 1992 & Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1992)

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο της κριτικής που έχει ασκηθεί στη Σύμβαση αναφέρεται το γεγονός ότι έχοντας στο επίκεντρο το παιδί των δυτικών κοινωνιών και τον τρόπο ζωής αυτών των κοινωνιών, αποκλείει ταυτόχρονα οτιδήποτε δεν πληροί αυτά τα χαρακτηριστικά. Επίσης μια άλλη κριτική που αφορά τη Σύμβαση είναι ο γενικόλογος χαρακτήρας της που επιτρέπει πολλές διαφορετικές αναγνώσεις. Προβληματισμός εκφράζεται και για το μεγάλο πλήθος των άρθρων της που καθιστούν επίσης δύσκολη την σωστή εφαρμογή τους. (Πεχτελίδης 2015: 176-177)

Όσον αφορά το περιεχόμενό της, αυτό έχει διχάσει την κοινή γνώμη, μιας και μια μερίδα ατόμων νιώθει να απειλείται από τη Σύμβαση, η οποία σύμφωνα με αυτούς περιορίζει σημαντικά την επιρροή των γονιών στα παιδιά, μιας και εκτός του ότι τους παραχωρεί μια πληθώρα δικαιωμάτων, αυξάνει την εξουσία, καθώς και την εμπλοκή του κράτους στην ανατροφή τους. Από την άλλη πλευρά βρίσκεται η μερίδα των ατόμων που ερμηνεύουν τη Σύμβαση ως μια επίσημη προσπάθεια που

στόχο της έχει να μεγιστοποιήσει τα οφέλη για τα παιδιά, με συμμάχους της τους γονείς και το εκάστοτε Κράτος. (Πεχτελίδης 2015: 177-178)

2.3. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών

Πώς οριοθετείται η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών; Ποια η σημασία της; Ποιες είναι κάποιες από τις βασικότερες θεωρίες και μελέτες σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών; Ποιοι οι εκφραστές τους; Ποια τα βασικά σημεία τους;

Η γνωστική ανάπτυξη ορίζεται ως το σύνολο των αλλαγών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου –ξεκινώντας από την παιδική ηλικία- και αφορούν όλες τις δομές της σκέψης του, καθιστώντας το ικανό να αντιληφθεί καλύτερα και πληρέστερα τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτήν την αναπτυξιακή διαδικασία και όσο πιο πλήρης είναι αυτή, τόσο πιο σημαντικός είναι ο αντίκτυπός της στη ζωή του νεαρού ατόμου και μετέπειτα ενεργού πολίτη. (Ogelman, Seçer & Önder 2015: 563)

Ο Piaget, στη Θεωρία του της Γνωστικής Ανάπτυξης, καθιστά σαφές πως η αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του έχει μια δική της ξεχωριστή νοηματοδότηση για το παιδί και αποτελεί πηγή μάθησης γι' αυτό. (Wadsworth 1989: 28) Επίσης σημειώνει πως ο τρόπος βίωσης της πραγματικότητας, όπως και του κόσμου από το παιδί είναι υποκειμενικός και η γνώση δομείται από το κάθε παιδί ξεχωριστά. Οι νοητικές κατασκευές επομένως, καθώς και η γνώση είναι αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Piaget, μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης και εξελισσόμενης διαδικασίας, άρρηκτα συνδεδεμένης με τη σύλληψη του κόσμου από το κάθε παιδί ξεχωριστά. (Wadsworth 1989: 148-149)

Πιο αναλυτικά, ο Piaget διέκρινε τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης παιδιών και εφήβων. Το πρώτο στάδιο είναι το αισθησιοκινητικό, το δεύτερο στάδιο είναι το προλογικό, το τρίτο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης και το τέταρτο στάδιο της τυπικής λογικής σκέψης. Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παιδιά ναι μεν έχουν τον δικό τους ρυθμό γνωστικής ανάπτυξης, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι

δεν περνούν αυτά τα στάδια με τη σειρά, χωρίς να υπερπηδούν κάποιο. (Slavin, 2007: 64)

Στο πρώτο στάδιο της Θεωρίας του Piaget που αφορά τα παιδιά μέχρι και δύο ετών, αυτά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους και η μάθηση επέρχεται πολύ σταδιακά και σε πολύ απλοποιημένη μορφή. Στο δεύτερο στάδιο που αφορά τα παιδιά από δύο μέχρι επτά ετών, παρατηρείται μεγάλη ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας, χωρίς κάτι αντίστοιχο να συμβαίνει και στη συλλογιστική τους ικανότητα, η οποία παραμένει σε ένα πολύ αρχικό επίπεδο. Στο τρίτο στάδιο που αφορά παιδιά από επτά μέχρι δέκα ετών, υπάρχει σαφώς μια πιο εξελιγμένη ικανότητα συλλογισμού σε σχέση με τα προηγούμενα στάδια, ικανότητα που περιορίζεται όμως σε οικεία αντικείμενα και καταστάσεις στο παιδί. Η ικανότητα επομένως να σκέφτονται αφαιρετικά τα παιδιά δεν έχει κατακτηθεί ακόμη από αυτά. Στο τέταρτο στάδιο της Θεωρίας του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη, τα παιδιά από έντεκα ετών αρχίζουν να κατακτούν σταδιακά την ικανότητα να σκέφτονται αφαιρετικά, όντας επίσης σε θέση να αντιμετωπίζουν υποθετικές καταστάσεις. Αυτές οι ικανότητές τους συνεχίζουν να εξελίσσονται και στην ενήλικη ζωή τους. (Slavin, 2007: 64- 73)

Ο Vygotsky, από την άλλη, στη θεωρία του της κοινωνικής ανάπτυξης, εξάγει τη σημασία της γλώσσας στη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών. (Vygotsky 1997: 52) Πιο αναλυτικά, σημειώνει πως χάρη στη χρήση της γλώσσας, τα παιδιά καθίστανται ικανά να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, καθώς και με το ευρύτερο κοινωνικό τους σύνολο. Οι λέξεις ως κοινωνικά συμβολικές αναπαραστάσεις επιτρέπουν στα παιδιά -μέσω της χρήσης τους- να επικοινωνούν με άλλα άτομα, να νοηματοδοτούν τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους, τιθασεύοντας παράλληλα τις πράξεις τους που μπορούν να χαρακτηριστούν ως παρορμητικές. (Vygotsky 1997: 58-59) Μέσω επομένως αυτής της αλληλεπίδρασης των παιδιών με το περιβάλλον τους, σύμφωνα με τον Vygotsky, επηρεάζεται και εν συνεχεία διαμορφώνεται ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους. (Vygotsky 1997: 52, 60-61)

Επιπρόσθετα, ο Bandura, στη θεωρία του της κοινωνικής μάθησης καταδεικνύει τη σημασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, μιας και μέσω αυτής το άτομο μαθαίνει, οικοδομεί τη λεγόμενη κοινωνική μάθηση. Στο πλαίσιο αυτής, το άτομο δεν κατανοεί μόνο τον εαυτό του, τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι φέρονται, σκέφτονται, αντιδρούν, μιας και του δίνεται η δυνατότητα να τους παρατηρήσει, να τους μιμηθεί και να μάθει από αυτούς. (Ogelman, Seçer & Önder 2015: 564)

Σε όλες τις προαναφερθείσες θεωρίες υποστηρίζεται η στενή σχέση μεταξύ της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Πρόκειται για μια σχέση αμοιβαίου αλληλοεπηρεασμού, μιας και η γνωστική ανάπτυξη μπορεί να επηρεαστεί από την κοινωνική ανάπτυξη, τη στιγμή που οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαμορφώνονται από τις υπάρχουσες γνωστικές ικανότητες. Για να επιτευχθεί η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, μεγάλης σημασίας είναι η ένταξή τους σε μαθησιακά περιβάλλοντα. Περιβάλλοντα στο πλαίσιο των οποίων το παιδί πρωταγωνιστεί και κοινωνικοποιείται. (Ogelman, Seçer & Önder 2015: 564)

Τα προσχολικά και σχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Λειτουργούν υποστηρικτικά για το παιδί, τόσο στον γνωστικό, όσο και στον συναισθηματικό τομέα. Επιτρέπουν δηλαδή την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους του, καθώς και τη σταδιακή ανακάλυψη του εαυτού του, διαμορφώνοντας κατάλληλα περιβάλλοντα γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Σημαντική είναι η συμβολή της ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών στην επεξεργασία και νοηματοδότηση της συμπεριφοράς τόσο των ίδιων, όσο και των γύρω τους, καθώς και στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων και τη συνειδητοποίηση των πεποιθήσεών τους μέσα από την επαφή με τους συνομηλίκους τους. (Ogelman, Seçer & Önder 2015: 564- 565)

Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα- άρα και τα παιδιά- σκέφτονται, συμπεριφέρονται και αντιδρούν στο πλαίσιο της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασής τους με τους γύρω τους χαρακτηρίζεται ως γνωστικό στυλ. Αφορά επομένως την ξεχωριστή για κάθε άτομο ανταπόκριση σε διάφορες περιστάσεις της ζωής του, στο πλαίσιο των οποίων καλείται να επιστρατεύσει τόσο τις πνευματικές, όσο και τις

κοινωνικές του δεξιότητες, μεταξύ αυτών τη μνήμη, την κριτική ικανότητα καθώς και την αντιληπτική ικανότητα. (Saracho 2006: 19)

Το παιχνίδι αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη της γνωστικής ικανότητας των μικρών παιδιών. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό αναπτύσσουν κοινωνικές εμπειρίες που με τη σειρά τους μπορούν να εξελιχθούν σε κοινωνικές δεξιότητες, χρήσιμες για τη μετέπειτα ζωή τους. Τέτοιες δεξιότητες είναι η αρμονική συνύπαρξη με τους συνομηλίκους, η συνεργασία, η φιλία, η αλληλοβοήθεια και η αμοιβαία αλληλεπίδραση. Αυτές οι κοινωνικές εμπειρίες εξελίσσονται σταδιακά και με την πάροδο του χρόνου, προκύπτοντας από τη συνειδητοποίηση των μικρών παιδιών ότι για να μπορέσουν να ευχαριστηθούν την εμπειρία του παιχνιδιού, είναι σημαντικό να καταφέρουν να συνυπάρχουν όσο πιο αρμονικά γίνεται με τους συνομηλίκους, να είναι σε θέση να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται και να μπορούν να διαμορφώνουν και να διατηρούν τις μεταξύ τους φιλικές σχέσεις. (Saracho 2006: 21)

Η κοινωνική αυτή εμπειρία που αποκομίζουν τα μικρά παιδιά από τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι τα βοηθάει να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, καθώς και να προχωρήσουν στον έλεγχο τους σχετικά με το αν και κατά πόσον είναι ορθές. Πιο αναλυτικά, όταν γίνεται λόγος για ομαδικό παιχνίδι, αυτό συνεπάγεται τη συμμετοχή ενός συνόλου ατόμων, τα οποία έχουν τις δικές τους διαμορφωμένες προσωπικές απόψεις και θέσεις για διάφορα θέματα, οι οποίες συχνά στο πλαίσιο του παιχνιδιού εξωτερικοποιούνται. (Saracho 2006: 21)

Τα μικρά παιδιά, έστω και ασυνείδητα, προβληματίζονται σχετικά με τις εκφραζόμενες -κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού- απόψεις των συνομηλίκων και τις επεξεργάζονται με σκοπό να συνειδητοποιήσουν ποια είναι η στάση τους απέναντι στις θέσεις αυτές. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες δικές τους θέσεις και γνώσεις, τις επεξεργάζονται και αναλόγως με τα αποτελέσματα αυτής της επεξεργασίας μπορεί να τις μεταβάλλουν λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα. (Saracho 2006: 21)

Επομένως η συμμετοχή των μικρών παιδιών στο παιχνίδι είναι ικανή να συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας τους, της κριτικής τους

σκέψης, της αντιληπτικής τους ικανότητας, καθώς και στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Επιπρόσθετα, ο τρόπος συμμετοχής και αντιμετώπισης του παιχνιδιού από τα παιδιά, εκτός από το ότι τα βοηθάει να αναπτυχθούν γνωστικά και κοινωνικά, αποτελεί ταυτόχρονα και έναν δείκτη του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. (Saracho 2006: 21)

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, αξίζει να αναφερθεί πως ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μαθαίνει και σκέφτεται είναι στενά συνδεδεμένος με τα συναισθήματα που του προκαλεί αυτή η διαδικασία μάθησης και σκέψης. Τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας δεν αποτελούν εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα. Πιο αναλυτικά, στην περίπτωση τους η πρόκληση θετικών συναισθημάτων είναι ένας σημαντικός ενισχυτής της γνωστικής τους λειτουργίας, (Blau & Klein 2010: 1041-1042) καθώς και της σχολικής τους επίδοσης. Αντιθέτως, η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη γνωστική τους ανάπτυξη όσο και στη σχολική τους επίδοση. Όσον αφορά τους εφήβους και τους ενηλίκους όμως, η πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να λειτουργήσει και ως ενισχυτής της γνωστικής τους λειτουργίας, διαφοροποίηση που μπορεί να ερμηνευτεί αν ληφθούν υπόψη «οι διαφορές στις γνωστικές δομές των παιδιών και των ενηλίκων». (Blau & Klein 2010: 1048)

Σύμφωνα με τον David Geary, η ανθρώπινη γνώση διακρίνεται σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Πρωτοβάθμια χαρακτηρίζει τη γνώση που προκύπτει με τρόπο φυσικό- παθητικό στο άτομο, χωρίς αυτό να χρειάζεται να καταβάλει κάποια ιδιαίτερη νοητική προσπάθεια ή να πρέπει να ακολουθήσει κάποιους συγκεκριμένους κανόνες. Έτσι το άτομο καθίσταται ικανό να ακούει, κατανοεί και μιλάει την μητρική του γλώσσα, να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τους οικείους του, αναπτύσσοντας παράλληλα σταδιακά και τις νοητικές του δομές. (Sweller 2014: 141)

Δευτεροβάθμια χαρακτηρίζεται η γνώση που σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια είναι επίκτητη και αποκτάται από το άτομο στο πλαίσιο της κάθε εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η απόκτησή της είναι επίσης σημαντική, γιατί εξυπηρετεί τα όσα έχουν θεσπιστεί από την κοινωνία ως σημαντικά για τα μέλη της

και την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της. Στη δευτεροβάθμια γνώση ανήκει για παράδειγμα η ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης που χωρίς την επέμβαση των κοινωνικών δομών (σχολεία, ιδρύματα) το άτομο δεν θα μπορούσε να αποκτήσει από μόνο του. (Sweller 2014: 141)

Οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι σκέφτονται και εξελίσσονται βιολογικά αποτελούν κατ' ουσίαν συστήματα επεξεργασίας φυσικών πληροφοριών. (Sweller 2014: 141) Αξίζει να σημειωθεί πως οι πληροφορίες που έχουν προσληφθεί μέσω της όρασης του ατόμου, καθώς και οι πληροφορίες που έχουν προσληφθεί μέσω της ακοής, επεξεργάζονται διαφορετικά από το άτομο. Επίσης ο αριθμός των πληροφοριών που μπορεί να επεξεργαστεί κάθε φορά ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι πεπερασμένος. Καθοριστικής σημασίας είναι και το ότι για να επιτευχθεί η γνώση και η μάθηση προαπαιτείται μια καλή οργάνωση και επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνονται από το άτομο. Έτσι καθίσταται ικανό να επιλέξει αυτές τις πληροφορίες που χρειάζεται την κάθε φορά και να τις αξιοποιεί καταλλήλως, μεγιστοποιώντας τα όποια νοητικά οφέλη. (Mayer 2014: 144)

2.4. Η ηθική ανάπτυξη των παιδιών

Πώς οριοθετείται η ηθική ανάπτυξη των παιδιών; Ποια η σημασία της; Ποιες είναι κάποιες από τις βασικότερες θεωρίες και μελέτες σχετικά με τη ηθική ανάπτυξη των παιδιών; Ποιοι οι εκφραστές τους; Ποια τα βασικά σημεία τους;

Η ηθική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη γνωσιακή και ψυχολογική ανάπτυξη, μιας και πρόκειται για μια διαδικασία η οποία σταδιακά καθιστά το άτομο ικανό να επεξεργαστεί με επιτυχία ζητήματα πρακτικού και ηθικού περιεχομένου. Η απαρχή αυτής της διαδικασίας εντοπίζεται ήδη στην παιδική ηλικία, και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αποκτώντας πιο σύνθετο χαρακτήρα. Σημαντικό είναι στο άτομο από την παιδική ηλικία να παρέχονται ερεθίσματα και κίνητρα για την περαιτέρω καλλιέργεια της ηθικής του ανάπτυξης. (Maxwell 2014: 25) Η κοινωνία μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιδιώκει ακριβώς αυτό. (Althof 2014: 540)

Εμπνευστές και εισηγητές της ηθικής εκπαίδευσης δεν είναι άλλοι από τους έλληνες φιλοσόφους της αρχαιότητας. Κυρίαρχη τότε ήταν η αντίληψη ότι γνωρίζοντας την ηθικότητα, το άτομο θα γίνει ηθικό. Βάσει αυτού, η ιδέα που είχαν για την ηθική εκπαίδευση επικεντρώνονταν στη βελτίωση της νοητικής και συλλογιστικής ικανότητας του ατόμου. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια των μεσαιωνικών χρόνων και μέχρι τις απαρχές του 20^{ου} αιώνα, η θρησκεία και πιο συγκεκριμένα η ηθική του Χριστιανισμού ήταν αυτή που επικράτησε στη Φιλοσοφία και την πρακτική της ηθικής εκπαίδευσης κυρίως σε Ευρώπη και Αμερική. (Althof 2014: 540)

Στη σύγχρονη εποχή, ο Lawrence Kohlberg ανέπτυξε μια θεωρία της ηθικής ανάπτυξης, στενά συνδεδεμένη με τον ηθικό τρόπο σκέψης. (Althof 2014: 541) Για να οδηγηθεί σε αυτή, μελέτησε τις απαντήσεις των παιδιών σε μια σειρά «ηθικών διλημμάτων», υποθετικών καταστάσεων δηλαδή, που απαιτούν από το άτομο να εξετάσει τις αξίες του καλού και του κακού. (Slavin, 2007:88)

Πιο αναλυτικά, η θεωρία του Kohlberg της ηθικής ανάπτυξης - συλλογιστικής διαρθρώνεται σε έξι στάδια, τα οποία με τη σειρά τους υπάγονται σε τρία επίπεδα. Το προσυμβατικό, το συμβατικό και το μετασυμβατικό. (Slavin, 2007: 89 & Πουρκός 1990: 68) Για να καταστεί ικανή η διάκριση από το ένα επίπεδο στο άλλο, καθοριστικής σημασίας είναι η αντίληψη του ατόμου για τον ηθικό ή σωστό τρόπο πράξης. (Slavin, 2007: 89)

Στο προσυμβατικό επίπεδο, που περιλαμβάνει τα δύο πρώτα στάδια της θεωρίας του Kohlberg, τα άτομα «διαμορφώνουν ηθικές κρίσεις με γνώμονα τα δικά τους συμφέροντα». (Slavin, 2007: 90) Το πρώτο στάδιο επικεντρώνεται στην τιμωρία και την υποταγή. Το παιδί, φοβούμενο την τιμωρία, υπακούει στα όσα του υπαγορεύουν οι ενήλικοι που έχουν την «εξουσία» πάνω του (γονείς ή εκπαιδευτικοί), επιδιώκοντας ταυτόχρονα την επιβράβευση. (Enright 1983: 134 & Πουρκός 1990: 69) Στο δεύτερο στάδιο το παιδί ακολουθεί τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία ανήκει, ωφελούμενο ταυτόχρονα από αυτήν του την επιλογή. (Enright 1983: 134 & Πουρκός 1990: 76) Έχει συναίσθηση των συμφερόντων του, καθώς και των συμφερόντων των ατόμων γύρω του. Πορεύεται με γνώμονα κυρίως

την ικανοποίηση των δικών του προσωπικών συμφερόντων, αν και λαμβάνει υπόψη του παράλληλα και τα συμφέροντα των άλλων γύρω του. (Slavin, 2007: 90 & Πουρκός 1990: 76-77) Με αυτόν τον τρόπο οδηγείται στη διαμόρφωση των ηθικών του κρίσεων. (Slavin, 2007: 90)

Εν συνεχεία, στο συμβατικό επίπεδο, που περιλαμβάνει το τρίτο και το τέταρτο στάδιο της θεωρίας του Kohlberg, τα άτομα πλέον «διαμορφώνουν ηθικές κρίσεις λαμβάνοντας υπόψη τους άλλους». (Slavin, 2007: 90) Πιο συγκεκριμένα, στο τρίτο στάδιο το άτομο επιλέγει συνειδητά να πράξει το σωστό και το ηθικό στο πλαίσιο της συμμόρφωσής του με τα προστάγματα της κάθε ομάδας στην οποία ανήκει (Enright 1983: 134), έχοντας πλέον αποβάλλει τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης των προηγούμενων σταδίων. (Slavin, 2007: 90) Βασική του επιδίωξη είναι η αποδοχή από τον περίγυρό του. (Enright 1983: 134 & Πουρκός 1990: 82-83) Στο τέταρτο στάδιο το άτομο έχοντας διαμορφώσει σε ικανοποιητικό βαθμό την κοινωνική του συνείδηση, επιλέγει για άλλη μια φορά συνειδητά να πράξει ηθικά και σύμφωνα με τα προστάγματα αυτή τη φορά της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει. (Enright 1983: 134 & Πουρκός 1990: 91-92)

Τέλος, στο μετασυμβατικό επίπεδο, που περιλαμβάνει το πέμπτο και το έκτο στάδιο της θεωρίας του Kohlberg, το άτομο είναι πλέον σε θέση να διαμορφώσει αυτόνομα τις όποιες αρχές ή αξίες επιλέξει να διέπουν τη ζωή του και την συμπεριφορά του ειδικότερα. Βάσει αυτών των ηθικών κανόνων και κριτηρίων που έχει υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της ζωής του, το άτομο καθίσταται ικανό να κρίνει αν θα αποδεχτεί ή όχι τις αξίες και τις αρχές της κοινωνίας στην οποία ανήκει και εν συνεχεία πράττει αναλόγως. (Enright 1983: 134)

Ο Kohlberg, με τη θεωρία του προσπαθεί να εισηγηθεί μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση της εφαρμοσμένης ηθικής. Προτείνει την παροχή κινήτρων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, κινήτρων που θα τους ωθήσουν να προβληματιστούν -όπως παραδείγματος χάρη με ένα ηθικό δίλημμα- και θα τους οδηγήσουν στην συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας και πολλαπλότητας των διανοητικών αυτών διεργασιών. (Maxwell 2014: 538) Για να καταστεί επιτυχής αυτή η πρότασή του, σημαντική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός- στο πλαίσιο της

διδασκαλίας του- να έχει προσδιορίσει, έστω και προσεγγιστικά, το ηθικό στάδιο σκέψης των παιδιών, ώστε να μπορέσει να δράσει στοχευόμενα και η προσπάθειά του να είναι επιτυχής. Αυτή η πρόταση- προτροπή του Kohlberg δικαιολογείται από τη θέση του «ότι τα παιδιά προοδεύουν από το ένα στάδιο στο επόμενο μέσω της αλληλεπίδρασης με άτομα τα οποία έχουν φτάσει ένα, ή το πολύ, δύο στάδια πάνω από το δικό τους». (Slavin, 2007: 90)

Αξίζει να σημειωθεί πως η θεωρία του Kohlberg της ηθικής ανάπτυξης έχει ως βάση της τη θεωρία του Piaget για την ηθική νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Κατ' ουσίαν πρόκειται για μια μετεξέλιξη της θεωρίας του Piaget, «επεξεργασμένη και βελτιωμένη». (Slavin, 2007: 88)

Η θεωρία του Piaget της ηθικής ανάπτυξης υπάγεται στη θεωρία του της γνωστικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον ίδιο άλλωστε, η ηθική ανάπτυξη έπεται της γνωστικής ανάπτυξης και εξελίσσεται τμηματικά, σε στάδια. Η θεωρία αυτή του Piaget της ηθικής ανάπτυξης διαμορφώθηκε μέσα από ερωτήσεις και παρατηρήσεις του ίδιου, σε παιδιά τα οποία έπαιζαν με βόλους. Οι ερωτήσεις που τους έθετε, καθώς και οι παρατηρήσεις του, επικεντρώνονταν στην αντιμετώπιση των κανόνων του παιχνιδιού από τα ίδια τα παιδιά. (Slavin, 2007: 86)

Μέσω αυτών των παρατηρήσεων και των απαντήσεων που έλαβε στις ερωτήσεις του, ο Piaget κατέληξε πως «τα πολύ μικρά παιδιά είναι ανίκανα να αλληλεπιδράσουν με συνεργατικούς τρόπους και επομένως δεν είναι ικανά για ηθική σκέψη». Πιο αναλυτικά, στο πρώτο στάδιο της θεωρίας του Piaget για την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης ή διαφορετικά στο στάδιο της «ετερόνομης ηθικότητας», τα παιδιά κάτω των δέκα ετών αποδέχονται σε πολύ μεγάλο βαθμό τις όποιες επιταγές των ενηλίκων που τα αφορούν. Επίσης αντιμετωπίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού ως κάτι το οποίο έχει επιβληθεί και δεν υπάρχει δυνατότητα μεταβολής τους. Ως «κακή» αντιμετωπίζεται μια πράξη αποκλειστικά βάσει του αποτελέσματός της, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πρόθεση του δράντος υποκειμένου και το «δίκαιο» βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις όποιες αποφάσεις των ενηλίκων. Το κάθε παράπτωμα επίσης έχει και μια συνέπεια, η

οποία εκφράζεται με τη μορφή της τιμωρίας. Η τιμωρία αντιμετωπίζεται από τα παιδιά ως αναγκαία απόδοση δικαιοσύνης. (Slavin, 2007: 87)

Το δεύτερο στάδιο της θεωρίας του Piaget για την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης ή διαφορετικά το στάδιο της «αυτόνομης ηθικότητας» βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το τέταρτο στάδιο της θεωρίας του της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, μιας και στις δύο περιπτώσεις ο Piaget καταλήγει πως τα παιδιά από την ηλικία των δέκα - δώδεκα ετών κατακτούν την τυπική λογική σκέψη. Πιο αναλυτικά, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Piaget, σε αυτό το δεύτερο στάδιο της «αυτόνομης ηθικότητας», σε αντίθεση με το προηγούμενο στάδιο της «ετερόνομης ηθικότητας», τα παιδιά είναι σε θέση να καταλάβουν την αξία των κανόνων στο πλαίσιο του παιχνιδιού, καθώς και το ότι επιδέχονται αλλαγή ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και ανάγκη- συνθήκη που παρουσιάζεται. (Slavin, 2007: 70, 88)

Επίσης σε αυτό το στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να συνεργαστούν επιτυχώς με τους συνομηλίκους τους και όχι μόνο. Για να κρίνουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αν μια πράξη είναι καλή ή όχι δεν λαμβάνουν αποκλειστικά υπόψη το αποτέλεσμα της πράξης αυτής όπως στο προηγούμενο στάδιο, αλλά λαμβάνουν σοβαρά υπόψη για την ηθική τους αυτή κρίση και την πρόθεση του δράντος υποκειμένου. Όπως είναι επόμενο και η αντίληψή τους για την τιμωρία μεταβάλλεται, παύοντας να αντιμετωπίζεται ως κάτι που ακολουθεί αυτόματα μια «κακή» πράξη. (Slavin, 2007: 88)

Η μετάβαση των παιδιών, σύμφωνα με τον Piaget, από το στάδιο της ετερόνομης ηθικότητας στο στάδιο της αυτόνομης ηθικότητας καθίσταται ικανή χάρη σε δύο βασικούς λόγους που δεν είναι άλλοι από τη γνωστική τους ανάπτυξη και την αλληλεπίδραση, καθώς και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Έτσι καταφέρνουν να «ξεφύγουν» από την αυθεντία των ενηλίκων και να στραφούν στις δικές τους δυνάμεις και ικανότητες, όντας πρωταγωνιστές στη διαμόρφωση των κανόνων που τους αφορούν άμεσα. (Slavin, 2007: 88)

Στις μέρες μας, η ηθική εκπαίδευση έχει ως βασική της αρχή ότι για να εξελιχθεί ένα άτομο σε ηθικό άτομο θα πρέπει να έχει λάβει εκείνα τα ερεθίσματα

και κίνητρα που θα το έχουν καταστήσει ικανό και κατ' ουσίαν θα του επιτρέπουν να διακρίνει το ηθικό, να το επιδιώκει στη ζωή του και να επιλέγει συνειδητά να είναι αυτό που θα χαρακτηρίζει και θα καθοδηγεί τις πράξεις του. Προκύπτει έτσι λογικά πως η καλύτερη περίοδος της ζωής του ατόμου που μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για την ηθική του ανάπτυξη είναι η παιδική. (Althof 2014: 540)

Εκτός όμως από την εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού διαδραματίζει η οικογένειά του. Οι γονείς επιτελούν καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση. Πρόκειται άλλωστε για τους κατεξοχήν υπεύθυνους για την ανατροφή του παιδιού τους, καθώς και για τα άτομα που βρίσκονται σε διαρκή επαφή και επικοινωνία μαζί του. Αποτελούν κατά κύριο λόγο το βασικό πρότυπο για το παιδί τους, με το οποίο όπως είναι φυσικό τους συνδέουν πολύ ισχυροί δεσμοί. (Christen & Narvaez 2012: 25)

Με δεδομένο μάλιστα ότι οι ηθικές παρεμβάσεις ξεκινούν από τη νεαρή ηλικία των παιδιών, αυξάνονται κατά πολύ οι πιθανότητες να επιτευχθεί εκτός από την ηθική ανάπτυξή τους και η ηθική κοινωνικοποίησή τους. Σημαντικό είναι επίσης αυτές οι ηθικές παρεμβάσεις που δέχονται τα παιδιά να έχουν διάρκεια στο χρόνο. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η ηθική ανάπτυξη διαφέρει από άτομο σε άτομο. Υπάρχει όμως πάντα η δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του βαθμού ηθικότητας ενός ατόμου, τουλάχιστον μερικώς. (Christen & Narvaez 2012: 25- 26)

2.5. Η κριτική, η δημιουργική και η αναστοχαστική σκέψη

Πώς οριοθετούνται οι έννοιες «κριτική σκέψη», «δημιουργική σκέψη» καθώς και «αναστοχαστική σκέψη»; Ποια η μεταξύ τους σχέση καθώς και ποια η σχέση τους με την εκπαίδευση; Ποια η σημασία τους για το άτομο και πιο συγκεκριμένα για το παιδί;

Η ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται είναι έμφυτη. Παρ' όλα αυτά, κάτι τέτοιο δεν σημαίνει πως η ικανότητα στη σκέψη δεν επιδέχεται βελτίωση. Το αντίθετο μάλιστα. Δεδομένου μάλιστα ότι η ποιότητα της ζωής του ατόμου είναι

άμεσα συνυφασμένη και εξαρτημένη από την ικανότητά του να σκέφτεται, καταδεικνύεται η μεγάλη σημασία που έχει το να σκέφτεται όσο το δυνατόν αρτιότερα. Για να επιτύχει αυτό το αποτέλεσμα, χρειάζεται μια συστηματική καλλιέργεια αυτής του της ικανότητας που ως στόχο της θα έχει την επίτευξη ή τουλάχιστον την προσέγγιση σε έναν άρτιο τρόπο σκέψης. (Paul & Elder 2006: 4)

Η ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται κριτικά, η κριτική του ικανότητα, μπορεί να οριστεί ως «η τέχνη της ανάλυσης και της αξιολόγησης της σκέψης με σκοπό τη βελτίωσή της». Πρόκειται στην ουσία για ένα είδος σκέψης που είναι «αυτό-κατευθυνόμενο, αυτό-πειθαρχούμενο, αυτό-ελεγχόμενο, καθώς και αυτό-διορθωτικό.» (Paul & Elder 2006: 4)

Ένας καλά καλλιεργημένος κριτικός στοχαστής είναι σε θέση να εκφράσει ερωτήματα με βάση ζητήματα που τον απασχολούν, με τρόπο ξεκάθαρο και σαφή. Επίσης μπορεί, συλλέγοντας και χρησιμοποιώντας αφηρημένες ιδέες να αξιολογήσει πληροφορίες τις οποίες δέχεται. Καταλήγει σε συμπεράσματα και λύσεις που είναι σε θέση να υποστηρίξει επαρκώς, αφού τα έχει ήδη ελέγξει βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και προτύπων. (Paul & Elder 2006: 4)

Ακόμη, αυτό το άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανοιχτόμυαλο, δεδομένου ότι δεν περιορίζεται από ένα μόνο σύστημα σκέψης, αλλά για να καταλήξει σε μια ιδέα ή άποψη έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει αυτό που θέλει σε μια πληθώρα εναλλακτικών συστημάτων σκέψης, των οποίων είναι γνώστης των υποθέσεων, των επιπτώσεων, των πρακτικών που ακολουθούν, καθώς και των συνεπειών τους. Τέλος, είναι σε θέση να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους γύρω του, επιτυγχάνοντας να βρίσκει λύσεις ακόμη και σε πολύπλοκα ζητήματα. (Paul & Elder 2006: 4)

Εν συνεχεία, αξίζει να σημειωθεί πως η κριτική σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργική σκέψη. Βάσει αυτού, το άτομο είναι σε θέση ταυτόχρονα να κρίνει και να αξιολογεί (κριτική ικανότητα) σκέψεις που το ίδιο έχει παράγει και δημιουργήσει (δημιουργική ικανότητα). Επιπρόσθετα, οι σκέψεις του ατόμου ελέγχονται από το ίδιο και ο βαθμός επίτευξης των παραπάνω είναι

ανάλογος του βαθμού κατάκτησης των ικανοτήτων σκέψης από το άτομο. (Paul & Elder 2008: 4)

Η δημιουργική σκέψη μπορεί να οριστεί ως «η σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενεργοποιούν τη φαντασία τους για να παράγουν ιδέες, ερωτήσεις και υποθέσεις, να πειραματιστούν με εναλλακτικές απαντήσεις, καθώς και να αξιολογούν τις δικές τους ιδέες και των συμμαθητών τους, σε συνάρτηση με το τελικό αποτέλεσμα, καθώς και την όλη διαδικασία». Επίσης, η δημιουργική σκέψη «είναι η προϋπόθεση για οποιαδήποτε δημιουργική διαδικασία, παραγωγή και αποτέλεσμα», «προϋποθέτει την ενεργό και εκ προθέσεως συμμετοχή του ατόμου ή και των ατόμων που δημιουργούν» και «μπορεί να ενισχυθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση.» (Kamprylis & Berki 2014: 6)

Πρόκειται κατ' ουσίαν για μια «προσωπική κατασκευή του νοήματος» στην οποία σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν «τα σχήματα, οι ήχοι, τα χρώματα, οι λέξεις και οι ιδέες». Συστατικά της στοιχεία είναι η ευρύτητα του πνεύματος και ένα συνεχές ενδιαφέρον προς τα ερεθίσματα που το άτομο λαμβάνει. Χάρη σε αυτό το ενδιαφέρον το άτομο εκτιμά τις διαδικασίες μάθησης και εξελίσσει περαιτέρω τις νοητικές του ικανότητες. Η δημιουργική σκέψη δηλαδή επιτρέπει στο άτομο να νοηματοδοτήσει ό,τι το περιβάλλει και το αφορά με τον δικό του μοναδικό τρόπο και μέσα από τις δικές του μοναδικές νοητικές διαδικασίες. Εμπεριέχει επομένως το στοιχείο της πρωτοτυπίας. (Erickson 2006: 15-17)

Η δημιουργική σκέψη δεν είναι ικανότητα μόνο των παιδιών. Ο καθένας μπορεί να σκέφτεται δημιουργικά, φτάνει να έχει τις κατάλληλες δεξιότητες και να του έχουν δοθεί τα κατάλληλα κίνητρα στο πλαίσιο ενός επίσης κατάλληλου περιβάλλοντος. Τα παιδιά όμως είναι πιο δεκτικά στη δημιουργική σκέψη σε σχέση με τους ενήλικες, μιας και είναι στη φύση τους να προβληματίζονται με τα πάντα γύρω τους, να σκαρφίζονται λύσεις και να μην απορρίπτουν τίποτα. Επίσης χάρη στο νεαρό της ηλικίας τους έχουν έναν βασικό σύμμαχο, τη φαντασία, που τους επιτρέπει να εκφράζονται δημιουργικά με ποικίλους τρόπους. (Kamprylis & Berki 2014: 6)

Στο πλαίσιο της σχολικής ζωής η δημιουργική σκέψη των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί εφόσον τους δοθεί η ευκαιρία να «συμμετέχουν σε σημαντικές και αυθεντικές δραστηριότητες που ταιριάζουν στα προσωπικά τους συμφέροντα και ικανότητες, και είναι επίσης διανοητικά προκλητικές.» (Kamrylis & Berki 2014: 14) Πιο αναλυτικά, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, τα σχολικά μαθήματα είναι θεμιτό να αρχίσουν να γίνονται με έναν πιο δημιουργικό τρόπο σε σχέση με προηγουμένως, από δασκάλους που θεωρούν σημαντική μια τέτοια αλλαγή προσανατολισμού και που έχουν γι αυτόν ακριβώς τον λόγο διαμορφώσει ένα κατάλληλο περιβάλλον για τους μαθητές τους. Εντός αυτού του περιβάλλοντος τα τυχόν λάθη που μπορούν να κάνουν οι μαθητές δεν θεωρούνται ως κάτι μεμπτό, αλλά αντίθετα αναγνωρίζονται ως ένα αναπόφευκτο κομμάτι της όλης διαδικασίας, καθιστώντας τους ταυτόχρονα ελεύθερους να πορευτούν στην όποια αναζήτησή τους. (Kamrylis & Berki 2014: 6, 20- 21)

Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι, αφουγκραζόμενοι τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, επιλέγουν εκείνες τις δραστηριότητες που τους ταιριάζουν καλύτερα και τους εξάρουν το ενδιαφέρον. Σημαντικός ενισχυτής σε αυτήν την προσπάθεια τόνωσης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών είναι η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι αυτές που για να απαντηθούν, το άτομο θα πρέπει να ξεφύγει από τον καθιερωμένο τρόπο σκέψης και να αναλογιστεί τα όσα σχετικά με την ερώτηση γνωρίζει, να επιστρατεύσει τη φαντασία του και την κριτική του σκέψη μέχρι να οδηγηθεί σε κάποια απάντηση. Δεδομένου μάλιστα ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη σωστή απάντηση στην ανοιχτού τύπου ερώτηση, γίνεται σαφές γιατί επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η τόνωση της δημιουργικής σκέψης. (Kamrylis & Berki 2014: 12-13)

Να σημειωθεί όμως πως η δημιουργική σκέψη δεν αφορά μόνο τα άτομα ως κάτι το μεμονωμένο, αλλά και ως μέλη των ομάδων στις οποίες ανήκουν. Για παράδειγμα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όλοι οι συμμετέχοντες αποτελούν μια ομάδα. Η δημιουργική τους σκέψη επομένως είναι αποτέλεσμα και ατομικό αλλά και συλλογικό, μιας και τα άτομα της ομάδας προσφέρουν το ένα στο άλλο μια πλειάδα ερεθισμάτων που ενισχύουν εκ νέου την δημιουργική σκέψη. Μέσω της

συνεργατικότητας δηλαδή και της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ τους τα άτομα για άλλη μια φορά καταφέρνουν να εξελίσσουν περαιτέρω τις νοητικές τους ικανότητες. (Kamprylis & Berki 2014: 16)

Προηγουμένως αναφέρθηκε πως η κριτική και η δημιουργική σκέψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Ο Erickson αναφορικά με αυτή τη σχέση σημειώνει πως κατά τη γνώμη του μέσω της δημιουργικής σκέψης επιτυγχάνεται η έκφραση της κριτικής και της αναστοχαστικής σκέψης. (Erickson 2006: 16) Δεδομένου ότι η κριτική και η δημιουργική σκέψη έχουν ως ένα βαθμό αναλυθεί στην παρούσα εργασία, ακολουθεί μια προσπάθεια ανάλυσης της λεγόμενης αναστοχαστικής σκέψης.

Αναστοχαστική σκέψη ορίζεται από τον Dewey ως η «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το πρίσμα των λόγων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων». (Dewey 1910: 6) Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία η οποία είναι αποστασιοποιημένη και στο πλαίσιο της το άτομο εξετάζει μια συγκεκριμένη άποψη, λαμβάνοντας υπόψη του με λεπτομέρεια την πορεία της σκέψης που οδήγησε σε αυτήν και ταυτόχρονα ελέγχοντάς την. Για να καταστήσει πιο σαφή αυτήν του την άποψη, ο Dewey κάνει μνεία στον Κολόμβο, ο οποίος όπως σημειώνει χαρακτηριστικά αντιτάχτηκε στα όσα μέχρι τότε θεωρούνταν δεδομένα σχετικά με το αν η γη είναι σφαιρική. Με όπλο του τον λογικό τρόπο σκέψης του στην ουσία διεξήγαγε μια μελέτη, μια επεξεργασία των όσων ήξερε ήδη αλλά και έμαθε στην πορεία, συγκρίνοντας και μελετώντας. Ο τρόπος σκέψης του Κολόμβου σύμφωνα με τον Dewey ήταν αναστοχαστικός. (Dewey 1910: 5-6)

Η αναστοχαστική σκέψη εξελίσσεται σε ένα στέρεο έδαφος, σε μια ισχυρή βάση. Για να αναπτυχθεί, βασίζεται σε ισχυρά τεκμήρια. Ξανά μέσω παραδείγματος ο Dewey προσπαθεί να γίνει σαφής και κατανοητός. Όταν βρέχει δηλαδή και βλέπουμε, καθώς και νιώθουμε τη βροχή, ξέρουμε ότι βρέχει και είμαστε σίγουροι γι' αυτό. Όταν όμως δεν έχουμε βιώσει οι ίδιοι το ότι προηγουμένως έβρεξε και βλέπουμε την υγρασία ή και το νερό στη γη, αποκτούμε βάσιμα στοιχεία ότι αυτό έγινε. Αντίστοιχα όταν πρόκειται να βρέξει, αναζητούμε σχετικές ενδείξεις στην

ατμόσφαιρα και γενικότερα στον αέρα και όταν τις βρίσκουμε, τότε αναμένουμε τη βροχή. Εφόσον επίσης έχουμε βρει όλα τα στοιχεία και τις ενδείξεις που χρειάζονται για να διαμορφώσουμε μία θέση, η τελική διαμορφωμένη σκέψη μας για ένα συγκεκριμένο θέμα θα πρέπει ακολούθως να έχει τη μορφή βεβαιότητας και όχι υπόθεσης ή εικασίας. (Dewey 1910: 8-9)

Αναφορικά με τον αναστοχασμό στην εκπαίδευση, ο Dewey θεωρεί πως χάρη σε αυτόν οι μαθητές μπορούν να νοηματοδοτούν και να κατανοούν τις εμπειρίες, τις ιδέες και τις όποιες αποφάσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο νοηματοδοτείται και η ίδια η διδασκαλία και κατ' επέκταση η εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα την πρόοδο αρχικά του ατόμου και στη συνέχεια της κοινωνίας. Στόχος των εκπαιδευτικών υπό αυτό το πρίσμα είναι η τόνωση και η περαιτέρω καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητας των μαθητών, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από το δικό τους παράδειγμα. (Rodgers 2002: 864)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Rodgers, ο Dewey υπογραμμίζει πως για να είναι επιτυχής αυτή η επιδίωξη των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να κάνουν αυτό με το οποίο καταπιάνονται με όλη τους την καρδιά και με ενθουσιασμό. Μόνο έτσι η διδασκαλία τους θα μπορέσει να αποφέρει τα θεμιτά αποτελέσματα. Προσθέτει στη συνέχεια και το στοιχείο της αμεσότητας, μιας και είναι εξίσου σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εκφράζονται έχοντας πίστη στον εαυτό τους και τις θέσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα – με την θετική έννοια του όρου- για τους μαθητές τους, οι οποίοι επηρεαζόμενοι θετικά από αυτούς προσπαθούν να τους μιμηθούν, με τον δικό τους πάντα μοναδικό και προσωπικό τρόπο. (Rodgers 2002: 863)

Ο Lipman με τη σειρά του, αντιμετωπίζει την αναστοχαστική σκέψη ως ένα μέσο βελτίωσης της ίδιας της σκέψης. Αιτιολογεί αυτή του τη θέση βάσει του γεγονότος ότι η αναστοχαστική σκέψη –στην αρτιότερή της μορφή- προϋποθέτει την πλήρη γνώση της πορείας της σκέψης που οδήγησε σε αυτή, των βασικών αξόνων δηλαδή πάνω στους οποίους η αναστοχαστική σκέψη οικοδομήθηκε, συμπεριλαμβανομένων και των τυχόν δυσκολιών και αδυναμιών που εμφανίστηκαν στην πορεία και έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Με αυτόν το τρόπο η αναστοχαστική

σκέψη διακρίνεται σαφώς από τις όποιες μεροληπτικές κρίσεις, προκαταλήψεις και αυταπάτες. Αυτοί είναι και οι λόγοι που οδήγησαν τον Lipman στη θέση ότι η αναστοχαστική σκέψη είναι πολύ σημαντικό και χρήσιμο να λαμβάνει χώρα στα πλαίσια των σχολικών αιθουσών διδασκαλίας. (Lipman 2013: 40-41)

Εκτός όμως από την αναστοχαστική σκέψη, εξίσου σημαντική συμβολή στη βελτίωση της σκέψης στο σύνολό της διαδραματίζουν η κριτική σκέψη, καθώς και η δημιουργική σκέψη. Για τον Lipman, καθοριστικής σημασίας είναι η εκπαίδευση να αποκτήσει έναν πιο αναστοχαστικό, κριτικό και δημιουργικό προσανατολισμό της σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζει ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση θα καταφέρει να απαλλαχθεί από όλα τα κακώς κείμενα του παρελθόντος και θα προσφέρει σε όλους τους εμπλεκόμενους τα εφόδια τα οποία θα τους καταστήσουν ολοκληρωμένα άτομα, λογικά σκεπτόμενα και ενεργούς μελλοντικούς πολίτες. Η πρότασή του σχετικά με τον τρόπο επίτευξης αυτής της αλλαγής πορείας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η εισαγωγή του μαθήματος της Φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, ενός μαθήματος Φιλοσοφίας που ξεφεύγει κατά πολύ από την κλασική έννοια του όρου. (Lipman 2013: 41-42)

Κεφάλαιο τρίτο: Φιλοσοφία για Παιδιά

3.1. Η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος

Τι είναι η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος; Πότε πρωτοεμφανίστηκε και ποιος ο βασικός εμπνευστής της; Πού βασίζεται η πρωτοτυπία της; Ποια η στοχοθεσία της και η σχέση της με την εκπαιδευτική πραγματικότητα; Τι περιλαμβάνει και από ποιους επηρεάστηκε διαχρονικά για να διαμορφωθεί ως είναι; Ποια η πορεία της στην Ελλάδα, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο αναφορικά με την εισαγωγή της στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

Η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι ένας σχετικά νέος κλάδος έρευνας, καθώς και εκπαιδευτικό κίνημα που έκανε την εμφάνισή του στην Αμερική της δεκαετίας του 1970. (Haynes 2009: 11) Κύριος εμπνευστής και «πρωτοπόρος» του κλάδου υπήρξε ο αμερικανός φιλόσοφος Matthew Lipman, ιδρυτής στη συνέχεια του Ινστιτούτου για την «Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά», (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). (Γασπαράτου 2009: 100)

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού κινήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι η εισαγωγή της φιλοσοφίας και της κριτικής σκέψης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσω της εισαγωγής του μαθήματος «Φιλοσοφία για Παιδιά» στα σχολεία, αποσκοπείται η περαιτέρω εξέλιξη της ικανότητάς των παιδιών- μαθητών να σκέφτονται λογικά και κριτικά, να εκφράζονται βασίζοντας τα όσα λένε σε στέρεες βάσεις και να αλληλεπιδρούν επιτυχώς συνδιαλεγόμενα με τους γύρω τους. (Γασπαράτου 2009: 100)

Ουσιαστικά ζητούμενο είναι τα παιδιά να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τα καταστήσουν ικανά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά δηλαδή δεν επιδιώκεται να μάθουν φιλοσοφία αλλά να αναπτύξουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό είναι εφικτό τις ικανότητες που προαναφέρθηκαν. (Γασπαράτου 2009: 100) Γίνεται λόγος για μια φιλοσοφία διαφορετική από την καθιερωμένη. (Haynes 2009: 11)

Αυτή ακριβώς η πρωτοτυπία της αποτελεί ταυτοχρόνως και αντίλογο στον Piaget, (Pritchard 2013) ο οποίος μέσω της θεωρίας του για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά για φιλοσοφική σκέψη και επίλυση σύνθετων και υποθετικών προβλημάτων, εφόσον δεν έχουν συμπληρώσει το ενδέκατο με δωδέκατο έτος της ηλικίας τους. (Pritchard 2013 & Wadsworth 1989: 145)

Οι υπέρμαχοι του κλάδου της Φιλοσοφίας για Παιδιά αμφισβητούν την ορθότητα αυτής της θεωρίας αντιτείνοντας πως τα παιδιά είναι ικανά για φιλοσοφική σκέψη μιας και από πολύ μικρή ηλικία ενδιαφέρονται έντονα για διάφορα ζητήματα, προβληματίζονται βάσει αυτών και εν συνεχεία εκφράζουν σχετικές απορίες. Επίσης αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει το έκτο έτος της ηλικίας τους ως ικανά να λάβουν μέρος σε διάλογο με συγκεκριμένη θεματολογία και να ανταποκριθούν επιτυχώς, όντας παράλληλα σε θέση να διακρίνουν αναλογίες, καθώς και διαφορές. (Γασπαράτου 2009: 101 & Pritchard 2013)

Στα μαθήματα της Φιλοσοφίας για Παιδιά συμμετέχοντες είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά- μαθητές. Σημαντικά βοηθήματα αποτελούν ειδικά γραμμένα για τον συγκεκριμένο σκοπό συγγράμματα, τα οποία καλύπτουν όλες τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών και η θεματολογία τους εμπίπτει στα άμεσα ενδιαφέροντα των παιδιών και την καθημερινότητά τους. Μέσω αυτών των ειδικών συγγραμμάτων τα παιδιά εισάγονται σε ποικίλες βασικές έννοιες σχετικά με τη ζωή και τον κόσμο και στις οποίες υπάρχει διαβάθμιση, μιας και όσο πιο νεαρό είναι το παιδί, τόσο πιο απλές είναι και οι έννοιες στις οποίες εισάγεται. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαβάζει δυνατά συγκεκριμένα αποσπάσματα από αυτά τα συγγράμματα και στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση. (Γασπαράτου 2009: 100 & Tozzi 2013: 156)

Τα παιδιά καλούνται να μυηθούν στην τέχνη του διαλόγου, να αναπτύξουν δηλαδή τις ικανότητές τους εκείνες που θα τους επιτρέπουν να συνδιαλέγονται επιτυχώς στο πλαίσιο της τάξης. Το έναυσμα δίνεται από το ίδιο το απόσπασμα που διαβάζει ο εκπαιδευτικός και τις πραγματευόμενες σε αυτό έννοιες και ιδέες. Οι

προβληματισμοί που εκφράζονται εκ μέρους των παιδιών σχετικά με ζητήματα που τα απασχολούν και τα ενδιαφέρουν αντιμετωπίζονται ως εξαιρετικά σημαντικοί. Ομαδοποιούνται και στη συνέχεια με δημοκρατικό τρόπο επιλέγεται ένα προς μελέτη ζήτημα στην τάξη. (Tozzi 2013: 156)

Η σημασία και η αξία της έκφρασης των προβληματισμών- ερωτημάτων από τα παιδιά καταδεικνύεται από το ότι μπορούν να πυροδοτήσουν τον διάλογο στην τάξη, κάτι το οποίο άλλωστε αποτελεί και το ζητούμενο. Μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν να διερευνούν όσα τα απασχολούν, αναλύοντας και επεξεργάζοντάς τα. Το καθένα καλείται να εκφράσει τη θέση ή και τις απόψεις του σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, επιχειρηματολογώντας επαρκώς. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έχουν ως κύριο μέλημά τους, αφού ακούσουν προσεκτικά τα όσα λέγονται (Haynes, 2009: 229), να προχωρήσουν στον έλεγχο αυτών, πάντα όμως σεβόμενοι τον ομιλητή, άσχετα αν συμφωνούν ή διαφωνούν μαζί του. (Haynes, 2009: 83-84)

Για να καταστεί εφικτός ο έλεγχος των όσων εκφράζονται στο φιλοσοφικό μάθημα, οι συμμετέχοντες τα επεξεργάζονται λεπτομερώς. Στη συνέχεια συγκρίνουν τις εκφραζόμενες απόψεις και θέσεις με τις δικές τους προσωπικές θέσεις και απόψεις. Σε περίπτωση που υπάρχει αντίθεση μεταξύ των δύο θέσεων, τότε για άλλη μια φορά τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν και τις δύο θέσεις έως ότου αποφανθούν σχετικά με το ποιά από τις δύο είναι λανθασμένη. Σε περίπτωση που αποδειχτεί ότι η θέση που ακούστηκε ήταν σωστή και η θέση του ατόμου που την άκουσε ήταν λάθος, τότε γίνεται αντικατάσταση της μιας θέσης με την άλλη. Αναθεωρεί δηλαδή το άτομο και υιοθετεί την άποψη που αποδεικνύεται σωστή. (Haynes, 2009: 231)

Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κρίνουν τα όσα ακούν, μπορεί να οδηγήσει και σε μια θετικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο, μιας και θα μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν τις όποιες γνώσεις αποκομίζουν από το κάθε μάθημα, συνειδητοποιώντας εγκαίρως και σε ποια άλλα μαθήματα αποκόμισαν αντίστοιχες γνώσεις, κάνοντας δηλαδή τις απαραίτητες συνδέσεις. Έτσι αναμένεται πως θα καταφέρουν να αποκτήσουν τη δυνατότητα και

ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν τα σχολικά μαθήματα ως ένα σύνολο και όχι ως αποκομμένα αντικείμενα μελέτης, νοσηματοδοτώντας τα διαφορετικά σε σχέση με το παρελθόν. (Γασπαράτου 2009: 102)

Ενδεικτικό της μεγάλης σημασίας του προβληματισμού, όσο και της έκφρασης αυτού εκ μέρους των παιδιών, είναι ότι στα ειδικά φιλοσοφικά βιβλία, με τη συγγραφή των οποίων ασχολήθηκε και ο ίδιος ο εμπνευστής και πρωτοπόρος του κλάδου της Φιλοσοφίας για Παιδιά, Matthew Lipman, οι παιδικές ιστορίες έχουν κυρίως αυτόν τον στόχο. Να πυροδοτήσουν τον προβληματισμό των παιδιών σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονται κάθε φορά. Οπότε όταν οι προβληματισμοί δεν εκφράζονται άμεσα από τα παιδιά, η πρόκληση αυτών αντιμετωπίζεται ως κάτι παραπάνω από θεμιτή. (Tozzi 2013: 156) Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι υπέρμαχοι του κλάδου, αφού τα παιδιά εκφράζουν τους προβληματισμούς τους, το ζητούμενο πια είναι να μάθουν να τους κατανοούν και να τους διαχειρίζονται καταλλήλως, ώστε στην πορεία της ζωής τους που οι προβληματισμοί θα γίνονται όλο πιο σύνθετοι και περίπλοκοι, να είναι σε θέση να τους αντιμετωπίζουν με επιτυχία ή τουλάχιστον σε έναν ικανοποιητικό βαθμό. (Γασπαράτου 2009: 101)

Το φυσικό περιβάλλον αυτό στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό προβληματίζονται και αναπτύσσουν τη σκέψη τους έχει κεντρική θέση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Ο ίδιος ο Lipman το αποκαλεί «κοινότητα έρευνας», στην οποία οι εμπλεκόμενοι από παθητικούς δέκτες πληροφοριών, ιδεών και νοημάτων γίνονται ενεργοί αναζητητές της αλήθειας και της γνώσης. (Camhy 2013: 178)

Όσον αφορά τις επιρροές του κλάδου, υπάρχει σαφής επηρεασμός από το έργο του Σωκράτη, του Charles Peirce, καθώς και του John Dewey. (Haynes 2009: 100-101) Η επιρροή από το έργο του Σωκράτη μπορεί να εντοπιστεί κυρίως στη μαιευτική του μέθοδο. Η μέθοδος αυτή επέτρεπε στον Σωκράτη μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων να βοηθήσει τον εκάστοτε συνομιλητή του να οδηγηθεί από μόνος του στην ανακάλυψη και κατάκτηση της γνώσης. (Κανάκης 1990: 9) Αντιστοίχως και στη Φιλοσοφία για Παιδιά ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του

φιλοσοφικού διαλόγου «λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές δυνατότητες κάθε συμμετέχοντα», μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων, τον ωθεί με τον τρόπο του στη «γέννηση» ιδεών και σκέψεων σχετικών με το υπό συζήτηση θέμα. Όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι ένας μαθητής χρειάζεται βοήθεια και ώθηση ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο φιλοσοφικό μάθημα, παρεμβαίνει ναι μεν καίρια, αλλά και διακριτικά. (Camhy 2013: 181)

Ο πραγματιστής φιλόσοφος Charles Peirce από την άλλη, επηρέασε τον κλάδο της Φιλοσοφίας για Παιδιά μέσω της αντίληψής του για τη γνώση που αναζητείται μέσω της έρευνας του ατόμου ή των ατόμων αντίστοιχα, η οποία διαμορφώνεται συλλογικά και μπορεί να αιτιολογηθεί, αρκεί τα υποκείμενα που διεξάγουν την έρευνα να έχουν μια πηγαία θέληση και ένα πραγματικό ενδιαφέρον να ανακαλύψουν την αλήθεια για τα όσα τα απασχολούν. Με αυτόν τον τρόπο όσο λάθος και να ήταν οι αρχικές υποθέσεις και ιδέες, αυτές θα διορθωθούν στην πορεία έχοντας ως μέσο ακριβώς αυτήν την ειλικρινή ανάγκη για την κατάκτηση της αλήθειας και κατ' επέκταση της γνώσης. (Haynes 2009: 100-101 & Peirce 1998: 47)

Για τον John Dewey το σχολείο είναι σημαντικό να μετατραπεί σε μια «μικρογραφία της κοινότητας» και μια «εμβρυακή κοινωνία». (Ντιούι 1982: 17) Χρησιμοποιώντας αυτούς τους χαρακτηρισμούς, ο Dewey προσπαθεί να αναδείξει τον σημαντικότερο ρόλο που το σχολείο είναι ικανό να επιτελέσει στη διαμόρφωση των παιδιών ως μελλοντικών πολιτών, ως ατόμων με ευαισθησίες, με πλήρη επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους. Επίσης ατόμων που έχουν πλήρη συναίσθηση του εαυτού τους και των ικανοτήτων τους. Με την εκπλήρωση αυτού του ρόλου του, το σχολείο, καταλήγει ο Dewey, θα έχει συμβάλει καίρια στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ιδανικής για να ζει και να εξελίσσεται το άτομο. (Ντιούι 1982: 27)

Πιο αναλυτικά το σχολείο που επιθυμεί ο Dewey υπάγεται στο πλαίσιο μιας νέας εκπαίδευσης που έχει το παιδί στο κέντρο της και όλα περιστρέφονται γύρω από αυτό, όπως για παράδειγμα ο Κοπέρνικος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, που «μετάθεσε το κέντρο του σύμπαντος από τη γη στον ήλιο». (Ντιούι 1982: 31) Μέσα σε αυτό το «νέο» σχολείο, στη «νέα» παρεχόμενη εκπαίδευση, διευρύνεται

σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει μέσα από τα ίδια του τα βιώματα και με αυτόν τον τρόπο η γνώση που αποκομίζει δεν είναι κάτι το αφηρημένο, αλλά κάτι το πολύ συγκεκριμένο και προσωπικό. Οι παρορμήσεις του και όλες οι δραστηριότητές του επιδιώκεται να αξιοποιηθούν στο έπακρο ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο. (Ντιούι 1982: 32-33) Στην ουσία γίνεται λόγος για την ικανοποίηση και την αξιοποίηση στο μέγιστο βαθμό «της έφεσης του παιδιού για συζήτηση και για επικοινωνία, την κλίση του για αναζήτηση, για ανακάλυψη, την αγάπη του για την κατασκευή αντικειμένων και για δόμηση, καθώς και την ανάγκη του για καλλιτεχνική έκφραση». (Ντιούι 1982: 41)

Τέλος, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γίνεται σαφές πως όχι μόνο το φιλοσοφικό μάθημα, αλλά και η φιλοσοφία στο σύνολό της είναι «αποκλεισμένη» από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι λόγοι για τους οποίους αυτό συμβαίνει επικεντρώνονται στην αντίληψη ότι τα παιδιά – μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είναι ικανά να ανταποκριθούν επιτυχώς στο φιλοσοφικό μάθημα και τις απαιτήσεις του. (Πελεγρίνης 2013: 131)

Ως αντίλογος σε αυτήν τη θέση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά-μαθητές του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου είναι ικανά για φιλοσοφική σκέψη, μιας και διαρκώς ρωτούν και προβληματίζονται για ποικίλα θέματα. Επίσης άξιο αναφοράς είναι ότι το παιδικό μυαλό δεν έχει περιορισμούς στο να επικεντρώνεται μόνο σε όσα ζητήματα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την πραγματικότητα. Αντιθέτως υπάρχει μια πολύ μεγάλη ελευθερία στη σκέψη των παιδιών που τους επιτρέπει να σκέφτονται «φιλοσοφικά». (Πελεγρίνης 2013: 133)

Η εισαγωγή ή μη της φιλοσοφίας στο Δημοτικό Σχολείο αφορά άμεσα τη σκοποθεσία της παρεχόμενης εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Θεοδόσης Πελεγρίνης «εξαρτάται από το είδος των μαθητών που θέλουμε». (Πελεγρίνης 2013: 133) Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στα όσα ορίζει ο νόμος 1566/85 για το Δημοτικό Σχολείο, στο άρθρο 4, γίνεται λόγος για την οικοδόμηση μηχανισμών εκ μέρους των μαθητών, μηχανισμών που θα τους επιτρέπουν να οικοδομούν την παρεχόμενη γνώση, να την αφομοιώνουν και να

κατανοούν έννοιες. Επίσης επιδιώκεται τα παιδιά- μαθητές να εξελίσσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται αφηρημένα, καθώς και να κατακτήσουν την ικανότητα τόσο του γραπτού, όσο και του προφορικού λόγου. (Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας 1985)

Ακόμη όμως και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που το μάθημα της Φιλοσοφίας έχει εισαχθεί σε μία τάξη του Λυκείου, σύμφωνα ξανά με τον Πελεγρίνη, η εισαγωγή αυτή του φιλοσοφικού μαθήματος έγινε πολύ αποσπασματικά και όχι ως μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση. (Πελεγρίνης 2013: 133) Η Ρένια Γασπαράτου μάλιστα, βάσει αυτού του γεγονότος προσθέτει πως όπως φαίνεται από τα παρεχόμενα μαθήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η φιλοσοφία στο ελληνικό σχολείο «θεωρείται μάλλον δευτερευούσης σημασίας». (Γασπαράτου 2009: 102)

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως οι επιδιώξεις της Φιλοσοφίας για Παιδιά βρίσκονται σε πολύ μεγάλο βαθμό σύμφωνες με τις επιδιώξεις που αφορούν την παρεχόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τουλάχιστον επομένως από άποψη σκοποθεσίας, μια πιθανή εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία δεν φαντάζει αδύνατη. (Γασπαράτου 2009: 102)

Εκτός Ελλάδος, σε ένα παγκόσμιο επίπεδο, το μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά μέχρι σήμερα έχει εισαχθεί σε περισσότερες από πενήντα χώρες, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Γασπαράτου 2009: 100)

3.2. Η θεωρία του Matthew Lipman

Ποια η θεωρία του Matthew Lipman, βασικού εμπνευστή του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά; Τι επιδιώκει να προσφέρει στα παιδιά και γενικότερα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και εν τέλει ποια η αξία της εφαρμογής αυτής της θεωρίας στο σχολείο; Τι νέο προτείνει; Πώς οδηγήθηκε σε αυτή τη θεωρία;

Ο Lirpman ορίζει τη «Φιλοσοφία για Παιδιά» ως «ένα καθαρό παράδειγμα φιλοσοφίας εφαρμοσμένης στην εκπαίδευση, με στόχο να παράγει μαθητές με βελτιωμένες επιδόσεις στο συλλογισμό και την κρίση, μια παρέμβαση που στοχεύει να κάνει τους ίδιους τους μαθητές να φιλοσοφούν». (Lirpman 2013: 59) Αντιμετωπίζει την εισαγωγή του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο όχι μόνο ως θεμιτή και εφικτή, αλλά και πολύ κερδοφόρα για όλους τους συμμετέχοντες. (Lirpman, 2014: 8-9)

Υποστηρίζει πως χάρη στη Φιλοσοφία για Παιδιά παρέχεται η ευκαιρία σε αυτά, μέσω του διαλόγου να εξοικειώνονται με τον αναστοχασμό, σκεπτόμενα συνειδητά και θέτοντας υπό διερεύνηση, ίσως και υπό αμφισβήτηση, όλα όσα μέχρι πρότινος θεωρούσαν ως δεδομένα και αληθή. Με αυτόν τον τρόπο, η κριτική τους ικανότητα αναπτύσσεται σημαντικά, καταρρίπτοντας την άποψη ότι τα παιδιά δεν μπορούν να σκεφτούν κριτικά. Επομένως, η ουσιαστική ανταπόκρισή των μαθητών, σύμφωνα με τον Lirpman, σε ένα φιλοσοφικό μάθημα είναι κάτι παραπάνω από εφικτή. (Lirpman 2013: 304-305) Άλλωστε, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, θεωρεί τους νέους ανθρώπους και τη φιλοσοφία «φυσικούς συμμάχους», μιας και τόσο η στάση των νέων, όσο και των φιλοσόφων είναι αυτή της διαρκούς απορίας και αναζήτησης της αλήθειας των πραγμάτων. (Lirpman 1992: 5)

Ο Lirpman οδηγήθηκε στη θέση του για την εισαγωγή του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο, διακατεχόμενος από την ανησυχία, ως φοιτητής και στη συνέχεια ως καθηγητής Πανεπιστημίου, πως η παρεχόμενη εκπαίδευση, σε όλες της τις βαθμίδες, μειονεκτεί σημαντικά σε σχέση με αυτό που θα έπρεπε να προσφέρει στον διανοητικό και γνωσιακό τομέα. (Lirpman 1992: 3) Συμφωνεί με την αντίληψη του Dewey σχετικά με τον λόγο πίσω από την αποτυχία της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Lirpman 2013: 34), μιας και στο πλαίσιο αυτής κυριαρχεί «η παθητική στάση, η μηχανιστική μαζικοποίηση των παιδιών, η μονολιθικότητα στην ύλη και τις μεθόδους». Η εκπαίδευση όντας έτσι διαμορφωμένη δεν έχει στο επίκεντρό της το παιδί, αντιθέτως επικεντρώνεται σε οτιδήποτε άλλο εκτός από αυτό. (Ντιούι 1982: 31)

Ο Lipman, όντας θιασώτης της άποψης ότι η συλλογιστική ικανότητα των παιδιών βελτιώνεται και εξελίσσεται περαιτέρω μέσω της κατανόησης των πολλών χρήσεων και λειτουργιών της γλώσσας (Lipman 1992: 6), οδηγήθηκε σε μια νέα αντίληψη για τη φύση του γραπτού κειμένου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με το κείμενο, καθώς και με τον εκπαιδευτικό. Αποδεχόμενος τη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων, προτείνει την εισαγωγή της διδασκαλίας του προφορικού και του γραπτού λόγου στο πλαίσιο και του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά. (Lipman 2013: 303-304)

Καταλήγει σε αυτήν την πρόταση εκτιμώντας πως χάρη στο φιλοσοφικό μάθημα αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες οι μαθητές να δεχτούν επιπλέον σημαντική βοήθεια όσον αφορά τον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Άλλωστε, το ίδιο το μάθημα θα είναι αυτό που θα τους βοηθήσει να νοηματοδοτήσουν ουσιαστικά τα όσα τους ενδιαφέρουν και τους απασχολούν, ανοίγοντας νέους ορίζοντες σκέψης και στοχασμού, τους οποίους οι ίδιοι θα κληθούν να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν, με τον δικό τους μοναδικό τρόπο και χαρακτήρα. (Lipman 2013: 303-304)

Ο Lipman προχώρησε στη συγγραφή φιλοσοφικών εγχειριδίων, έχοντας ως στόχο του, εκτός από την παροχή ενός ουσιαστικού βοηθήματος προς όλους τους συμμετέχοντες, να οδηγήσει τα παιδιά σε μια πληρέστερη ανακάλυψη του εαυτού τους. Προσπάθησε να καταστήσει τα εγχειρίδια αυτά ενδιαφέροντα τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικους, ώστε η ενασχόληση αμφοτέρων με αυτά να βιώνεται ως ευχάριστη. (Lipman 1992: 6-7)

Σημαντική είναι η εκτίμησή του ότι μέσα από αυτήν την επαφή των παιδιών με τα φιλοσοφικά εγχειρίδια, τα παιδιά προετοιμάζονται με ευχάριστο τρόπο να ανταποκριθούν με επιτυχία στο μέλλον τους όταν θα κληθούν για παράδειγμα να αντιμετωπίσουν ηθικής φύσης διλήμματα ή να πράξουν αμερόληπτα. (Lipman & Sharp 1975: 22) Κατά τον Lipman, άλλωστε, μέσω των φιλοσοφικών εγχειριδίων και κατ' επέκταση της εισαγωγής του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο σχολείο, επιδιώκεται με όσο το δυνατόν πιο ευχάριστο τρόπο μια προσπάθεια

μύησης των παιδιών στην άσκηση του φιλοσοφικού διαλόγου. (Lipman & Sharp, 1975: 4)

Αναφορικά με τον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο Lipman τονίζει πως αυτός σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να σχεδιάζεται αλλά ούτε και να πραγματοποιείται ως παντογνωσία. Πάντως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος και διαρκώς σε εγρήγορση, ώστε να είναι σε θέση να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον και να προκαλεί τη συμμετοχή των παιδιών στην όλη διενέργεια της διδασκαλίας. (Lipman, 2014: 12)

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να συμβάλλει καθοριστικά στην ενθάρρυνση και την ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης των παιδιών, υπό την προϋπόθεση ότι έχει τα κατάλληλα γνωσιακά και διδακτικά προσόντα. Ο Lipman λαμβάνει υπόψη του ότι η ανάπτυξη της σκέψης δεν επιτυγχάνεται ακριβώς ως μετάδοση γνώσης, όμως υποστηρίζει πως ο σκοπός του εκπαιδευτικού συνεχίζει να παραμένει η διαμόρφωση ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν πώς να σκέφτονται μέσα ακριβώς από τη διαδικασία της δικής τους σκέψης. (Lipman & Sharp, 1975: 1)

Μια συναφής διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο μάθημα Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι να τα βοηθάει στη συλλογιστική της λήψης αποφάσεων. Ο Lipman ως πιο αποτελεσματικό τρόπο προτείνει τη δραματοποίηση, θεωρώντας πως μέσω της υποκριτικής και της συμμετοχής των παιδιών στον παιγνιώδη χαρακτήρα της έκφρασης των ρόλων, υπάρχουν σημαντικά οφέλη. Επικουρικός είναι ο ρόλος του δασκάλου στην διαδικασία δόμησης και εξωτερίκευσης των ανησυχιών των παιδιών, καθώς και των απόψεών τους για τον κόσμο. (Lipman & Sharp, 1975: 6, 22-23)

Όσον αφορά τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικού, ο Lipman επισημαίνει πως πρόκειται για μια σχέση σταδιακά αναπτυσσόμενη. Η εμπιστοσύνη άλλωστε δεν είναι κάτι που αποκτιέται αυτόματα ή ως εντολή. Απαιτεί αμοιβαία και διαρκή προσπάθεια και από τις δύο πλευρές. Ο Lipman, εδώ, εστιάζει στο καθήκον του εκπαιδευτικού, ο οποίος με την αρετή της υπομονής, τον σεβασμό προς τους μαθητές του και τις απόψεις τους, καθώς και την εκτίμησή του προς αυτούς, θα

καταφέρει να μεγιστοποιήσει τα οφέλη της συνεργασίας του μαζί τους. (Lipman & Sharp, 1975: 7-8)

Σχετικά με την ύλη που πρέπει να καλυφθεί σε καθημερινή βάση, ο Lipman τονίζει πως κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει για κανέναν λόγο να αποτελεί πηγή άγχους και πίεσης για τον εκπαιδευτικό, μιας και δεν χρειάζεται να ορίζεται συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να καλύπτεται καθημερινά. Η έγνοια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επικεντρώνεται στην πορεία της φιλοσοφικής συζήτησης που λαμβάνει χώρα. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια σωρευτική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας διαρκώς διατυπώνονται νέες θέσεις, ενέχεται ο κίνδυνος η πορεία της εκάστοτε συζήτησης να ξεφύγει εντελώς από την αρχική κατεύθυνση. Πάντα με γνώμονα τον διαθέσιμο χρόνο, το είδος, καθώς και την ποιότητα της συζήτησης που βρίσκεται σε εξέλιξη, είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να κρίνει αν θα επέμβει –διακριτικά πάντα- και θα την επαναφέρει στην αρχική της πορεία. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος με τις παρεμβάσεις του ώστε να ωθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, σεβόμενος τόσο τους ίδιους, όσο και τις θέσεις τους. (Lipman & Sharp, 1975: 2-3)

Όσον αφορά τα παιδιά, δεν αναμένεται να απομνημονεύσουν τα όσα διδάσκονται. Το αντίθετο μάλιστα. Το ζητούμενο είναι να εμπλακούν με ενθουσιασμό στη συζήτηση για ένα θέμα που προέκυψε. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η κατάκτηση της γνώσης από τα παιδιά μέσω ενός βιωματικού τρόπου μάθησης και της ενεργού συμμετοχής τους σε αυτόν. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Lipman, η πιο σημαντική προτεραιότητα είναι τα παιδιά να μάθουν να κρίνουν και να σκέφτονται, παρά να αποκομίζουν διαρκώς γνώσεις. (Lipman & Sharp, 1975: 2)

Αιτιολογώντας αυτή του τη θέση, ο Lipman καθιστά σαφές πως το να απομνημονεύει το παιδί τα όσα διδάσκεται είναι ήσσονος σημασίας σε σχέση με το να καταφέρει να μεταβάλλει έστω και πολύ λίγο τον τρόπο με τον οποίο αυτό σκέφτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του. Ο λόγος που τον οδήγησε σε αυτή του τη θέση είναι η βαθιά πεποίθησή του ότι και η πιο μικρή αλλαγή στον

τρόπο σκέψης και αντίληψης του παιδιού μπορεί να αλλάξει ολόκληρη την μετέπειτα στοχαστική πορεία του στη ζωή. (Lipman & Sharp, 1975: 2)

Αναφορικά με τη θετική επίδραση του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στην προσωπική ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών, ο Lipman επικεντρώνεται στη δυνατότητα ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης που παρέχεται στα παιδιά στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με το μάθημα της Φιλοσοφίας. Με αυτόν τον τρόπο τόνωνεται η αυτογνωσία τους, και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στην τόνωση του αυτοσεβασμού τους. Προσθέτει επίσης πως μέσω της συναισθηματικής ευαισθησίας που ενισχύεται από την ενασχόληση των παιδιών με τα αντικείμενα της φιλοσοφικής ζητητικής, τα ίδια καθίστανται ικανά σε μεγάλο βαθμό να λάβουν σωστές αποφάσεις –όταν αυτό χρειαστεί- και επιπλέον να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τα όποια ηθικά διδάγματα αποκομίσουν από την όλη πρακτική. (Lipman & Sharp, 1975: 11)

3.3. Η κοινότητα έρευνας και η αξία του διαλόγου

Πώς ορίζεται η κοινότητα έρευνας; Τι είναι στην ουσία; Πού λαμβάνει χώρα και ποια τα βασικά χαρακτηριστικά της; Ποια η θέση του διαλόγου στο πλαίσιό της; Ποια η αξία του;

Την από κοινού διερεύνηση μαθητών και εκπαιδευτικού που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, ο Lipman την αποκαλεί «κοινότητα έρευνας». Η ονομασία αυτή, όπως ο ίδιος επεξηγεί, δόθηκε για πρώτη φορά από τον Peirce. Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την κοινότητα που αποτελούσαν οι «επαγγελματίες της επιστημονικής έρευνας», μιας και αποτελούσαν μια ομάδα ατόμων που μοιράζονταν το ίδιο πάθος για την αναζήτηση και εκπλήρωση των κοινών τιθέμενων στόχων τους. Στη συνέχεια όμως, η ονομασία «κοινότητα έρευνας» ή «κοινότητα διερεύνησης» σταμάτησε να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τους «επαγγελματίες της επιστημονικής έρευνας» και διευρύνθηκε,

συμπεριλαμβάνοντας κάθε είδος διερεύνηση, είτε επιστημονική είτε μη επιστημονική. (Lipman, 2013: 34-35)

Η κοινότητα έρευνας έχει κεντρική θέση στη Φιλοσοφία για Παιδιά και αποτελεί το ζητούμενο, μιας και είναι σαφής η επιδίωξη μετατροπής της τάξης σε κοινότητα έρευνας (Pritchard 2013) ή κοινότητα διερεύνησης, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν από κοινού διάφορες εκφραζόμενες απόψεις. (Pritchard 1992: 29) Ανταποκρίνεται στην επιδίωξη του Lipman ήδη από το Δημοτικό Σχολείο τα παιδιά συνεχώς να αναπτύσσουν τις νοητικές τους ικανότητες και να συνηθίσουν να θέτουν υπό εξέταση και αμφισβήτηση όσα θεωρούσαν μέχρι τότε δεδομένα, είτε αυτά είχαν την μορφή θέσεων, είτε ιδεών και αξιών. Μέσω αυτής, προσπαθεί να καταστήσει τα παιδιά κοινωνούς της φιλοσοφίας, όπως αυτή εξελίχθηκε ανά τους αιώνες, όμως με τρόπο που να ταιριάζει στην ψυχосύνθεση και την ηλικία τους. Στόχος του είναι να τα βοηθήσει να εξελίξουν περαιτέρω την ικανότητά τους στη δικαιολόγηση και στην αυτό-διόρθωση, καθώς και την ικανότητά τους να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά, καθώς και ορθολογικά. (Sharp & Reed 1992: xiii)

Η κοινότητα έρευνας στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες σε αυτή είναι άτομα με διαφορετικά υπόβαθρα που χάρη στον αμοιβαίο σεβασμό καταφέρνουν να ακουστούν και να εκφράσουν τα όσα θέλουν. Το σύνολο των εκφραζόμενων θέσεων και απόψεων όπως είναι επόμενο παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία. Όλες αυτές οι θέσεις και απόψεις γίνονται δεκτές και λαμβάνονται υπόψη από τους συμμετέχοντες. Ακόμη και στην περίπτωση που είναι αντικρουόμενες αυτές οι θέσεις, σταδιακά διαμορφώνονται νέες προοπτικές και ανοίγονται νέοι ορίζοντες αναζήτησης και έρευνας για τους συμμετέχοντες. (Sharp 2006: 48)

Τα ζητήματα που μελετώνται στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας μπορούν να προκύψουν από μια σειρά μυθιστορημάτων για τους μαθητές και εγχειριδίων για τους εκπαιδευτικούς. (Lipman 2013: 177) Στόχος του Lipman ήταν να καταστήσει τα συγγράμματά κατάλληλα στο πλαίσιο της προσπάθειας των παιδιών να διαχειριστούν το τρίπτυχο έκπληξη- διάλογος- εμπειρία, καθώς και τις μεταξύ

τους συνδέσεις. Παραδέχεται πως μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, το οποίο όμως είναι ικανό να αποδειχτεί εξαιρετικά χρήσιμο για τα παιδιά, τα οποία θα εξελιχθούν στους μελλοντικούς ενήλικους. (Lipman 1992: 7)

Στα φιλοσοφικά αυτά μυθιστορήματα παρουσιάζεται στην ουσία μια μικρογραφία της κοινότητας φιλοσοφικής έρευνας στην τάξη, ή διαφορετικά μια πρότυπη κοινότητα φιλοσοφικής έρευνας. Πιο αναλυτικά, ήρωες- πρωταγωνιστές στα φιλοσοφικά μυθιστορήματα είναι παιδιά- μαθητές που στο πλαίσιο της τάξης, με συνοδοιπόρους τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, προβληματίζονται και συνδιαλέγονται πραγματευόμενοι διάφορα ζητήματα τα οποία τους απασχολούν, σε κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας. (Lipman 1992: 4)

Στόχος της μελέτης αυτών των φιλοσοφικών μυθιστορημάτων είναι η περαιτέρω καλλιέργεια της δυνατότητάς των παιδιών να επεξεργάζονται τα πραγματευόμενα στα εγχειρίδια ερωτήματα και να τα μελετούν, προβληματιζόμενα ταυτόχρονα σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι πρωταγωνιστές του εκάστοτε κειμένου. Το ζητούμενο άλλωστε δεν είναι τα παιδιά να αποφανθούν σχετικά με το τι θα αποφάσιζαν και θα έπρατταν τα ίδια στη θέση των ηρώων, αλλά να κατανοήσουν τα όσα ζητήματα προκύπτουν, καθώς και να προβληματιστούν αναλογιζόμενα το πόσες πιθανές λύσεις μπορούν να δοθούν, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα πως η κάθε μία από τις πιθανές αυτές λύσεις ακολουθείται και από συγκεκριμένες συνέπειες. (Lipman & Sharp, 1975: 22)

Τα παιδιά –μαθητές στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας κατανοούν πληρέστερα τα όσα διαδραματίζονται στη ζωή τους και τα απασχολούν μέσα από τις ιδέες που τα ίδια εκφράζουν. Τους δίνεται πληθώρα κινήτρων να σκέφτονται δημιουργικά και με ευφάνταστο τρόπο. Άλλωστε, οι θέσεις και οι απαντήσεις τους δεν κατηγοριοποιούνται σε σωστές και λάθος. Αυτό τους δίνει το θάρρος να εκφραστούν ελεύθερα και με βάση το κατάλληλο ερώτημα να εξελίσουν τη σκέψη τους σε σημαντικό βαθμό. Η διατύπωση επομένως των ερωτημάτων είναι εξίσου σημαντική με τη διατύπωση των αντίστοιχων απαντήσεων. (Sharp 2006: 47)

Πιο αναλυτικά, τα παιδιά-μαθητές, μαζί με τον εκπαιδευτικό καλούνται να συζητήσουν μεταξύ τους, εκφράζοντας με πλήρη ελευθερία τη θέση τους, μέσω δομημένων επιχειρημάτων και ακούγοντας προσεκτικά τα επιχειρήματα των άλλων όντας σε ετοιμότητα να τα επεξεργαστούν και να αντιδράσουν καταλλήλως, όταν το κρίνουν απαραίτητο. Υπάρχει για παράδειγμα η πιθανότητα να κληθούν να υποστηρίξουν με λογικά επιχειρήματα κάτι που άκουσαν, ή ακόμη και να επεξεργαστούν μια θέση η οποία διαφέρει από τη δική τους και το αποτέλεσμα αυτής της συνειδητής επεξεργασίας να είναι η υιοθέτησή της και επομένως η τροποποίηση της αρχικής τους θέσης. Συνηθίζοντας οι συμμετέχοντες σε αυτήν την αντιμετώπιση των πραγμάτων, ενισχύουν και εξελίσσουν ταυτόχρονα σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα επαρκούς επιχειρηματολόγησης αλλά και μετασχηματισμού των θέσεών τους, χαρακτηριστικά των λογικά σκεπτόμενων ατόμων. (Pritchard 2013)

Είναι επίσης σημαντικό πως στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας τα παιδιά αποκομίζουν πολύ σημαντικά εφόδια για την μετέπειτα ζωή τους. Μαθαίνουν δηλαδή να δέχονται και να σέβονται το διαφορετικό, να το εκτιμούν και ακόμη και αν δεν συμφωνούν με αυτό, να το κατανοούν. Επίσης μαθαίνουν να είναι υπομονετικά και να σέβονται όσους δεν είναι ιδιαίτερα ομιλητικοί και χρειάζονται χρόνο για να το πράξουν αυτό. Τα παιδιά κατανοούν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην κοινότητα. Το πώς νιώθουν, πώς φέρονται και γενικότερα αυτά τα στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφορά τους που τους βοηθούν να ξεχωρίζουν και να είναι μοναδικοί. (Sharp 2006: 48)

Γνωρίζοντας τον ομιλούντα, είναι πολύ πιο εύκολο να τον σεβαστούν και να περιμένουν υπομονετικά να τον ακούσουν. Επιπροσθέτως, βαρύνουσας σημασίας θεωρείται τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων και της γλώσσας γενικότερα. Να συνειδητοποιήσουν την αξία της έκφρασης και του λόγου, και εν συνεχεία τη μεγάλη σημασία που έχει για ένα άτομο να εκφράζεται δημοσίως τόσο για το ίδιο, όσο και γι' αυτούς που το ακούν. (Sharp 2006: 48)

Συνοψίζοντας ο Lirman την άποψή του για τη σημασία του ρόλου της κοινότητας έρευνας ή εναλλακτικά κοινότητας διερεύνησης, καταλήγει πως

ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να μιμηθεί τον τρόπο λειτουργίας της. Με αυτόν τον τρόπο και η ίδια η σχολική πραγματικότητα θα μπορέσει να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών, συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωσή τους σε κριτικά σκεπτόμενα άτομα, ικανά να λειτουργήσουν αυτόνομα με σύνεση και σεβασμό προς τους συνανθρώπους τους. (Lipman 2013: 216)

Εν συνεχεία, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην αξία του διαλόγου στον κλάδο της Φιλοσοφίας για Παιδιά, καταλήγει πως αυτή είναι πολύ μεγάλη. Αρκεί κανείς να αναλογιστεί πως ο διάλογος αποτελεί το βασικό μέσο επικοινωνίας του ατόμου με τους γύρω του. Χάρη στον διάλογο επίσης το άτομο επιτυγχάνει να εξωτερικεύσει τις όποιες σκέψεις, θέσεις, προβληματισμούς του, να μάθει τι σκέφτονται οι γύρω του, να ανταλλάξει απόψεις ώστε στο τέλος να καταφέρει να επωφεληθεί από την όλη αυτή διαδικασία όντας πιο ώριμο τόσο ως στοχαστής, όσο και ως ομιλητής και ακροατής. (Haynes 2009: 13-14)

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας της Φιλοσοφίας για Παιδιά, ο διάλογος είναι αυτός που πυροδοτείται είτε μετά την ανάγνωση είτε μετά τη δραματοποίηση του κάθε επεισοδίου του επιλεγόμενου φιλοσοφικού συγγράμματος από τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, επέρχεται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών, ότι ο κάθε πρωταγωνιστής του συγγράμματος αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα, μιας και ο τρόπος σκέψης του, αντίδρασής του στα ερεθίσματα που δέχεται, οι απόψεις του, οι αξίες του και οι θέσεις του τον διακρίνουν από όλους τους υπόλοιπους. Χάρη σε αυτήν τη συνειδητοποίηση, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μέγεθος του πλουραλισμού που μπορεί να υπάρξει στη συλλογιστική των ατόμων και τη σημασία αυτού. Επίσης, δεδομένου ότι οι πρωταγωνιστές του φιλοσοφικού συγγράμματος παρουσιάζονται να σκέφτονται επιτυχώς με τον δικό τους μοναδικό τρόπο, τα παιδιά επηρεάζονται θετικά από αυτούς. (Lipman 2013: 184-186)

Στο πλαίσιο αυτού του φιλοσοφικού διαλόγου, τόσο οι μαθητές όσο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καλλιεργούν εκτός των άλλων την ικανότητά τους στο να «ακούν» προσεκτικά τα όσα λέγονται. Αυτή η ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά

επίκτητη. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος να διαμορφώσει το κατάλληλο διαλογικό περιβάλλον μέσω του οποίου οι μαθητές θα μπορέσουν να εξελιχθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για να καταφέρουν τα παιδιά- μαθητές να «ακούν» προσεκτικά τα όσα λέγονται και να παρακολουθούν επιτυχώς τα όσα διαδραματίζονται, είναι η άσκηση της ικανότητας της αντίληψης και της ερμηνείας. Απαιτείται δηλαδή έντονη πνευματική δραστηριότητα από τους συμμετέχοντες, μιας και είναι σημαντικό τα όσα ακούν, πρώτα να είναι σε θέση να τα ερμηνεύσουν καταλλήλως, να τα νοηματοδοτήσουν, να τα κρίνουν επεξεργάζοντάς τα και μόνο τότε να αποφασίσουν εάν θα τα δεχτούν – υιοθετήσουν ή όχι. (Haynes 2009: 13-14)

Μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στον φιλοσοφικό διάλογο που λαμβάνει χώρα, επιτυγχάνεται μια σημαντική βελτίωση της διαδικασίας της σκέψης τους. Πιο αναλυτικά, διατυπώνοντας μια απορία συνηθίζουν σταδιακά να την θέτουν υπό επεξεργασία και αμφισβήτηση. Μαθαίνουν να ακούν τη διαφορετική γνώμη των άλλων και να τη δέχονται ως διαφορετική γνώμη, άσχετα αν στη συνέχεια θα την υιοθετήσουν ή όχι, αφοτίου την επεξεργαστούν διεξοδικά. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται και η ικανότητα επιχειρηματολογίας τους, αφού το ζητούμενο είναι να μπορέσουν επαρκώς να δομήσουν το λόγο τους. (Γασπαράτου 2009: 101)

Μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, επιδιώκεται μια από κοινού αρμονική συνεργασία και αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Αναμένεται επίσης μια σημαντική βελτίωση των ικανοτήτων τους αναφορικά με την έκφραση και τη σύνταξη, έχοντας ως συνέπεια μια θετικότερη σε σχέση με πριν αντιμετώπιση εκ μέρους των μαθητών της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκφραζόμενης μέσω των καλύτερων σε σχέση με το παρελθόν επιδόσεών τους στα διάφορα σχολικά μαθήματα. (Lipman 2014: 10)

Επίσης, χάρη στον διάλογο και μέσω του διαλόγου, οι συμμετέχοντες στην κοινότητα έρευνας καταφέρνουν να αντιληφθούν πληρέστερα τα όσα οι γύρω τους θέλουν να πουν, καθώς και να εκτιμήσουν την αξία της σωστής και καλής τεκμηρίωσης των επιχειρημάτων. Ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες βάσει της πληρέστερης και όσο το δυνατόν εις βάθος κατανόησης των όσων οι γύρω τους

εκφράζουν, οδηγούνται στον σεβασμό προς αυτούς και τις απόψεις τους. (Pritchard 1992: 30)

Εν συνεχεία, αξίζει να αναφερθεί και η συμβολή του διαλόγου στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμμετεχόντων της κοινότητας έρευνας ότι ακόμη και μέσω εσφαλμένων συλλογισμών είναι πιθανό να βγουν κερδισμένοι. Η σκέψη δηλαδή ενός ατόμου δεν είναι δυνατό να είναι πάντα ορθή. Όμως, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση αυτή η συνειδητοποίηση και ταυτόχρονα επίγνωση μπορεί να λειτουργήσει θετικά, μιας και η αναζήτηση της ορθής σκέψης μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για καινούριους συλλογισμούς και αναζητήσεις, για καινούριες προοπτικές. (Pritchard 1992: 29- 30)

Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση των παραπάνω αποτελεί η ύπαρξη ενός κατάλληλα διαμορφωμένου περιβάλλοντος φιλικού προς τον φιλοσοφικό διάλογο και την έρευνα που λαμβάνουν χώρα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενισχυτικός αναφορικά με τη φιλοσοφική έρευνα που λαμβάνει χώρα, διευκολυντικός και επικουρικός αναφορικά με τον φιλοσοφικό διάλογο και υποκινητικός αναφορικά με την προώθηση της σκέψης των μαθητών. (Sharp 2006: 48- 49)

Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού υπάγονται και η διασφάλιση της συνάφειας της συζήτησης που λαμβάνει χώρα, καθώς και της αρμόζουσας συμπεριφοράς των παιδιών - μαθητών. Ταυτόχρονα όμως, η παρουσία του καθώς και οι όποιες παρεμβάσεις του στην τάξη πρέπει να είναι διακριτικές, ώστε να μην υπερκαλύπτει τα παιδιά, μη αφήνοντάς τους περιθώριο να εξελιχτούν αυτόνομα λαμβάνοντας τα ίδια πρωτοβουλίες. (Sharp 2006: 48- 49)

Ο σκόπιμος επηρεασμός και η χειραγώγηση των παιδιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι άκρως κατακριτέα. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Lipman, δεδομένου μάλιστα ότι η γνώση των παιδιών είναι περιορισμένη και η κριτική τους ικανότητα όχι πλήρως αναπτυγμένη μια τέτοια αυταρχική επιβολή θα ισοδυναμούσε με πλήση εγκεφάλου. Ένας πιθανός εξαναγκασμός του παιδιού να δεχθεί πιεστικά μια συγκεκριμένη θέση που δεν κατανοεί θα είχε καταστροφικές συνέπειες και για την αυτοεκτίμησή του. Ο Lipman αναγνωρίζει βέβαια ότι ο

εκπαιδευτικός, όντας άνθρωπος, κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στην τάξη, δεν μπορεί να αποφύγει ολοκληρωτικά τον επηρεασμό του από τις όποιες απόψεις του, ακόμη κι αν το θέλει. Ο λόγος είναι ότι τα πιστεύω του είναι αυτά που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μαζί του. Γι' αυτό αποτελεί καθήκον του η αναγνώριση του πότε αυτό συμβαίνει και στη συνέχεια ο έλεγχός του. (Lipman & Sharp 1975: 6)

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές, συνεχίζει ο Lipman, λόγω έλλειψης εμπειριών γνωσιακού επιπέδου, είναι πολύ δεκτικοί στο να αντιμετωπίσουν τον δάσκαλο ως πηγή επηρεασμού και ως πρότυπο. Τονίζει πως μόνο όταν οι μαθητές καταφέρουν να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό την κριτική τους ικανότητα, τότε και μόνον ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκφράσει- όταν το κρίνει απαραίτητο- κάποιες από τις προσωπικές απόψεις του, παρέχοντάς τους με αυτόν τον τρόπο τροφή για σκέψη. (Lipman&Sharp 1975: 7)

3.4. Προϋποθέσεις της αξιοποίησης της φιλοσοφικής ζητητικής για παιδιά

Ποιες οι προϋποθέσεις για την επίτευξη της αξιοποίησης της φιλοσοφικής ζητητικής για παιδιά; Πώς «πληρούνται» αυτές οι προϋποθέσεις στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά; Ποια η αξία της φιλοσοφικής ζητητικής για τα ίδια τα παιδιά, καθώς και για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύνολό της;

Η Φιλοσοφία για Παιδιά επιχειρεί να άρει τις όποιες δυσκολίες και περιορισμούς θα μπορούσαν να υπάρξουν για τα παιδιά, και είναι κατάλληλα διαμορφωμένη ώστε να επιτρέπει αυτά να τη χρησιμοποιούν επιτυχώς ή τουλάχιστον εύκολα ως εργαλείο, για να ανακαλύψουν ό,τι θεωρούν σημαντικό για τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τον κόσμο. (Sharp 2006: 45) Ακριβέστερα, όπως διαφαίνεται και από τα όσα έχουν προηγηθεί στην παρούσα εργασία, στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά στην ουσία γίνεται αναζήτηση και έρευνα. (Haynes 2009: 62)

Σε ένα πρώτο στάδιο, είναι σημαντικό όλοι οι συμμετέχοντες στο μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά να θέσουν συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους στην

πορεία οφείλουν να ακολουθούν. (Haynes 2009: 73) Μέσω αυτών των κανόνων επιδιώκεται να εκπληρωθούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή μιας «ρυθμισμένης και σωστής διαβούλευσης». Για να επιτευχθεί για παράδειγμα η προσεκτική ακρόαση, ο σχετικός κανόνας είναι οι μετέχοντες να ακούν προσεκτικά τα όσα εκφράζονται στην τάξη, καθώς και να μην διακόπτουν τον εκάστοτε ομιλούντα. Επίσης να επικρατεί δημοκρατικό πνεύμα, άρα όχι έκφραση εξουσιαστικών τάσεων, μη σεβασμού των υπολοίπων και υποτίμηση των όσων λένε. Επίσης μέσω των κανόνων αυτών «κατοχυρώνεται» το δικαίωμα του να παραμένει κάποιος σιωπηλός εφόσον το επιθυμεί, αν και στόχος είναι εν συνεχεία να ενθαρρυνθεί, ώστε να διαδραματίσει και αυτός τον δικό του μοναδικό ρόλο στην όλη διαδικασία. (Haynes 2009: 61)

Πρόκειται επομένως για «βασικούς κανόνες συνεργασίας», οι οποίοι συμφωνούνται από κοινού στην τάξη. Υπάρχει περιθώριο μεταβολής τους, το οποίο εξαρτάται από την πορεία και την εξέλιξη της ομάδας όσο περνάει ο χρόνος. Η διαμόρφωση αυτών των κανόνων πραγματοποιείται από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις της ομάδας. Η αφομοίωσή τους βέβαια αποτελεί μια άλλη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο, αρκετό για να προλάβει το κάθε άτομο ξεχωριστά να τους επεξεργαστεί, να συνηθίσει να τους εφαρμόζει, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα και την αξία τους. (Haynes 2009: 61)

Εν συνεχεία, για το ξεκίνημα της έρευνας, ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει την παροχή μιας αφετηρίας για ερωτήματα στα παιδιά, μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα απόσπασμα από ένα κείμενο ή ποίημα, το οποίο μπορεί να διαβάσει μεγαλόφωνα στους μαθητές. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο που έφερε μαζί του στην τάξη, ή να βάλει στα παιδιά να ακούσουν ένα μουσικό κομμάτι. Σε περίπτωση που είναι σε θέση να παίξει ο ίδιος ένα μουσικό κομμάτι, τότε μια καλή λύση είναι και αυτή. Οι φωτογραφίες επίσης μπορούν να αποδειχτούν χρήσιμες για την εκπλήρωση του σκοπού του, το ίδιο και μια ταινία κινουμένων σχεδίων ή ένα ντοκιμαντέρ. (Haynes 2009: 61- 62)

Πηγή των ερωτημάτων βέβαια δεν αποκλείεται να αποτελέσει και η ίδια η καθημερινή εμπειρία των παιδιών, που συχνά τα ίδια μεταφέρουν στην τάξη. Σε ένα

επόμενο στάδιο και όταν τα παιδιά έχουν συνηθίσει να συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική κοινότητα, είναι πολύ πιθανό και αναμενόμενο τα ίδια να είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιούν δικές τους πηγές, εκτός από την εμπειρία τους, ακολουθώντας το παράδειγμα του εκπαιδευτικού. (Haynes 2009: 61-62)

Μετά την παροχή του κατάλληλου ερεθίσματος, δίνεται στα παιδιά ένα ικανοποιητικό χρονικό διάστημα προκειμένου να σκεφτούν, ανταποκρινόμενα στο ερέθισμα. (Haynes, 2009: 73-74) Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης τα παιδιά μπορούν να παραμείνουν είτε σιωπηλά, είτε να συνομιλούν με τους διπλανούς τους, καθώς και «να ζωγραφίσουν ή να κρατήσουν σημειώσεις». Πραγματευόμενα με αυτόν τον τρόπο το ερέθισμα που τους δόθηκε, το επεξεργάζονται και διαμορφώνουν ερωτήματα σχετικά με αυτό. (Haynes, 2009: 64) Στη συνέχεια, αφού εκφραστούν αυτά τα ερωτήματα των παιδιών, ένα από αυτά τα ερωτήματα αποφασίζεται από κοινού να διερευνηθεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και έτσι ξεκινάει μια συζήτηση βάσει αυτού. (Haynes, 2009: 73-74)

Η Joanna Haynes αναφέρει χαρακτηριστικά: «Τα ζητήματα που εγώ έχω συζητήσει με παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη φιλία, τα μυστικά, τον εκφοβισμό, τις διαφορές, τον θυμό, την τιμωρία, τη ζωή και τον θάνατο, την προσωπική ταυτότητα, την ανθρώπινη συνείδηση, τη ζωική συνείδηση, τη σχέση μεταξύ στοχασμού και γνώσης, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την έννοια της νόησης, την προέλευση της γλώσσας, τη φαντασία, τη σχέση ονείρου και πραγματικότητας, την καλοσύνη, την τιμιότητα, τη δικαιοσύνη και την αλήθεια». Βάσει αυτού, προκύπτει ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη ποικιλία θεμάτων που μπορούν να συζητηθούν στην τάξη, στο πλαίσιο της ερευνητικής κοινότητας. (Haynes, 2009: 66)

Όπως προκύπτει και από τα όσα προαναφέρθηκαν, το άτομο που είναι κατεξοχήν υπεύθυνο στο να πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της φιλοσοφικής ζητητικής για τα παιδιά στο πλαίσιο το φιλοσοφικού μαθήματος δεν είναι άλλο από τον εκπαιδευτικό. Αυτός είναι υπεύθυνος για τη σωστή επιλογή πηγών για τα παιδιά. Πηγών οι οποίες δεν θα παρέχουν έτοιμα ερωτήματα και γνώσεις, αλλά θα αποτελούν πρόκληση γι' αυτά, κυρίως λόγω της

φύσης και της πρωτοτυπίας τους. Ο εκπαιδευτικός είναι επίσης αυτός ο οποίος οφείλει να διατηρεί μια επικουρική μεν, αλλά και διακριτική ταυτοχρόνως στάση στην όλη διαδικασία, αποφεύγοντας να παρέχει έτοιμα ερωτήματα και απαντήσεις στα παιδιά σχετικά με όσα ζητήματα τα απασχολούν, μιας και το ζητούμενο είναι η κατάκτηση της αυτόνομης σκέψης τους. (Haynes, 2009: 62-64,66 & Γασπαράτου 2009: 101)

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, είναι σημαντικό ακόμη και όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν αυτό που θέλουν ο εκπαιδευτικός να είναι σε ετοιμότητα να καταλάβει τι θέλουν να πουν και να τα βοηθήσει διακριτικά ώστε να τα καταφέρουν να εκφραστούν επιτυχώς. Γι αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακούει προσεκτικά τα παιδιά και να είναι σε ετοιμότητα να επέμβει όταν το κρίνει απαραίτητο. (Camhy 2013: 178-179)

Η ύπαρξη ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης στην τάξη είναι καθοριστικής σημασίας. Ναι μεν αυτό το κλίμα γίνεται από την αρχή του φιλοσοφικού μαθήματος προσπάθεια μέσω των κανόνων που θέτουν οι συμμετέχοντες να διασφαλιστεί, αλλά και σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που οφείλει μέσα από τη συμπεριφορά του να δώσει το «καλό παράδειγμα» στους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του πηγαίου σεβασμού και ενδιαφέροντος προς τα παιδιά και τα όσα έχουν να πουν. (Camhy 2013: 178-179)

Επίσης αφορά και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα ίδια τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζονται ως μοναδικές προσωπικότητες, με τις δικές τους δυνατότητες και ιδιαιτερότητες, που μπορούν να αξιοποιηθούν καταλλήλως. (Camhy 2013: 178-179) Σύμφωνα με τη Haynes μάλιστα, μια τέτοια αντιμετώπιση απέναντι στα παιδιά αλλά και στις ιδέες τους, είναι ικανή να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες τα παιδιά να αποδώσουν το μέγιστο το ικανοτήτων τους στο πλαίσιο της φιλοσοφικής τους ενασχόλησης. (Haynes, 2009: 42)

3.5. Η αναγκαία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Γιατί η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων με το μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά εκπαιδευτικών κρίνεται ως «αναγκαία»; Ποιες προκλήσεις, εμπόδια και δυσκολίες καλούνται αυτοί να ξεπεράσουν; Τι ζητείται στην ουσία από αυτούς και με ποιους τρόπους μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η επιμόρφωση;

Η προσθήκη του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπιστεί με έντονο προβληματισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Αυτός ο έντονος προβληματισμός τους εξηγείται αν αναλογιστεί κανείς το ήδη πολύ γεμάτο πρόγραμμα σπουδών το οποίο καλούνται να ακολουθήσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Pritchard 2013 & Γασπαράτου 2007: 125) Δεδομένου ότι έχουν ήδη πολύ αυξημένο φόρτο εργασίας και ευθυνών – μιας και η επίδοση των μαθητών τους είναι ένας παράγοντας που τους αφορά και τους επηρεάζει άμεσα- ένα νέο μάθημα μπορούν να υποστηρίξουν ότι απλά θα πρόσθετε και άλλο φορτίο στο ήδη υπάρχον. (Pritchard 2013)

Επίσης η Φιλοσοφία για Παιδιά δεν αφορά ένα οποιοδήποτε αντικείμενο. Η φιλοσοφική έρευνα που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιό του αποτελεί κάτι το διαφορετικό από τα όσα οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει και όπως είναι επόμενο, δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι ώστε να μπορέσουν με επιτυχία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Αυτή ακριβώς η μη εξοικείωσή τους με την «επίσημη μελέτη της φιλοσοφίας» και ειδικότερα με το φιλοσοφικό μάθημα, είναι ικανή να προκαλέσει το συναίσθημα του φόβου εκ μέρους τους απέναντι στην ενθάρρυνση της φιλοσοφικής σκέψης των μαθητών. (Pritchard 2013 & Wartenberg 2009: 15)

Αξίζει άλλωστε να ληφθεί υπόψη ότι η φιλοσοφία αποτελούσε διαχρονικά αντικείμενο μελέτης κυρίως φοιτητών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και πολύ λιγότερο μαθητών προ-κολεγιακού επιπέδου. Από αυτούς τους μαθητές μάλιστα – στην Αμερική τουλάχιστον- ένα πάρα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 2% αντιμετωπιζόταν ως ικανό να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις του μαθήματος. Ακόμη και στην περίπτωση που κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στη μετατροπή της τάξης σε κοινότητα έρευνας, είναι πιθανό να μην

έχουν την ίδια αντιμετώπιση και στο να τεθεί η φιλοσοφία ως κέντρο της συζήτησης που λαμβάνει χώρα. (Pritchard 2013)

Ως απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς, οι υποστηρικτές της Φιλοσοφίας για Παιδιά αντιπροτείνουν σε ένα αρχικό στάδιο εκπαιδευτικοί και παιδιά- μαθητές να διακρίνουν τις φιλοσοφικές διαστάσεις που μπορούν να λάβουν τα υπόλοιπα μαθήματα τα οποία διδάσκουν και διδάσκονται και να προβληματιστούν σχετικά. (Pritchard 2013)

Οι φόβοι επίσης των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του φιλοσοφικού μαθήματος μπορούν να μετριαστούν σημαντικά, αν αναλογιστούν πως ναι μεν η «εξοικείωση με κάποια από τα πρότυπα της φιλοσοφικής λογοτεχνίας μπορεί να είναι επιθυμητή», δεν είναι όμως απαραίτητη για να διδάξουν το φιλοσοφικό μάθημα στην τάξη. (Pritchard 2013)

Για να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτόν τους τον ρόλο, σημαντικό είναι να έχουν ένα πηγαίο και ουσιαστικό ενδιαφέρον, καθώς και περιέργεια προς το φιλοσοφικό αντικείμενο. Επίσης να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τουλάχιστον μια σκέψη αν είναι φιλοσοφική ή όχι. Η πιο σημαντική όμως ικανότητα που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή τους ανταπόκριση στις απαιτήσεις του μαθήματος είναι η ικανότητά τους να διευκολύνουν τη φιλοσοφική συζήτηση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της τάξης. (Pritchard 2013 & Wartenberg 2009: 16)

Η διευκόλυνση της φιλοσοφικής συζήτησης δεν συνεπάγεται με παντογνωσία των εκπαιδευτικών. Τουναντίον μάλιστα. Ρόλος των εκπαιδευτικών πλέον είναι να γίνουν κοινωνοί των παρατηρήσεων, των ερωτήσεων και των προβληματισμών των μαθητών τους, να γίνουν συνοδοιπόροι στην αναζήτηση των όσων από κοινού τους αφορούν και μελετούν, χωρίς να παρέχουν στους μαθητές έτοιμες τις όποιες λύσεις στις αναζητήσεις τους, αλλά αφορμές και ερεθίσματα για να ξεκινήσουν και να συνεχίσουν τις δικές τους αναζητήσεις και με τις δικές τους δυνάμεις. (Pritchard 2013 & Wartenberg 2009: 18-19, 29)

Επίσης, αυτό που πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι το ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με το μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά δεν

είναι οπωσδήποτε η εκ βαθέων ενασχόλησή τους με την φιλοσοφική συγγραφική παραγωγή. Καθοριστικής σημασίας όμως είναι η πηγαία φιλοσοφική τους περιέργεια, μιας και αυτή είναι που θα τους καθοδηγήσει σε μεγάλο βαθμό στη σωστή αντιμετώπιση των πραγμάτων μέσα στην τάξη. (Pritchard 2013)

Το Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά, έχει μεριμνήσει σχετικά με την παροχή βοήθειας και καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την εφαρμογή του μαθήματος της Φιλοσοφίας στην τάξη. Η καθοδήγηση αυτή των εκπαιδευτικών γίνεται μέσω πληθώρας εργαστηρίων προκειμένου αυτοί να εισαχθούν στην παιδαγωγική της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Το Ινστιτούτο έχει προχωρήσει επίσης και στην έκδοση μιας πληθώρας συγγραμμάτων, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, υλικό βοηθητικό για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν οι τελευταίοι και ικανοποιητική πρώτη ύλη για τα παιδιά- μαθητές. (Pritchard 2013)

Μέσω της χρήσης των φιλοσοφικών αυτών εγχειριδίων στην τάξη παρέχεται στα παιδιά ένα πρότυπο βάσει του οποίου στη συνέχεια τα ίδια μπορούν να οικοδομήσουν τις δικές τους ερωτήσεις και ιδέες. Συνήθως στην αρχή οι μαθητές διαβάζουν δυνατά κάποιες από τις παραγράφους του βιβλίου και στη συνέχεια αναφέρουν στοιχεία που εντόπισαν σε αυτό και τα θεωρούν ενδιαφέροντα για περαιτέρω μελέτη και επεξεργασία. (Pritchard 2013 & Wartenberg 2009: 19-22 & Tozzi 2013: 256) Από την άλλη, το βιβλίο του εκπαιδευτικού περιέχει εκατοντάδες ασκήσεις και δραστηριότητες που σκοπό έχουν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. (Pritchard 2013)

Σημαντικός αρωγός στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις όποιες προκλήσεις παρουσιαστούν στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι και το Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφική Έρευνα με Παιδιά (ICPIC). Πρόκειται για ένα Διεθνές Συμβούλιο, του οποίου ιδρυτές ήταν εκπαιδευτικοί από όλον τον κόσμο. Στο πλαίσιο των δράσεων του Διεθνούς Συμβουλίου για τη Φιλοσοφική Έρευνα είναι και η διοργάνωση Συνεδρίων με διεθνή συμμετοχή. Εκτός από τη διοργάνωση συνεδρίων, το Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφική Έρευνα με Παιδιά έχει αναπτύξει ένα ανεξάρτητο δίκτυο κέντρων,

ενώσεων και προγραμμάτων σε σχέση με το Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά, χωρίς βέβαια να παύει η μεταξύ τους σχέση. (Pritchard 2013)

Σε μικρότερη κλίμακα, υπάρχει πληθώρα ομάδων, συλλόγων οργανώσεων, οργανισμών και εταιριών που ως βασικό τους μέλημα έχουν την προώθηση του Προγράμματος και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτές οι οργανωμένες ομάδες, μικρές ή μεγάλες μπορεί να έχουν έδρα μια χώρα ή και Ήπειρο, ή και ένα κολέγιο ή πανεπιστημιακό Ίδρυμα. Σε περισσότερες από πενήντα χώρες δραστηριοποιούνται πλέον αυτές οι οργανωμένες ομάδες. (Pritchard 2013)

Επίσης, όλο και περισσότερα είναι τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών που ως αντικείμενό τους έχουν τη Φιλοσοφία για Παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι παρέχεται και θα παρέχεται η δυνατότητα σε φοιτητές -μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να εντρυφήσουν στον τομέα της Φιλοσοφίας για Παιδιά και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να επιτελέσουν επιτυχώς τον ρόλο τους στο μέλλον ως εκπαιδευτικοί. (Γασπαράτου 2007: 125)

Τέλος, άξια αναφοράς είναι και η συμβολή που το διαδίκτυο μπορεί να διαδραματίσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ένας πολύ μεγάλος αριθμός ιστοσελίδων, λημμάτων και όχι μόνο που ως στόχο τους έχουν να δώσουν απαντήσεις και να βοηθήσουν όλους όσους ασχολούνται με τον κλάδο της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Επίσης μέσω του διαδικτύου καθίσταται ικανή η επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, χωρίς να τους περιορίζει το μέρος, η χώρα ή και η ήπειρος στην οποία βρίσκονται. Η ανταλλαγή επομένως γνώσεων, εμπειριών και ιδεών είναι κάτι παραπάνω από εφικτή και χρήσιμη. (Pritchard 2013)

3.6. Η Φιλοσοφία με Παιδιά

Τι είναι η Φιλοσοφία με Παιδιά και ποια η σχέση της με τη Φιλοσοφία για Παιδιά;

Ως μετεξέλιξη της «Φιλοσοφίας για Παιδιά» μπορεί να θεωρηθεί η «Φιλοσοφία με Παιδιά». Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό κίνημα που εφαρμόζει και χρησιμοποιεί όλα τα «καλά στοιχεία» της Φιλοσοφίας για Παιδιά, αναπτύσσοντας

και βελτιώνοντάς τα περαιτέρω. Η κριτική που ασκεί η Φιλοσοφία με Παιδιά στη Φιλοσοφία για Παιδιά είναι ότι η τελευταία μέσω του «για παιδιά» καταδεικνύει πώς «παρέχεται στα παιδιά κάτι που δεν έχουν». (Kennedy 2013: 14)

Στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας με Παιδιά, η φιλοσοφία εφαρμόζεται από κοινού από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά με τρόπο άμεσο. Δεν προκαθορίζεται σχέδιο φιλοσοφικού μαθήματος, αλλά η ίδια η φιλοσοφική σκέψη πραγματοποιείται μέσω ερωτήσεων και υποθέσεων, επιχειρηματολογίας, οριοθέτησης και ανασυγκρότησης εννοιών και νοημάτων, από κοινού με τα παιδιά-μαθητές και τον εκπαιδευτικό. (Kennedy 2013: 14-15)

Ο συνεργατικός, διαβουλευτικός και αναστοχαστικός τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά από κοινού φιλοσοφούν έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία. Δημιουργία που μέσα από ένα δημοκρατικό περιβάλλον είναι άρρηκτα συνυφασμένη με νέες προσεγγίσεις της μάθησης και της γνώσης, αξιών και συναισθημάτων. (Kennedy 2013: 14-15)

Ο φιλοσοφικός διάλογος που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο αυτής της κοινότητας των ερευνητών που αποτελείται από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό μετουσιώνεται και αυτός σε κάτι ανώτερο και πιο εξελιγμένο σε σχέση με το παρελθόν. Το σώμα των παιδιών είναι αυτό που συμμετέχει πλέον ενεργά και διασταυρώνεται με τον διάλογο. Εκφράσεις που εξωτερικεύονται μέσω του σώματος είναι η ζωγραφική, η γραπτή έκφραση, ο κινηματογράφος, η φωτογραφία, ο χορός και το ψυχόδραμα. (Kennedy 2013: 15-16)

Στη Φιλοσοφία με Παιδιά, τα κύρια υποκείμενα του ενδιαφέροντός της, τα παιδιά δηλαδή, αντιμετωπίζονται ως άτομα με πληθώρα δυνατοτήτων που αν τους δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν, τότε μπορούν να οδηγηθούν σε εξαιρετικά αποτελέσματα. Το ζητούμενο δηλαδή είναι να δοθεί αυτό το βήμα στα παιδιά ώστε να οδηγηθούμε σε μια νέα αντίληψη του ατόμου γενικότερα και του παιδιού ειδικότερα. (Kennedy 2013: 16)

Αυτό το βήμα που είναι τόσο σημαντικό να δοθεί στα παιδιά μπορεί να εκφραστεί μέσω της προσεκτικής ακρόασης του εκπαιδευτικού των όσων έχουν να

πουν τα παιδιά ή και σκέφτονται τα παιδιά. Επίσης, αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις και να τους παρέχει βοήθεια ξανά μέσω νέων κατάλληλων ερωτήσεων να εξετάσουν τα όσα τα απασχολούν. Οι ερωτήσεις και τα ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών, άλλωστε, αποτελούν το ειδικό μέρος, την αφετηρία του διαλόγου που λαμβάνει χώρα και στη συνέχεια εξελίσσεται και γενικεύεται. (Camhy 2013: 179-180)

Επιπροσθέτως, η αντιμετώπιση των παιδιών ως ενεργών υποκειμένων στη συζήτηση, είτε αυτή είναι ηθική, είτε λογική, είτε επιστημολογική, είναι καθοριστικής σημασίας. Το ζητούμενο είναι τα παιδιά μέσω της συνεργατικής αυτής δραστηριότητας να αναπτύξουν τις ιδέες τους σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, να αντιληφθούν την αξία τού να ακούν τους άλλους και να ακούγονται τα ίδια, να σκέφτονται αναστοχαστικά, κριτικά, καθώς και αυτόνομα. (Camhy 2013: 179-180)

Πιο αναλυτικά, για να μπορέσει να ευοδωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Φιλοσοφίας με Παιδιά θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Για να ασκηθεί η φιλοσοφία από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό, σημαντικό είναι αυτό να μην γίνεται επειδή πρέπει, δηλαδή ως υποχρέωση, αλλά ως μια πηγαία εσωτερική ανάγκη που εξωτερικεύεται μέσω των ερωτημάτων τους. (Go 2013: 125-126)

Επίσης σημαντική είναι η επιδίωξη του μαθητή να αναζητά την αλήθεια για να προστατεύεται με αυτόν τον τρόπο από την άγνοια και την ημιμάθεια. Εξίσου σημαντικό είναι και το αίσθημα της έκπληξης, αίσθημα που φανερώνει πως ο μαθητής δεν τα θεωρεί όλα δεδομένα και αναγνωρίζει πως ορισμένα πράγματα δεν είναι αυτονόητα και πρέπει να διερευνηθούν και μελετηθούν. Πρόκειται δηλαδή για το πηγαίο συναίσθημα που καθοδηγεί τις αναζητήσεις του σχετικά με την αλήθεια και τη γνώση. Το συναίσθημα αυτό της έκπληξης συνδέεται στενά και με ένα άλλο συναίσθημα, αυτό της αβεβαιότητας που βιώνει ο μαθητής, μιας και στη φιλοσοφική αναζήτηση οι βεβαιότητες είναι σχεδόν ανύπαρκτες. (Go 2013: 125-126)

Η κριτική ικανότητα αποτελεί κι αυτή με τη σειρά της μια απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματωθεί το φιλοσοφείν στη Φιλοσοφία με Παιδιά. Χάρη σε αυτή και με όπλο αυτή, το γνωσιακό υποκείμενο καταφέρνει να πορεύεται στην αναζήτησή του. Η κριτική ικανότητα συχνά οδηγεί σε συμπεράσματα τα οποία μπορεί να το δυσανεστήσουν και ενοχλήσουν, όμως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να αποφευχθεί μιας και αυτή είναι η πραγματική ουσία και φύση της φιλοσοφικής αναζήτησης. (Go 2013: 125-126)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προκύπτει από την ανάλυση της παρούσας εργασίας, η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος είναι σε θέση να συμβάλλει θετικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της εισαγωγής του ειδικά διαμορφωμένου φιλοσοφικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κυρίως, η μετατροπή της σχολικής αίθουσας σε κοινότητα έρευνας, ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του διαλόγου που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος, και εφόσον εκπληρωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, προσδίδουν μια δυναμική με σημαντικά οφέλη για τους συντελεστές της όχι μόνο στον γνωστικό, αλλά και στον συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό τομέα. Βάσει του εμπνευσμένου αυτού προγράμματος και θεωρώντας το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας και τους νεαρούς μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες, καταδεικνύεται περίτρανα η σημασία τού να έχουν αυτοί δεχτεί τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα από μια ζωντανή και ενδιαφέρουσα παρεχόμενη εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, γίνεται σαφές πως η Φιλοσοφία για Παιδιά δεν είναι, ούτε και μπορεί να χαρακτηριστεί ως παραδοσιακή διδασκαλία φιλοσοφικού μαθήματος με την παγιωμένη έννοια του όρου. Δεν σχετίζεται με το φιλοσοφικό μάθημα που διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια ή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ούτε και με τις μεθόδους διδασκαλίας του. Τουναντίον, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, όντας από κοινού ερευνητές και κοινωνοί της αναζήτησης της γνώσης και της αλήθειας για το ζήτημα που τους απασχολεί, συνεργάζονται αρμονικά και ομαδικά, σε ένα κλίμα δημοκρατικό και πρόσφορο για την προσπάθειά τους αυτή.

Το μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι ειδικά σχεδιασμένο για τα παιδιά- μαθητές στα οποία απευθύνεται, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους, τις ανάγκες, καθώς και τις νοητικές και ψυχολογικές τους δομές. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά απλουστεύει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία και δεν αναπτύσσει φιλοσοφικές θεωρίες, ούτε κάνει αναφορά σε έργα και κείμενα μεγάλων φιλοσόφων, όπως

αντίστοιχα συμβαίνει σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Το ότι όμως η Φιλοσοφία για Παιδιά έχει αυτά τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, δεν σημαίνει ότι είναι ανάξια ενδιαφέροντος και μελέτης, το αντίθετο μάλιστα. Τα όσα προτείνει έχουν ισχυρές βάσεις, έχουν αιτιολογηθεί γιατί είναι έτσι όπως είναι και επίσης έχουν εφαρμοστεί ήδη σε μεγάλο βαθμό με επιτυχία.

Δεδομένου ότι βασική επιδίωξη της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι η εισαγωγή ενός ειδικά διαμορφωμένου μαθήματος φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο κλάδος της Φιλοσοφίας της Παιδείας είναι κατεξοχήν αρμόδιος να μελετήσει όλες τις σχετικές παραμέτρους. Έχει ήδη ξεκινήσει σε μεγάλο βαθμό η μεταβολή της παραδοσιακής αντίληψης σύμφωνα με την οποία το μικρό παιδί δεν είναι σε θέση να σκέφτεται φιλοσοφικά μιας και ήδη σε ένα πρώτο στάδιο αναρωτιέται διαρκώς για ζητήματα που το απασχολούν, τα επεξεργάζεται και προσπαθεί να οδηγηθεί στη λύση τους.

Η Φιλοσοφία για Παιδιά επιδιώκει να είναι αυτή που κατά κύριο λόγο θα βοηθήσει τα παιδιά στην εξέλιξη αυτής τους της ικανότητας και στη μεγιστοποίηση των οφελών τους από την ενασχόλησή τους με το ειδικά διαμορφωμένο φιλοσοφικό μάθημα. Όπως και στην αρχαιότητα ο Σωκράτης προσπαθούσε να οδηγήσει μέσω του διαλόγου τον εκάστοτε συνομιλητή του στην απορία, οδηγώντας τον στην κατάκτηση της πραγματικής γνώσης, έτσι και μέσω του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά γίνεται προσπάθεια να ενισχυθεί, να απελευθερωθεί καθώς και να αξιοποιηθεί η έμφυτη τάση των παιδιών να προβληματίζονται, να ρωτούν και μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους καθώς και να τον εξελίσουν.

Μέσω της προσπάθειας οριοθέτησης της παιδικής ηλικίας και του τρόπου με τον οποίο γινόταν αντιληπτή και αντιμετωπιζόταν διαχρονικά, σε συνδυασμό με τα θεσπισμένα πλέον Δικαιώματα των Παιδιών, καταδεικνύεται πως η Φιλοσοφία για Παιδιά επιδεικνύει μεγάλο σεβασμό προς τα παιδιά και τα όσα πρεσβεύουν, καθώς και είναι ικανά να κάνουν. Ενδεικτικό είναι και το ότι βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του φιλοσοφικού προγράμματος το οποίο στην ουσία έχει

δημιουργηθεί γι' αυτά και για να βοηθήσει αυτά να αποκομίσουν από την παρεχόμενη εκπαίδευση το μέγιστο που αυτή μπορεί να τους προσφέρει. Πιο αναλυτικά, αντιμετωπίζονται ως υπό διαμόρφωση άνθρωποι που χρειάζονται την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορέσουν να καλλιεργήσουν τις ήδη υπάρχουσες νοητικές και ψυχικές τους δομές. Στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος παρέχεται βήμα στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με ζητήματα που τα απασχολούν. Οι απόψεις τους, ακόμη και αν δεν βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις των υπολοίπων συμμετεχόντων γίνονται σεβαστές και λαμβάνονται υπόψη.

Μέσω της συμμετοχής των παιδιών στο φιλοσοφικό μάθημα, η γνωστική και ηθική ανάπτυξή τους, καθώς και η ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά και αναστοχαστικά ενισχύονται σημαντικά. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα έρευνας σε συνδυασμό με τη χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου, καταφέρνουν να διαμορφώσουν μια πληρέστερη –σε σχέση με προηγουμένως- αντίληψη για τον εαυτό τους.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, γίνεται σαφής η πολύ βασική διχογνωμία μεταξύ των όσων υποστηρίζουν πως τα παιδιά είναι ικανά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για σύνθετη ή αφαιρετική σκέψη, ικανότητες που προαπαιτούνται για τη φιλοσοφική συζήτηση, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει, προσθέτοντας πως αυτή η ικανότητα των παιδιών αρχίζει να κατακτάται σταδιακά μετά τη συμπλήρωση του ενδέκατου έτους της ηλικίας τους. Η πρώτη θέση ανήκει στους υπέρμαχους της Φιλοσοφίας για Παιδιά και η αντίθετή της στον Piaget και τους υποστηρικτές της θέσης του αυτής.

Από την άλλη, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά βρίσκεται σε συμφωνία στα βασικά στοιχεία της θεωρίας τόσο της θεωρίας του Vygotsky , όσο και του Bandura. Πιο αναλυτικά, μέσω του φιλοσοφικού μαθήματος η σημασία της γλώσσας είναι πάρα πολύ μεγάλη, μιας και αποτελεί το βασικότερο μέσω επικοινωνίας των συμμετεχόντων, επιτρέποντάς τους να εκφράζονται, να επιχειρηματολογούν και να αντιλαμβάνονται πληρέστερα τον εαυτό τους. Μέσω

της επαφής με τους γύρω του και την αμοιβαία αλληλεπίδραση, ειδικά χάρη στη συμμετοχή τους στην κοινότητα έρευνας, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται.

Η ηθική ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνει χώρα στο μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά μέσω της πληθώρας των παρεχόμενων ερεθισμάτων που δέχονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η χρήση των ειδικών φιλοσοφικών συγγραμμάτων είναι ένα πολύ αντιπροσωπευτικό παράδειγμα, μιας και μέσω αυτών τα παιδιά προβληματίζονται μεταξύ άλλων για ζητήματα ηθικού περιεχομένου, ζητήματα που απασχολούν επίσης τους ήρωες- πρωταγωνιστές αυτών των συγγραμμάτων οι οποίοι παρουσιάζονται να προσπαθούν να δώσουν λύσεις.

Η κριτική, δημιουργική και αναστοχαστική σκέψη των παιδιών, ενισχύονται σημαντικά χάρη στη συμμετοχή των παιδιών στην κοινότητα έρευνας και μέσω της χρήσης του φιλοσοφικού διαλόγου, σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η κριτική σκέψη πιο αναλυτικά εξελίσσεται δεδομένου ότι τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά καλούνται όχι μόνο να ακούν τα όσα λένε οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, αλλά και να τα επεξεργάζονται, να τα κρίνουν, γιατί διαφορετικά δεν θα είναι σε θέση να αποφασίσουν εάν συμφωνούν ή όχι με τα όσα ακούν καθώς και αν χρειάζεται τροποποιήσουν την ήδη υπάρχουσα θέση τους. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να ενταχτεί και η εξέλιξη της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται αναστοχαστικά, μιας και αφορά τη διαδικασία του ελέγχου των απόψεων. Η δημιουργική σκέψη με τη σειρά της είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δυνατότητα που παρέχεται στα παιδιά στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος να εκφράζονται ελεύθερα. Το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης με τη σειρά του συνεπάγεται με τη δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές να νιώσουν ελεύθεροι να κάνουν χρήση της φαντασίας τους ειδικότερα και γενικότερα να επιτρέψουν στη πορεία της σκέψης τους να δημιουργήσει κάτι διαφορετικό από τα ήδη υπάρχοντα.

Η γνωστική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και η εξέλιξη της ικανότητάς τους να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά, καθώς και αναστοχαστικά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σκοποθεσίας του προγράμματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά όπως αναδείχτηκε προηγουμένως. Μέσω μάλιστα της

εισαγωγής του ειδικά διαμορφωμένου φιλοσοφικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καταδεικνύεται το μέγεθος της πίστης των υποστηρικτών του προγράμματος ότι τα παιδιά με την κατάλληλη καθοδήγηση και παροχή κινήτρων και ερεθισμάτων θα μπορέσουν όχι απλά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του φιλοσοφικού μαθήματος, αλλά και να αποκτήσουν από μικρή ηλικία εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ελεύθερα σκεπτόμενα άτομα, με συναίσθηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους, κοινωνικοποιημένα, που γνωρίζουν την αξία της δημοκρατίας και γενικότερα μελλοντικούς ενεργούς πολίτες.

Η κοινότητα έρευνας και η χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου είναι καθοριστικής σημασίας για τη Φιλοσοφία για Παιδιά, μιας και πραγματώνεται και επιδιώκει να επιτύχει τους τιθέμενους στόχους της μέσω αυτών. Τόσο όμως η κοινότητα έρευνας, όσο και ο φιλοσοφικός διάλογος δεν είναι απλή υπόθεση να πραγματωθούν, το αντίθετο μάλιστα. Αρχικά για να μπορέσουν να λειτουργήσουν σωστά τόσο η κοινότητα έρευνας όσο και ο φιλοσοφικός διάλογος χρειάζεται η ύπαρξη ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Υπεύθυνος για την ύπαρξη και διατήρηση αυτού είναι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι επίσης αυτός που μεταξύ άλλων θα πρέπει να συμβάλλει έστω και διακριτικά στην εύρεση των κανόνων που θα ακολουθούν τα παιδιά στο πλαίσιο του φιλοσοφικού μαθήματος, στην εύρεση του υπό συζήτηση θέματος, στην ενίσχυση και τον έλεγχο της πορείας της φιλοσοφικής συζήτησης και αντίστοιχα στον ενίσχυση και τον έλεγχο του φιλοσοφικού διαλόγου. Ακόμη και αν ο ρόλος του όπως προαναφέρθηκε είναι διακριτικός και επικουρικός, στην ουσία ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι παρών σε ό,τι γίνεται στην τάξη, καθώς και σε διαρκή εγρήγορση. Σε συνδυασμό μάλιστα με το γεγονός ότι πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για το φιλοσοφικό μάθημα, καταδεικνύεται πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία.

Το Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά καθώς και το Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφική Έρευνα με Παιδιά παρέχουν σημαντική βοήθεια προς αυτήν την κατεύθυνση μέσω ειδικών σεμιναρίων, συνεδρίων και της

έκδοσης φιλοσοφικών συγγραμμάτων που μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθήματα. Το διαδίκτυο επίσης μπορεί να παρέχει πληθώρα πληροφοριών σε όσους τις χρειάζονται για να βοηθηθούν στο έργο τους. Αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια πλέον είναι και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα μέσω της κατάρτισης μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα είναι σε θέση μέσω της εκπαίδευσης που δέχτηκαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις του μαθήματος. Καθοριστικής σημασίας είναι επίσης η προσωπική προσπάθεια που καλείται να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός τόσο για την προετοιμασία του, όσο και κατά τη διάρκεια του φιλοσοφικού μαθήματος. Είναι γεγονός πως ο εκπαιδευτικός και στα υπόλοιπα μαθήματα εκτός του φιλοσοφικού οφείλει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και σε διαρκή εγρήγορση. Το φιλοσοφικό μάθημα όμως δεν είναι ένα απλό μάθημα και όλοι αυτοί οι φορείς και τα μέσα που προαναφέρθηκαν και στόχο έχουν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει το φιλοσοφικό μάθημα μπορούν να κριθούν ακόμη και ανεπαρκείς. Βέβαια, η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι ένας κλάδος συνεχώς αναπτυσσόμενος, οπότε στο μέλλον η παρεχόμενη προς τους εκπαιδευτικούς βοήθεια ενδέχεται να είναι πολύ πιο άμεση και ουσιαστική.

Ο Lipman, όντας εμπνευστής του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, έκανε αξιολογη προσπάθεια να του αποδώσει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα του επέτρεπαν να ξεχωρίσει από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά προγράμματα και να το καταστήσει άξιο όχι μόνο ενδιαφέροντος αλλά και περαιτέρω μελέτης. Ακόμη και μετά τον θάνατό του, το έργο του έχει συνέχεια και πολλούς υποστηρικτές, καθώς και μια πολύ σημαντική πορεία σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ενδεικτικό είναι ότι στο σύνολό της η Φιλοσοφία για Παιδιά και τα επιμέρους της στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν και σε κάποιες περιπτώσεις ήδη αποτελούν τη βάση για μια ευρύτερη εκπαιδευτική αλλαγή καθώς και πηγή έμπνευσης για νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις όπως είναι η Φιλοσοφία με Παιδιά. Γνωρίζοντάς και μελετώντας τη Φιλοσοφία για Παιδιά ανοίγονται νέοι ορίζοντες και προοπτικές για μια εκπαίδευση πιο δημοκρατική, που έχει πραγματική πίστη στο παιδί –μαθητή και τις δυνατότητές του, ικανή να

συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωσή του ως μελλοντικού πολίτη και αυθύπαρκτης μοναδικής προσωπικότητας.

Τέλος, ένα σύνολο ερωτημάτων που χρειάζεται να απαντηθούν σχετικά με τη Φιλοσοφία για Παιδιά είναι η διάρκειά της στο χρόνο, μιας και οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την προσπάθεια εφαρμογής του φιλοσοφικού μαθήματος είναι πολλές και από την άλλη, οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του μαθήματος είναι επίσης σημαντικές και αξίζει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. «Ανοιχτό» παραμένει και το κατά πόσον είναι εφικτό να εισαχθεί η Φιλοσοφία για Παιδιά και στα ελληνικά σχολεία, ποιες αλλαγές και τροποποιήσεις, καθώς και ποιοι ανασχεδιασμοί θα πρέπει να πραγματοποιηθούν προκειμένου να καταστεί κάτι τέτοιο εφικτό. Επίσης ένα πάγιο ερώτημα είναι ποια θα είναι η επίδραση του φιλοσοφικού μαθήματος στις κριτικές, δημιουργικές και αναστοχαστικές ικανότητες των ελλήνων μαθητών, καθώς και στη διαμόρφωσή τους ως μελλοντικών ενεργών πολιτών και ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alanen, L. (2014). Concept of Childhood. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 1, pp. 120- 123.
- Althof, W. (2014). Moral Education. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 1, pp. 540-543.
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. (Μτφρ. Γ. Αναστασοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Blau, R. & Klein, P. (2010). Elicited emotions and cognitive functioning in preschool children. *Early Child Development and Care*, vol. 180, issue 8, pp. 1041-1052. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802674316>
- Γασπαράτου, Ρ. (2007). Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφία του κοινού νου: δύο αντικρουόμενα φιλοσοφικά εγχειρήματα. *Παιδαγωγικός Λόγος*, τεύχος 2, τόμος ΙΓ'. 123-136. Ανακτήθηκε από: <http://www.plogos.gr/TEYXH/teliko2007.pdf>
- Γασπαράτου, Ρ. (2009). Φιλοσοφία για παιδιά. *Cogito*, τ. 9, 100-102.
- Camhy, D. (2013). Η διδασκαλία της σκέψης – Η πρακτική της Φιλοσοφίας με τα Παιδιά. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 175- 187.
- Γεωργοβασίλης, Δ. (1988). *Φιλοσοφία της Παιδείας. Βάσεις για θεμελίωση εθνικής Αγωγής*. (τ. Α'). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Christen, M. & Narvaez, D. (2012). Moral Development in Early Childhood Is Key for Moral Enhancement. *AJOB Neuroscience*, vol. 3, No 4, pp. 25-26. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/21507740.2012.721460>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D.C. Heath.
- Διεθνή Κείμενα Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1992). Ανακτήθηκε από: http://www.unhcr.org.cy/fileadmin/user_upload/Rights_of_Children.pdf

Enright, R. & Lapsley, D. & Harris, D. & Shawver, D. (1983). Moral Development Interventions in Early Adolescence. *Theory into Practice*, vol. 22, No. 2, Early Adolescence: A New Look, pp. 134-144. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/1477155>

Erickson, L. (2006). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. California: Sage

Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1^ο, (1985), Νόμος υπ' αριθμό 1566, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1^ο, (1992), Νόμος υπ' αριθμό 2101, *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε από: <http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=ZQGYSLRgy24%3D&tabid=132>

Flowers, N. (2012). *Μικρή πυξίδα. Compasito. Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά*. (Μτφρ. Σ. Αγγελίδης). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών.

Go, N. (2013). Η φιλοσοφική εκπαίδευση των παιδιών: κριτικές θέσεις και πρακτικά ζητήματα. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 119-129.

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μτφρ. Γ. Τζαβάρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Με το κεφάλι της Μέδουσας στο δισάκι ή το μπιζέλι κάτω από τα παπλώματα. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 19-50.

- Kampylis, P. & Berki, E. (2014). *Nurturing creative thinking*. Educational Practices Series- 25. S. Vosniadou (Ed.). Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227680e.pdf>
- Κανάκης, Ι. (1990). *Η Σωκρατική στρατηγική Διδασκαλίας- Μάθησης. (Θεωρητική θεμελίωση κι εμπειρική διερεύνηση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραφύλλης, Γ. (2007). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*. (Δ' έκδοση). Αθήνα: Βάνιας.
- Kennedy, D. (2013). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 11-17.
- Kinney, A. (1983). The Meaning of Dialectic in Plato. *Auslegung: a journal of philosophy*, vol. 10, No 3, pp. 229-246. Ανακτήθηκε από: <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/9082>
- Κοπιδάκης, Μ., Πατρικίου, Ε., Λυπουρλής, Δ., Μωραΐτου (2003). *Αρχαία Ελληνικά. Φιλοσοφικός Λόγος. Γ' Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κουμάκης, Γ. (1993). *Φιλοσοφία της Παιδείας. Έννοια και χρησιμότητα*. (Β' έκδοση, τεύχος Α'). Αθήνα: Αναστασάκη.
- Lipman, M. & Sharp, A.M. (1975). *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for "Harry Stottlemeier's Discovery"*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M. (1992). On Writing a Philosophical Novel. Στο A. Sharp & R. Reed (eds). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 3-7.
- Lipman, M. (2013). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. Β' έκδοση. (Γ. Σαλαμάς, Μετάφρ.), (Β. Παππή, Επιμ.). Αθήνα: Πατάκη

- Lipman, M. (2014). The Educational Role of Philosophy (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, (vol.1, n.1), pp. 4-14. Ανακτήθηκε από: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/988>
- Mayer, R. (2014). Cognitive Revolution and Information Processing Perspectives. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 1, pp. 142-149.
- Maxwell, B. (2014). Moral Development: Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 1, pp. 535-539.
- Ντιούι, Τ., (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*. (Μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Ogelman, H., Seçer, Z. & Önder, A. (2015). Cognitive developmental levels of preschool children in relation to peer relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, volume 23, Issue 4, pp. 563-572. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087157>
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts And Tools*. Foundation for Critical Thinking Press. Ανακτήθηκε από: http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The Thinker's Guide to The Nature and Functions of Critical & Creative Thinking*. Foundation for Critical Thinking Press. Ανακτήθηκε από: http://papercolorado.com/pdf/thinking/CCThink_6.12.08.pdf
- Πελεγρίνης, Θ. (2013). Φιλοσοφία και Παιδί. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 19-50.
- Πεχτελίδης, Ι. (2014). Παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς. Στο Μ. Τζεκάκη, & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ. σσ. 68-76.

- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Peirce, C. S. (1998). *The essential Peirce: selected philosophical writings*. Vol. 2 (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press.
- Πλάτων (1993a). *Λάχης ή περί ανδρείας- Λύσις ή περί φιλίας*. (Μτφρ. Ο. Περδικίδης). Αθήνα: Κάκτος.
- Πλάτων (1993b). *Θεαίτητος*. (Μτφρ. Δ. Κολοκοντες). Αθήνα: Κάκτος.
- Πουρκός, Μ. (1990). *Η Ανάπτυξη της Ηθικής Αυτονομίας: Μεθοδολογική Προσέγγιση του L. Kohlberg (Γνωστικο-Αναπτυξιακή Προσέγγιση)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Prabhakaran, V., Smitha, T., Biju, K., Babu, M., Saji, Y. (2011). *Methodology of Philosophy. Core course*. University of Calicut, School of Distance Education. Ανακτήθηκε από: <http://www.universityofcalicut.info/syl/CoreCourseMethodologyPhilosophy.pdf>
- Pritchard, M. (1992). *Moral Education: From Aristotle to Harry Stottlemeier*. Στο A. Sharp & R. Reed (eds). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 15-31
- Pritchard, M. (2013). *Philosophy for Children*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ανακτήθηκε από: <http://plato.stanford.edu/entries/children/>
- Rodgers, C. (2002). *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*. *Teachers College Record*, vol. 104, Issue 4, pp. 842-866. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/240645823_Defining_Reflection_Another_Look_at_John_Dewey_and_Reflective_Thinking

- Rousseau, J. (2001). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. (Μτφρ. Π. Γκέκα & Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Saracho, O. (2006). Some Implications of Cognitive Styles on Young Children's Play. *Early Child Development and Care*. vol. 131, Issue 1, pp. 19-30. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443971310102>
- Sharp, A. & Reed, R. (eds). (1992). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sharp, A. (2006) Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, vol. 107, Issue 1, 45-55. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443951070106>
- Slavin, R. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη*. (Κ. Κόκκινος, επιμ.), (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sweller, J. (2014) Cognitive Load Theory and Learning. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, vol. 1, pp. 140-142.
- Tozzi, M. (2013). Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 151-174.
- UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Social and Human Sciences Sector.
- UNESCO (2009). *Teaching philosophy in Asia and the Pacific*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου επιμ.) (Μτφρ. Α. Μπίμου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Wadsworth, B. (1989). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. (4th ed.). New York: Longman.
- Wartenberg, T. (2009). *Big ideas for little kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.