



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

«ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση
«ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ»

Από την
Φρονιμάδη Μαρία
(Α.Μ : 423/ 2014040)

ΘΕΜΑ : «Παιδιά που σκέφτονται : τρόποι και θεματολογία σκέψης στο παιδικό βιβλίο»

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα	Θεοδωροπούλου Έ.	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής	Αναγνωστοπούλου Δ.	Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ
Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής	Παπαδάτος Ι.	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Έλενα Θεοδωροπούλου για την πολύτιμη στήριξη και βοήθεια της για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, τόσο στην επιλογή του θέματος, όσο και για την καθοδήγηση της για την προσέγγιση και τη διερεύνηση του θέματος.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Αναγνωστοπούλου Διαμάντη και κ. Παπαδάτο Ιωάννη, που δέχτηκαν να γίνουν μέλη της επιτροπής, καθώς και τις Μονιούδη Μάνια και Νικολακοπούλου Έλενα, για τη βοήθεια τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με ενθάρρυναν καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής αυτής της εργασίας.

Περίληψη:

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά σκέφτονται και τους τρόπους με τους οποίους αποτυπώνεται η σκέψη στο παιδικό βιβλίο, λαμβάνοντας υπόψη και τη θεματολογία της σκέψης των παιδικών βιβλίων. Σύμφωνα με το Α.Π, η εκπαίδευση οραματίζεται ένα παιδί με αυτενέργεια, κριτική και δημιουργική σκέψη, δηλαδή μια ενδυναμωμένη σκέψη που θα έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική δράση.

Μέσα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του δείγματος, διαπιστώνουμε ότι το παιδικό βιβλίο μπορεί να μην προσφέρει ένα συστηματικά οργανωμένο περιβάλλον για προβληματισμό, ωστόσο εντοπίζουμε ενδείξεις σκέψης από τους ήρωες, οι οποίοι φαίνεται να προβληματίζονται για ζητήματα που έχουν ενδιαφέρον γι' αυτούς.

Λέξεις κλειδιά: σκέψη, σκέψη στην εκπαίδευση, κριτική και αναστοχαστική σκέψη, παιδικό βιβλίο, παιδική λογοτεχνία.

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα	7
---------------------------	---

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο :

1.1 Σκέψη στην εκπαίδευση	10
1.2 Η διαμόρφωση της σκέψης των παιδιών μέσω της φιλοσοφίας	19
1.3 Έμφαση στη σκέψη: σκέψη κριτική & αναστοχαστική	27
1.4 Η ερώτηση ως εργαλείο της σκέψης	39

Κεφάλαιο 2^ο :

2.1 Ενδείξεις σκέψης στη Λογοτεχνία	46
2.2 Προσδιορίζοντας την Παιδική Λογοτεχνία	50
2.3 Ο «σκεπτόμενος» αναγνώστης – παιδί	58
2.4 Θεματολογία στην παιδική λογοτεχνία	67

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 3^ο:

3.1 Σκεπτικό έρευνας – Σκοπός.....	70
3.2 Ερευνητικό πρόβλημα	70
3.3 Επιλογή υλικού- λόγοι επιλογής.....	71
3.4 Κριτήρια ανίχνευσης ενδείξεων σκέψης	75
3.5.1 Προσπάθεια ανίχνευσης ενδείξεων σκέψης στα παιδικά βιβλία του O. Jeffers	
3.5.1.α. Ους! Σκάλωσε.....	83
3.5.1.β. Αυτό το ελάφι είναι δικό μου.....	89

3.5.1.γ. Πώς να πιάσεις ένα αστέρι.....	95
3.5.1.δ. Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε	100
3.5.1.ε. Πετάνε οι πιγκουίνοι;.....	107
3.5.1.στ. Ο δρόμος για το σπίτι	114
3.5.2 Θεματολογία της σκέψης.....	119
3.6 Αποτελέσματα ανάλυσης	122
Συμπεράσματα	126
Βιβλιογραφία	128

Ο πολίτης δεν μπορεί να είναι ελεύθερος,
Παρά μόνο εάν ικανός για σκέψη και επιλογή
(Houssaye, στο Θεοδοροπούλου,
2010: 315).

Εισαγωγικό σημείωμα:

Σήμερα αυτό που αποκαλείται σκέψη (και δη κριτική) αποτελεί μόνο τη νεότερη εκδοχή μακρόχρονων προβληματισμών που έχουν βαδίσει παράλληλα με την εξάπλωση των πολιτισμών, και στους οποίους έχουν προστεθεί πιο πρόσφατοι προβληματισμοί σχετικά με την επάρκεια της σκέψης μας απέναντι στην αυξανόμενη δυσκολία επίλυσης σύγχρονων προβλημάτων (Lipman, 2006: 231).

Για το ελληνικό σχολείο, η πρόταξη της ανάπτυξης της σκέψης στους σκοπούς της εκπαίδευσης έγινε με τα κείμενα του Εκπαιδευτικού Ομίλου και των μελών του. Άμεση αναφορά στη σκέψη κάνει ο Δελμούζος, στο σημείο όπου αναφέρει χαρακτηριστικά στις Γενικές Αρχές ότι «όλα τα μαθήματα έχουν ένα κοινό σκοπό: να μορφώσουν το παιδί έτσι ώστε να σκέφτεται σωστά και αυθόρμητα, να του μορφώσουν “ένα καθολικό έθος του σκέπτεσθαι”» (Παπανούτσος, 1984: 229, στο Ματσαγούρας, 2007: 54).

Ως προς τα παραπάνω, πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι αν ένα μάθημα διδάσκεται χωρίς να δίνεται η απαραίτητη προσοχή στην σκέψη, η οποία είναι στραμμένη στις ιδιότητες και διαθέσεις της κριτικής σκέψης, είναι σαν να μην διδάσκεται καθόλου (Lipman, 2006: 232). Η εισαγωγή της σκέψης στο αναλυτικό πρόγραμμα υπόσχεται την εκπαιδευτική ενδυνάμωση του μαθητή και έτσι ερχόμαστε αντιμέτωποι με ένα άλλο ερώτημα που αφορά τον σωστό τρόπο εισαγωγής της (Bailin στο Θεοδοροπούλου, 2014: 306)..

Η διδασκαλία της ορθής σκέψης, και γενικότερα της σκέψης, σημαίνει να γίνεται σωστά η διδασκαλία των επιστημονικών κλάδων, δηλαδή να μην διδάσκονται απλά

ως στατικές συλλογές δεδομένων προς απομνημόνευση, αλλά κυρίως ως μέθοδοι διερεύνησης. Μια τέτοια διερεύνηση θα πρέπει να αποδειχτεί ότι είναι κριτική, πράγμα που συνεπάγεται τη διδασκαλία των αρχών και των διαδικασιών των επιστημονικών κλάδων, των μεθόδων σύμφωνα με τις οποίες προχωρά η διερεύνηση, αλλά και τη διδασκαλία των κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία αξιολογούνται τα αίτια και των προτύπων αυτής της αξιολόγησης, και τέλος συνεπάγεται τη διδασκαλία των γενικότερων σκοπών και των βαθύτερων ερωτημάτων. Επιπλέον, θα πρέπει να αποδεικνύεται, ότι μια τέτοια διερεύνηση είναι δημιουργική, που σημαίνει ότι πρέπει να καταδεικνύεται πως η γνώση των επιστημονικών κλάδων είναι ανοιχτή και δυναμική, ότι υπάρχουν ζωντανά ερωτήματα, περιοχές αντιπαράθεσης και συνεχιζόμενες διαφωνίες μέσα σε κάθε επιστημονικό κλάδο, οι οποίες δημιουργούν χώρο για εξέλιξη και αλλαγή (Bailin στο Θεοδωροπούλου, 2014: 306).

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη να στραφούμε στην (ουσιαστική) καλλιέργεια της σκέψης στην εκπαίδευση, κυρίως μέσα από τα χαρακτηριστικά που οικοδομούν την κριτική σκέψη, διότι είναι μια συστηματοποιημένη σκέψη που στηρίζεται στην λογική, επιθυμούμε να σχηματίσουμε μια αντίληψη της σκέψης των παιδιών. Μέσω της κατανόησης της παιδικής σκέψης, θα μπορέσουμε να βρούμε κατάλληλες διαδρομές για να φτάσουμε στο στόχο αυτό.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, η διαδρομή που επιλέξαμε είναι η παιδική λογοτεχνία, εφόσον η λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης.

Σύμφωνα με νέο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: «Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι “η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό”. Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του

μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται» (Π.Σ., 2011).

Μέσα από τον βασικό σκοπό της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση φαίνεται πως πρόκειται για ένα επιστημονικό πεδίο που παρέχει «εργαλεία», που μπορούν να οδηγήσουν στην νοηματοδότηση του κόσμου και την κριτική στάση απέναντι στην πολυπλοκότητα του κόσμου που ζούμε. Ωστόσο, τα «εργαλεία» αυτά, δηλαδή τα παιδικά βιβλία, μιλώντας για πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανταποκρίνονται, στην ουσία, στο «κάλεσμα» αυτό; Με ποιον τρόπο αναδεικνύεται αυτή η προσπάθεια ανάδειξης της κριτικής στάσης απέναντι σε προβλήματα που απασχολούν την σύγχρονη κοινωνία; Με ποιον τρόπο φτάνει στην κριτική στάση; Με ποιες νοητικές διεργασίες καταλήγουμε στην κατανόηση του κόσμου; Τα παιδικά βιβλία αξιοποιούνται κατά κόρον στην εκπαίδευση, μπορούν όμως να λειτουργήσουν ως πυρήνας σκέψης, εμπειρικλείοντας τα στοιχεία εκείνα που μας οδηγούν σε ένδειξης κριτικής σκέψης;

Τα ερωτήματα αυτά στάθηκαν το έναυσμα για την διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά φαίνεται ότι σκέφτονται μέσα στα παιδικά βιβλία. Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά, μέσα από τις θεωρίες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με αυτό το ζήτημα, θα ανιχνεύσουμε σημεία όπου εμφανίζεται η σκέψη των παιδικών ηρώων στα παιδικά βιβλία, με ποιους τρόπους αποτυπώνεται και σε ποιο βαθμό πραγματοποιείται αυτό.

Κεφάλαιο 1^ο:

1.1 Σκέψη στην εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν προσπάθειες για την εισαγωγή «δεξιότητων σκέψης»¹ στα σχολεία, στα οποία μέχρι τότε η εκπαίδευση ήταν ταυτισμένη με την απόκτηση πληροφοριών (Lipman, 2006: 17). Η βάση της εκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο για να μάθουν (Lipman, 2006: 15). Βέβαια, όσο η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ζήτημα μετάδοσης πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς στους εκπαιδευόμενους, ο τρόπος με τον οποίο επεξεργαζόμαστε αυτές τις πληροφορίες κατά τη «μεταφορά» της γνώσης, δηλαδή ο τρόπος που τις σκεφτόμαστε και τις επεξεργαζόμαστε δεν φαίνεται σημαντικός.

¹ Η φράση «δεξιότητες σκέψης» είναι ένα όρος ομπρέλα, «που καλύπτει από πολύ συγκεκριμένες έως και πολύ γενικές ικανότητες, από την επάρκεια στο λογικό συλλογισμό έως και την ικανότητα αντίληψης αμυδρότατων ομοιοτήτων, από την ικανότητα της διαίρεσης ενός όλου σε μέρη έως την ικανότητα μετατροπής τυχαίων λέξεων ή πραγμάτων σε μέρη του όλου συνεκτικά συναρμοσμένα, από την ικανότητα να εξηγούμε πώς μπορεί να έχει συμβεί μια κατάσταση έως την ικανότητα να προβλέπουμε την πιθανή εξέλιξη μιας διαδικασίας, από την ικανότητα διάκρισης ομοιομορφιών και ομοιοτήτων έως την ικανότητα διάκρισης ανομοιοτήτων και αντίληψης της μοναδικότητας, από την ευχέρεια στην αιτιολόγηση απόψεων μέσω πειστικών λόγων και έγκυρων επιχειρημάτων έως την ευκολία παραγωγής ιδεών και ανάπτυξη εννοιών, από τη δύναμη να επινοούμε συστηματικά αλλά φανταστικά σύμπαντα, από την ικανότητα να επιλύσουμε προβλήματα έως την ικανότητα να παρακάμπουμε προβλήματα ή να καθυστερούμε την εμφάνιση τους, από την ικανότητα αξιολόγησης έως την ικανότητα μίμησης και αναπαραγωγής στάσεων- ο κατάλογος είναι ατελείωτος, επειδή δεν περιλαμβάνει τίποτα λιγότερο από μια απογραφή των πνευματικών δυνάμεων του ανθρώπινου γένους. Στο βαθμό που κάθε νοήμων ανθρώπινη δραστηριότητα είναι διαφορετική, προϋποθέτει ένα διαφορετικό σύνολο δεξιότητων σκέψης- διαφορετικά διατεταγμένων, συγχρονισμένων και συντονισμένων» (Lipman, 2006: 183). Με λίγα λόγια, οι δεξιότητες σκέψης συνδέονται « με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος νους προκειμένου να ορίσει ένα πρόβλημα, να συλλέξει και να διερευνήσει τις κατάλληλες διαδικασίες για την συναγωγή συμπερασμάτων από αυτές, την λήψη των κατάλληλων αποφάσεων ή τη λύση του προβλήματος ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο» (Κωσταρείδου- Ευκλείδη, 1997: 21).

Παρατηρώντας, ωστόσο, τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, έτσι όπως αποτυπώνονται στους οδηγούς σπουδών², αντιλαμβανόμαστε την προσπάθεια στην ανάπτυξης της σκέψης³, κάτι που δείχνει τη διάθεση υπέρβασης του παραδοσιακού μαθησιακού μοντέλου, ενώ, παράλληλα, φαίνεται να δημιουργεί ένα οιονεί φιλοσοφικό περιβάλλον στην ελληνική εκπαίδευση (Θεοδωροπούλου, 2006:7).

Η ίδια η φιλοσοφία βρίσκεται σε παράλληλη τροχιά με τη σκέψη, διατηρώντας τις ιδέες πέρα από την εποχή που διατυπώθηκαν, σαν μια «αποθήκη ιδεών», που δίνει τροφή για σκέψη (Θεοδωροπούλου, 2010: 16). Άλλωστε, η φιλοσοφία είναι η επιστήμη εκείνη που εξετάζει εναλλακτικούς τρόπους δράσης, δημιουργίας, ομιλίας και σκέψης (και όπως την παρουσιάζει ο Πλάτωνας είναι κριτική, δημιουργική και ευρηματική) (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 176).

Η ανάπτυξη των στρατηγικών και η εξασφάλιση της κατάκτησης στόχων που υπόκεινται στη φιλοσοφία (όπως για παράδειγμα, η συναγωγή συμπερασμάτων στη βάση απλών προκειμένων στη γνώση στοιχειωδών κανόνων λογικής, ο χειρισμός αμφισημιών στη διόρθωση της σκέψης του άλλου, η ανάδειξη παραδειγμάτων και περιπτώσεων, η αντίληψη διαφορετικών προοπτικών και οπτικών στην κατανόηση της σημασίας του να γίνεται χρήση της λογικής κ.α) συνδέονται με τη λειτουργία του «σκέπτεσθαι» (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 29). Έτσι, κατανοούμε

² «Οι αλλαγές που σηματοδοτούν τη σύγχρονη εποχή είναι τόσο έντονες και συχνές που απαιτούν άμεση προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του πολίτη του 21ου αιώνα. Στην ελληνική πραγματικότητα, η εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το 2002, αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια μετάβασης της ελληνικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών που αναγνωρίζουν και προωθούν την ιδέα της ολιστικής αντίληψης του κόσμου από τα παιδιά, τον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης, τη σημασία της βιωματικής μάθησης, το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη ζωή και την εκπαίδευση των ατόμων» (Π.Σ., 2011).

³ Σημαντικοί λόγοι που ενίσχυσαν τη μελέτη της σκέψης, και κατ' επέκταση την προώθηση της στα αναλυτικά προγράμματα είναι α) η αύξηση της βιβλιογραφίας για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και πως συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη, β) σημαντική αλλαγή, σχετικά με την συζήτηση για συμβουλές του κοινωνικού κόσμου στη σκέψη των παιδιών, καθώς και γ) η αυξημένη έμφαση στις πρακτικές συμβολές της έρευνας για την σκέψη των παιδιών (Siegler, 2006: 18).

πως η φιλοσοφία είναι μια νοητική δραστηριότητα, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σκέψη, δεν υπάρχει «έξω» από τη σκέψη, καθώς για να φιλοσοφήσει κανείς, θα πρέπει να μάθει να σκέφτεται.

Για να μπορέσουμε, ωστόσο, να προσεγγίσουμε την σημασία της σκεπτικής διαδικασίας, δηλαδή τι σημαίνει «σκέφτομαι», θα πρέπει αρχικά να αποσαφηνιστεί το νόημα του όρου «σκέψη» (ή σε κάθε περίπτωση να υιοθετηθεί από τους σκεπτόμενους ένα κοινό νόημα περί της σημασίας της σκέψης) (Θεοδωροπούλου, 2008: 7).

Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου (2008: 7), θα μπορούσαμε να υποθέσουμε «ότι η “σκέψη” έχει τη σημασία που της δίνει η χρήση της, μια χρήση κατασκευασμένη που περιγράφεται τόσο από το υποκείμενο όσο και από τους παρατηρητές του». Το ζήτημα, λοιπόν, που μας απασχολεί στο κεφάλαιο αυτό είναι ο προσδιορισμός της έννοιας της σκέψης μέσα στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής κατάστασης. Πώς, δηλαδή, αναμένεται να σκέφτεται ένα παιδί, τι προσλαμβάνεται ως ένδειξη σκέψης από τη μεριά του, τι θεωρείται διαδικασία σκέψης. Θα σταθούμε στους τρόπους και τα εργαλεία της σκέψης, δίνοντας έμφαση στην κριτική και αναστοχαστική σκέψη και την συμβολή των ερωτήσεων στην προαγωγή της σκέψης.

Δεν είναι λίγες οι προσπάθειες των μελετητών να προσεγγίσουν την έννοια της σκέψης. Έχουν καταγραφεί πολλοί ορισμοί, μέσα από τους οποίους προβάλλονται τόσο οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει η σκέψη, όσο και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Ο προσδιορισμός της έννοιας της σκέψης είναι δύσκολος, καθώς δεν υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα στις δραστηριότητες που εμπλέκουν σκέψη και σε όσες δεν εμπλέκουν σκέψη (Siegler. 2006: 22-23)⁴.

Η σκέψη περιλαμβάνει τις σημαντικότερες νοητικές διαδικασίες, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, ο λογικός συλλογισμός, η δημιουργικότητα, η δημιουργία εννοιών, η μνήμη, η ταξινόμηση, ο συμβολισμός κλπ (Siegler. 2006: 23). Άλλα

⁴ Είναι δυνατόν να υπάρχει δραστηριότητα, χωρίς σκέψη; Ο Siegler, στο σημείο αυτό κάνει λόγο για διαχωρισμό της σκέψης σε μια οργανωμένη νοητικά «μορφή» σκέψης, όπως είναι η δημιουργική και η κριτική σκέψη και σε μη οργανωμένη. Είναι ένα σημείο όμως που αναδεικνύει την δυσκολία της αποσαφήνισης της έννοιας της σκέψης, κάτι που ολισθαίνει την προσπάθεια να την κατανοήσουμε.

παραδείγματα σκέψης εμπειρικλείουν βασικές διεργασίες, στις οποίες είναι επιδέξια ακόμα και τα μικρά παιδιά: χρήση της γλώσσας και αντίληψη αντικειμένων και γεγονότων του εξωτερικού περιβάλλοντος⁵. Κατά τον Dewey, η σκέψη ορίζεται ως «μια διαδικασία έρευνας, εξέτασης των πραγμάτων και της διερεύνησης» (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 177).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007: 76), η σκέψη λαμβάνεται ως μια δράση εσωτερικοποιημένη, που ενεργοποιείται μέσα από τα προβλήματα, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του κάθε ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, «ορίζουμε τη σκέψη ως εσωτερική νοητική λειτουργία, με την οποία ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται με λογική πειθαρχία και μέσα από ενέργειες οργάνωσης, ανάλυσης, συμπλήρωσης, επέκτασης, αναδιάταξης και επανερμηνείας τις διαθέσιμες πληροφορίες για να ανακαλύψει τις μεταξύ τους σχέσεις και να καταλήξει στη διατύπωση λογικών συμπερασμάτων, χρήσιμων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων» (Ματσαγγούρας, 2007: 76).

Σύμφωνα με το Π.Σ του Νηπιαγωγείου:

⁵ Η Κωσταρίδου- Ευκλείδη (1997: 19-23), αναφερόμενη σε ειδικούς ψυχολόγους (Bourne, Ekstrand και Dominowski, 1971· Johnson, 1972· Neimark, 1987) εκφράζει την άποψη, ότι η σκέψη είναι: Πρώτον, μια νοητική εμπειρία, ένα από τα περιεχόμενα της συνείδησης. Δεύτερον, η σκέψη είναι οι γνώσεις ή οι πληροφορίες που διαθέτει κανείς και οι οποίες προσδιορίζουν το νόημα της νοητικής εμπειρίας. Τρίτον, η σκέψη είναι μια ακολουθία νοερών διαδικασιών που κατευθύνεται προς ένα στόχο. Τέταρτον, η σκέψη μεσολαβεί και προσδιορίζει τη δράση. Πέμπτον, η σκέψη επηρεάζει τη δράση και μέσω της μεταγνωστικής παρακολούθησης και ρύθμισης. Μεταγνώση είναι η ενημερότητα που έχουμε για το τι γνωρίζουμε και πώς λειτουργεί το γνωστικό σύστημα και συμπεραίνει ορίζοντας ότι: «η σκέψη είναι γνώση και διαδικασίες αλλά και εμπειρία ιδεών και νοερών διεργασιών· είναι λύση προβλημάτων αλλά και μεσολαβητικές έννοιες και διεργασίες και, τέλος, είναι ρυθμιστής της δράσης μέσω της μεταγνώσης, δηλαδή του αναλογισμού, της αυτοπαρακολούθησης και του ελέγχου». Θεωρεί δε ως κύριες εκφάνσεις της σκέψης: τη λύση προβλημάτων, τη διαλογιστική, τη δημιουργικότητα και τη λήψη αποφάσεων.

«Η σκέψη συμπεριλαμβάνει κριτικές, δημιουργικές και μεταγνωστικές νοητικές διαδικασίες⁶, όπως είναι ο σχηματισμός των νοητικών αναπαραστάσεων και η κατασκευή νοήματος, η δημιουργία λογικών σχέσεων, η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, η δημιουργική διαχείριση πληροφοριών και γνώσεων, η διατύπωση λογικών επιχειρημάτων, η τεκμηριωμένη αξιολόγηση καταστάσεων και

⁶ Κατά τον Lirman, καθένας από τους τρόπους σκέψης, που είναι (σύμφωνα με τον ίδιο) η κριτική, η δημιουργική και η σκέψη της φροντίδας, μπορεί να εμπίπτει στα όρια μιας ξεχωριστής τάξης. Μέσα από αυτούς τους τρόπους, κατανοούμε πως η σκέψη κατανέμεται σε τάξεις, καθεμιά από τις οποίες περιέχει άλλες τάξεις ή περιέχεται από άλλες τάξεις (Lirman, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 325). Η Κριτική Σκέψη εμπεριέχει τη δημιουργική (Κολλιιάδης, 2002) και αντίστροφα, λειτουργώντας συμπληρωματικά και εμπλουτίζοντας ή μια την άλλη.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1997: 100), «η κριτική σκέψη συνεπικουρείται από τη δημιουργική, με την οποία είναι αδιαχώρητες. Η πρώτη αναφέρεται στις εκτιμήσεις και κρίσεις που κάνουν οι άνθρωποι και η δεύτερη στην δημιουργία και την παραγωγή. Και οι δύο σκέψεις σχετίζονται πολύ με την ικανότητα που εμφανίζουν οι άνθρωποι για ν' αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Πράγματι, σκέψη, που χαρακτηρίζεται ως υπέροχη, συνδυάζει και τις δύο διαστάσεις. Η δημιουργική διάσταση φαίνεται στο σχεδιασμό και στη σύλληψη, στην διαμόρφωση και στην πρωτοπορία, στη δημιουργία και στην παραγωγή αποτελεσμάτων κατάλληλων για τους σκοπούς που έχουν τεθεί».

Κατά τον Τριλιανό (1997: 101): «σε αντίθεση προς τη δημιουργική σκέψη η κριτική σκέψη δίνει έμφαση στη διερευνητική στάση, κατά την οποία τα κριτικά άτομα προβάλλουν ιδιαίτερη προθυμία για στοχαστική θεώρηση ποικίλων θεμάτων και προβλημάτων. Η κριτική σκέψη συνεπάγεται την αμερόληπτη ανάλυση, εξήγηση και εκτίμηση των πληροφοριών, των επιχειρημάτων και των εμπειριών, καθώς και τη χρήση στοχαστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων που καθοδηγούν πράξεις,πίστεις, και σκέψεις. Επίσης, η κριτική σκέψη επιβάλλει στα άτομα να μην αποδέχονται οτιδήποτε ανεξέταστα και διασφαλίζει την ορθότητα των αποφάσεων και των κρίσεων με την ανεύρεση ικανοποιητικών αποδείξεων και μαρτυριών. Ενώ η δημιουργική σκέψη κάνει πνευματικά άλματα, η κριτική σκέψη προχωρεί βαθμιαία, σταδιακά, και απαιτεί δικαιολόγηση των θέσεων και των επιχειρημάτων προκαλώντας ακόμα και αυτούς τους παραδεκτούς τρόπους σκέψης και πράξης των ανθρώπων»

Ο Ματσαγγούρας (2007: 81) παραπέμποντας στον Pritchard (1996) παρατηρεί ότι «παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο ειδών σκέψης, κριτικής και δημιουργικής, υπάρχουν γνωστικές δεξιότητες που μετέχουν και στα δύο είδη. Για παράδειγμα, η διατύπωση υποθέσεων είναι δεξιότητα της κριτικής σκέψης, αλλά η επιλογή και η διαμόρφωση μιας υπόθεσης εμπεριέχει και στοιχεία δημιουργικότητας».

συμπεριφορών, ο αναστοχασμός πάνω σε διαδικασίες σκέψης και η αυτό-αξιολόγηση» (Π.Σ Νηπιαγωγείου, 2011).

Η μελέτη της παιδικής σκέψης⁷ σύμφωνα με τον Piaget⁸ αποτελεί μέρος μόνο άλλων, ευρύτερων θεμάτων και το γεγονός αυτό εξηγεί πολλά από τα μοναδικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται στη μελέτη του περί διανοητικής ανάπτυξης (Ρίτςμοντ, 1970: 15-16). Ο Piaget αναμφίβολα, προσέθεσε όσο άλλος κανείς στη κατανόηση μας για την σκέψη των παιδιών. Έκανε πάρα πολλές παρατηρήσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται τα παιδιά σε διάφορες ηλικίας (Siegler, 2006: 29). Βασικός στόχος της εκπαίδευσης, κατά τον Piaget, είναι να διαμορφώνει ανθρώπους ανακαλυπτικούς, δημιουργικούς και εφευρετικούς, με κριτική σκέψη, ικανούς να επαληθεύουν και να μην αποδέχονται τίποτα ανεξέταστα (Τριλιανός, 1997). Ο Piaget θεωρεί πηγή γνώσης την ίδια τη πράξη που ασκεί το παιδί στο περιβάλλον του, δηλαδή η ενεργητική δημιουργία της γνώσης από το ίδιο

⁷ Με τον όρο σκέψη των παιδιών αναφερόμαστε σε μια θεμελιώδη νοητική διαδικασία που αναπτύσσεται και εξελίσσεται από την στιγμή της γέννησης μέχρι το τέλος της εφηβείας. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της σκέψης των παιδιών είναι ότι αλλάζει διαρκώς. Το πώς σκέφτονται τα παιδιά σε συγκεκριμένες στιγμές της ανάπτυξης τους είναι ενδιαφέρον από μόνο του. Ωστόσο, πιο βασικό για την κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης είναι το ερώτημα ποιες αλλαγές συμβαίνουν και πώς. Αυτό μπορεί να γίνει άμεσα κατανοητό, συγκρίνοντας ένα βρέφος με ένα δίχρονο παιδί, ένα δίχρονο παιδί με ένα εξάχρονο και ένα εξάχρονο με έναν έφηβο, είναι εύκολο να εκτιμήσουμε το εύρος αυτών των αλλαγών (Siegler, 2006: 23).

⁸ Η κονστρουκτιβιστική άποψη, που αναπτύχθηκε από το Piaget μεταξύ του 1920 και του 1970, υποστηρίζει ότι τα βρέφη γεννιούνται διαθέτοντας όχι μόνο τις ικανότητες αυτές του συνδυασμού, αλλά επίσης και μερικές άλλες σημαντικές αντιληπτικές και κινητικές ικανότητες. Αν και είναι λίγες στον αριθμό και περιορισμένες στο εύρος αυτές οι ικανότητες επιτρέπουν στα βρέφη να εξερευνούν το περιβάλλον τους και να κατασκευάζουν όλο και πιο πολύπλοκες έννοιες και κατανόηση. Για παράδειγμα, λέγεται ότι τα βρέφη τους από τους έξι πρώτους μήνες δεν είναι ικανά να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις αντικειμένων και γεγονότων, αλλά με την ζωηρή αφή και την συστηματική εξέταση των αντικειμένων γίνονται σε μεγάλο βαθμό κατά τις ίδιες διαστάσεις, όπως στα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικοι (Siegler, 2006: 25). Τα βρέφη διαθέτουν γενικούς μαθησιακούς μηχανισμούς που τα βοηθούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο εύρος καινούργιας γνώσης. Ένας τέτοιος μηχανισμός μαθησιακός είναι η μίμηση, για παράδειγμα, όταν τα βρέφη ηλικίας 2 ημερών βλέπουν έναν ενήλικα να κουνάει το κεφάλι με τον ίδιο τρόπο· αυτές οι επαναλήψεις παρέχουν στα βρέφη έναν τρόπο να μαθαίνουν νέες συμπεριφορές και να ενισχύουν το δεσμό τους με αυτούς τους οποίους μιμούνται, ιδιαίτερα τους γονείς τους (Siegler, 2006: 26-27).

το παιδί μέσω εποικοδομητικών διεργασιών, με τις οποίες είναι από τη φύση του προικισμένο (Cole & Cole, 2002: 283).

Σύμφωνα με τον ίδιο, κατά την διάρκεια της νηπιακής περιόδου η γνωστική ανάπτυξη εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς⁹ (Cole & Cole, 2001: 121), όπως είναι ο εγωκεντρισμός, η σύγχυση φαινομενικού-πραγματικού και ο μεταγωγικός συλλογισμός¹⁰. Έτσι, τοποθετεί τις απαρχές της λογικής σκέψης μετά το 12^ο έτος της ηλικίας, αλλά με τον όρο λογική, ο ίδιος αναφέρεται στην τυπική, δηλαδή την αφηρημένη διανοητική δραστηριότητα (Βενέτη, 2000: 131).

Μια σημαντική προσέγγιση για την σκέψη του παιδιού παρουσιάζεται από τον Vygotsky, ο οποίος θεωρεί ότι η κατάκτηση της γλώσσας καταλήγει σε μια ποιοτική βελτίωση της σκέψης (Vygotsky, 2008). Αντιθέτως, ο Piaget, υποστήριξε πως η γλώσσα αντανάκλα τη νοητική ανάπτυξη αλλά δεν την παράγει, επομένως η γλώσσα δείχνει τι ξέρει ήδη το παιδί και συμβάλλει ελάχιστα στην απόκτηση νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2007: 118), και κατ' επέκταση τη σκέψη του.

Όταν αναφερόμαστε στην ικανότητα κάποιου να σκέφτεται (από) μόνος του, ικανότητα η οποία αποτελεί βασικό στόχο στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας με/για Παιδιά¹¹, αναφερόμαστε σε μια ικανότητα η οποία προϋποθέτει μια ορθολογική

⁹ Οι περιορισμοί αυτοί προκύπτουν από τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει ανάμεσα σε μια γενική τάξη αντικειμένων και στις υποδιαίρεσεις της, αφού επικεντρώνεται μόνο σε ένα επίπεδο κατηγοριοποίησης, αδυνατώντας να κατανοήσει την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων ή να λάβει υπόψη του τις πολλαπλές διαστάσεις της πραγματικότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

¹⁰ Ο εγωκεντρισμός είναι η τάση του νηπίου να θέτει στο επίκεντρο της σκέψης του τον «εαυτό» του και με αυτό το τρόπο να αντιμετωπίζει τον κόσμο (Piaget & Inhelder, 1956), αδυνατώντας να κατανοήσει τη σκέψη των άλλων (Piaget, 1979). Η σύγχυση «φαινομενικού-πραγματικού» οφείλεται στη δυσκολία των νηπίων να διακρίνουν ανάμεσα στο «είναι» και στο «φαίνεσθαι» των πραγμάτων (DeVries, 1969). Ο «μεταγωγικός συλλογισμός», η κατεύθυνση της σκέψης του νηπίου από το ειδικό στο ειδικό, δηλώνει σύγχυση ή και αδιαφορία για τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος (Piaget, 1930).

¹¹ Η Φιλοσοφία για/ με Παιδιά είναι ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής προσέγγισης που επιδιώκει να διευκολύνει τη βελτίωση της σκέψης στα σχολεία (Lipman, 2006: 177). Το κίνημα της Φιλοσοφίας

διεργασία, που δεν είναι άλλη από την εκμάθηση του φιλοσοφείν (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 151).

«Το να σκέφτεσαι σημαίνει να φτάνεις στα όρια της σημασίας, να ανοίγεις τις δυνατότητες του νοήματος» (Θεοδωροπούλου, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 333). Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου (2002), το «μαθαίνω να σκέπτομαι μόνος μου» σηματοδοτεί μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει το «εκφράζω τη σκέψη μου», συνειδητοποιώ τη σκέψη μου και αυτό που σκέπτομαι, αναγνωρίζω τις συνέπειες της, απαιτώ τη συνοχή και τη συνεκτικότητά της μέσα σε συμφραζόμενα, ανοίγομαι στην κρίση του άλλου (σκέπτομαι μπροστά στον άλλο – διακινδυνεύω την «έκθεσή» μου). Στη συνέχεια, η διαδικασία εισέρχεται στο επίπεδο του «μαθαίνω να σκέπτομαι μαζί με τον άλλο» (με παραμέτρους όπως: διακρίνω τον εαυτό μου από τους άλλους, γνωρίζω τον άλλο μέσα από το λόγο του, αντιπαρατίθεμαι διαλογικά, λεκτικοποιώ τη σχέση μου με τον άλλο, καθώς η σχέση αυτή διαμορφώνεται (Θεοδωροπούλου, 2002, Θεοδωροπούλου, 2003: 118-119). Έτσι, σχηματίζεται η διεκκυστίνδα ανάμεσα στην ικανότητα «αυτο-στοχασμού» και την ικανότητα «ετερο-στοχασμού», δηλαδή τη συγκρότηση μιας συλλογικής σκέψης (Θεοδωροπούλου, 2002). Με αυτό τον τρόπο, μπορούμε να ισχυριστούμε πως ο καθένας γίνεται υπεύθυνος για την σκέψη του, τόσο μπροστά στους άλλους, όσο και μπροστά στον ίδιο του τον εαυτό (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 171).

για Παιδιά, όπως σημειώνουν οι ιδρυτές του Lipman και Sharp, μετατρέπει την τάξη σε μια στοχαστική κοινότητα αναζήτησης (Gergheva- Nestorova & Tultukova, 2007). Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου (2006: 5), «εύκολα θα μπορούσε κάποιος να κατανοήσει τη Φιλοσοφία για Παιδιά ως ένα ευλύγιστο μέσο, προκειμένου να μνηθεί το παιδί στη φιλοσοφική σκέψη αναγνωρίζοντας βραχυπρόθεσμα τα ωφέληματα που προκύπτουν από αυτήν ή απλώς την απόλαυση του να σκέφτεται και να δρα φιλοσοφικά». Μέσα από τα παραπάνω, βλέπουμε ότι «η σκέψη του παιδιού είναι τόπος έρευνας και για τη φιλοσοφία. Η φιλοσοφική σκέψη του παιδιού είναι τόπος έρευνας και για την εκπαίδευση, αντίστοιχα, τρόπος πιθανής απελευθέρωσης της και απελευθέρωσης του παιδιού μέσα της [...]» (Θεοδωροπούλου, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 37).

Η φιλοσοφία αιμοδοτεί τη σκέψη και έτσι είναι απαραίτητη για να μάθει κανείς να σκέφτεται. Η καλή χρήση της λογικής αποτελεί το μεγαλύτερο και σημαντικότερο τόπο της αγωγής της σκέψης και η φιλοσοφία έχει την ικανότητα να τροφοδοτεί την σκέψη. «Φιλοσοφώ σημαίνει σκέφτομαι καλύτερα, για να ζω καλύτερα. Τι σημαίνει όμως ζω καλύτερα; Για να απαντήσουμε πρέπει να κάνουμε τουλάχιστον λίγη φιλοσοφία» (Go, στο Θεοδωροπούλου, 2013).

Στο ερώτημα «τι σημαίνει σκέφτομαι¹² καλύτερα», η απάντηση για έναν/ μια φιλόσοφο είναι η εξής: να αναλαμβάνει κανείς μια εργασία με την οποία τίθεται ένα πρόβλημα και να δεσμεύεται σε μια προσπάθεια αλήθειας. Τίθεται εν ολίγοις το ερώτημα των απαρχών του φιλοσοφείν. Ωστόσο, για τους/ τις φιλοσόφους αρκεί να συν-καταθέσουν τη δέσμευση τους σε μια ορισμένη εργασία, στην ικανοποίηση ορισμένων απαιτήσεων, στην αποδοχή ορισμένων ορίων που συνδέονται με την πραγματικότητα των παιδιών ή των μη ειδικών. Η περιγραφή αυτής της φιλοσοφικής εργασίας έχει ως εξής: «μαθαίνω να θέτω ένα πρόβλημα, κάτω από την ιδέα της αλήθειας, και να στοχάζομαι πάνω σε αυτό, υποβάλλοντάς το στον έλεγχο του πραγματικού, μέσω της προσπάθειας της λογικής» (Go, στο Θεοδωροπούλου, 2013).

Παρόλα αυτά, για την εκπαίδευση, ιδιαίτερο νόημα θα είχε η τοποθέτηση των Lipman-Sharp, σύμφωνα με την οποία, ο απώτερος σκοπός στην ανάπτυξη της σκέψης είναι η ανώτερη τάξη σκέψης, η οποία εξισορροπείται από τις έννοιες του νοήματος (κριτήριο της δημιουργικής σκέψης) και της αλήθειας (κριτήριο της κριτικής σκέψης).

Αν θέτουμε ως σκοπό την εκλέπτυνση της σκέψης, θα πρέπει να προωθούμε τα στοιχεία με τα οποία οργανώνεται συστηματικά, όπως είναι η ικανότητα διαχείρισης των πολλαπλών τύπων συναγωγής, η διασάφησης της κρίσης, η κατάκτηση νοητικών δεξιοτήτων (όπως είναι ο συλλογισμός και η επιχειρηματολογία), η διαμόρφωση των

¹² Στα γαλλικά, το σκέφτομαι αντιστοιχεί στη λέξη *penser* (λέξη που προέρχεται από το λατινικό *pensare*), που σημαίνει «ζυγίζω», με την έννοια αξιολογώ, συγκρίνω. Επομένως, όταν σκεφτόμαστε, διακρίνουμε, συγκρίνουμε, ταξινομούμε. Αρα μέσω της διαδικασίας της σκέψης φτάνουμε στη «γνώση» (Drouin- Hans, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 101). Ο Πλάτωνας δεν διαχωρίζει τις δυο διαδικασίες, αυτή του «μαθαίνω να σκέφτομαι» και αυτή του «μαθαίνω να γνωρίζω», θεωρώντας της ως διαδικασίες που συνδέονται με το «μαθαίνω να ζω» (Vieillard- Baron, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 144).

εννοιών, η μετάφραση ή μεταφορά γνώσεων σε όλους γνωστικούς τομείς, η έρευνα, η εξιχνίαση αντιφάσεων (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 20).

Η σκέψη αυτή χαρακτηρίζεται ως «πλούσια και γόνιμη, με άφθονες πηγές, συνεκτική, σκέψη φιλοπερίεργη, ευρισκόμενη πάντα σε διαδικασία έρευνας, σκέψη ανοιχτή, εξελικτική, αλγοριθμική, αλλά και παράλληλα δημιουργική, παραπέμπει σε ανώτερο επίπεδο στοχαστικότητας, εμπλέκει συλλογιστική ικανότητα και κριτική σκέψη, έχει συνείδηση των προϋποθέσεων και των συνεπειών της, αλλά και των λόγων που δικαιολογούν εκείνο ή το άλλο συμπέρασμα της και ασχολείται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τη μέθοδο» (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 32).

Γι' αυτό το λόγο, ενδεχομένως ο ενδεικτικότερος τρόπος να ενισχύσουμε μια τέτοια σκέψη είναι να διδάξουμε σωστά τις παραδόσεις διερεύνησης μέσα στις οποίες είναι ενσωματωμένη και να μην προσπαθήσουμε να τη διδάξουμε μεμονωμένα. Η σωστή διδασκαλία των τρόπων διερεύνησης είναι αναγκαστικά συνυφασμένη με την γνωστοποίηση ότι η κριτική ικανότητα και η δημιουργικότητα αποτελούν ταιριαστές και αδιαχώριστες διαστάσεις της σκέψης (Bailin στο Θεοδωροπούλου, 2014: 306).

1.2 Η διαμόρφωση της σκέψης των παιδιών μέσω της φιλοσοφίας

Η παιδική ηλικία δεν είναι η προετοιμασία
για τη ζωή, είναι η ζωή!
Τα παιδιά δεν προετοιμάζονται για να
Ζήσουν, ζουν ήδη!
T. Ripaldi

Η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού εγγυάται «το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του για κάθε ζήτημα που το ενδιαφέρει» (αρθ. 12) και «την ελευθερία του να αναζητά, να δέχεται και να διαδίδει πληροφορίες

και ιδέες κάθε είδους» (αρθ. 13). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 338).

Προς τούτο, σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να σκέφτονται μόνα τους, δηλαδή να μάθουν να σκέφτονται αναστοχαστικά, κάτι που προϋποθέτει την εξοικείωση τους με τα εργαλεία που οδηγούν στην σωστή σκέψη (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 175). Η αυτονομία στη σκέψη του ατόμου πρέπει να αναπτύσσεται από την πρώτη κιόλας περίοδο της κοινωνικοποίησής του και της δημιουργίας της προσωπικότητάς του, δηλαδή ήδη από την προσχολική ηλικία.

Η διεργασία συγκρότησης της παιδικής σκέψης καθορίζεται από τα αρχικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού έως την ολοκλήρωση της εφηβείας (Καραφύλλης, 2011: 3). Για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ένα παιδί, θα πρέπει αρχικά να γίνει οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας. Με αυτήν την έννοια, οριοθετώντας την παιδική ηλικία, αναφερόμαστε και επικεντρωνόμαστε στο ηλικιακό στάδιο, στο οποίο έχει σημειωθεί η απαραίτητη ανάπτυξη, με την έννοια ότι οι ανώτερες και υψηλότερες νοητικές λειτουργίες της λογικής και συλλογιστικής ικανότητας έχουν φτάσει σε ένα στάδιο ικανοποιητικής διαμόρφωσης, η οποία εξασφαλίζει τη συγκρότηση απλοϊκών εννοιών, καθώς και τη σχετική ταξινόμησή τους (Καραφύλλης, 2011:3). Πρόκειται για την μεταβατική στιγμή στο κύκλο της ζωής, την «λανθάνουσα κατάσταση», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freud, την χρονική στιγμή όπου το παιδί «εκπαιδύεται» μέσα από το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα αυτού, στο ρόλο και στα όρια, στις απαγορεύσεις και στα επιτρεπτά όρια, στις απαγορεύσεις και στα επιτρεπτά όρια παρόρμησης (Kennedy, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 84).

Η ενσυναισθηματική οικοδόμηση της παιδικής ηλικίας, αντιλαμβάνεται πρώτα το παιδί ως συνομιλητή¹³ και έτσι το βλέπει ως ικανό «να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο

¹³ Το παιδί είναι ο ακρογωνιαίος λίθος μιας κοινωνίας, όπως υποστηρίζουν οι δάσκαλοι στο Reggio Emilia, που ξεκινούν με την παρατήρηση ότι δεν είναι δυνατό για μια κουλτούρα να υπάρχει χωρίς την εικόνα του παιδιού. Τα παιδιά, σύμφωνα με την περιγραφή τους στο Reggio, αντιλαμβάνονται ως ενεργοί και ικανοί πρωταγωνιστές, που «αναζητούν ολοκλήρωση μέσα από το διάλογο και τη

στην οικοδόμηση και την κατάκτηση της μάθησης και της κατανόησης [...] Από τη στιγμή όπου τα παιδιά θα βοηθηθούν να αντιληφθούν τον ίδιο τους τον εαυτό ως συγγραφέα ή εφευρέτη, από τη στιγμή όπου θα βοηθηθούν να ανακαλύψουν την απόλαυση της έρευνας, τα κίνητρα τους και το ενδιαφέρον του εκρήγνυται. Η παιδική ηλικία, περισσότερο από τις ηλικίες που ακολουθούν, χαρακτηρίζεται από τέτοιου είδους προσδοκίες» (Kennedy, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 91-92).

Στην κατανόηση της σκέψης των παιδιών συνέβαλε το κίνημα Φιλοσοφία για Παιδιά, που εισήγαγε ο Lipman. Ο ίδιος, πρότεινε να ξεκινήσουν οι προσπάθειές ανάπτυξης των δεξιοτήτων σκέψης, με στόχο να μετατραπεί η τάξη σε μια κοινότητα (Lipman, 2006: 184), στην οποία συνεπάγεται η παρουσία της κριτικής σκέψης¹⁴ (Sasseville, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 321). Το εργαλείο εκκίνησης της φιλοσοφικής προσέγγισης με τα παιδιά¹⁵, είναι φιλοσοφικές νουβέλες, που το

διάδραση με άλλα άτομα, σε μια συλλογική ζωή στην τάξη, στην κοινότητα και στην κουλτούρα, με δασκάλους οι οποίοι χρησιμεύουν ως οδηγοί» (Kennedy, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 92).

¹⁴ «Από τη στιγμή που η περίπτωση της κοινότητας έρευνας συγκαταλέγεται σε αναστοχαστικό μοντέλο μια κριτικής πρακτικής, η εκπαίδευση μεταφράζεται μέσω της συμμετοχής των μελών της στην οικοδόμηση μιας κοινότητας ερευνητών, που θέτουν ως κύριο στόχο να φτάσουν σε μια καλύτερη αντίληψη του κόσμου και σε μια καλά θεμελιωμένη προσωπική κρίση. Στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας, η εκμάθηση προϋποθέτει ότι σκεφτόμαστε μαζί με τους άλλους. Κατά τον Lipman, τα μέλη μια τέτοιας κοινότητας θα πρέπει να είναι αναστοχαστικοί και ικανοί να σκεφτούν και να κρίνουν (από) μόνοι τους και για τους ίδιους τους εαυτούς τους» (Sasseville, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 324).

¹⁵ Ένα, ακόμη, μοντέλο προώθησης της σκέψης των παιδιών παρουσιάζεται από τον Levine. Ο Levine, το 1996 παρουσίασε ένα πρωτόκολλο πρακτικής και έρευνας για παιδιά από 3-4 χρονών έως 15-16 χρονών. Το έναυσμα δίνεται από τον/ την εκπαιδευτικό με ένα θέμα ή ένα ερώτημα οικουμενικό, από την άποψη ότι απασχολεί όλους τους ανθρώπους και τα παιδιά, όπως αυτό της φιλίας, την ευτυχίας, του θανάτου κ.τ.λ., ζητώντας την γνώμη των παιδιών, η οποία τονίζεται πως είναι πολύ ενδιαφέρουσα για τον/ την εκπαιδευτικό (Tozzi, Θεοδωροπούλου: 2013: 161-162). Στην ουσία, ο/η εκπαιδευτικός σκηνοθετεί «τον ανθρωπολογικό χαρακτήρα» του ερωτήματος και η παρουσία του είναι κυρίως συμβολική. Έτσι, μέσα από τη σιωπή του εκπαιδευτικού δίνεται η σκυτάλη στη σκέψη του μαθητή (Tozzi, Θεοδωροπούλου: 2013: 163).

Εν συνεχεία, τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν την γνώμη τους σε μια δεκάλεπτη συζήτηση, στην οποία ο/ η παιδαγωγός είναι παρόν, αλλά χωρίς να συμμετέχει. Σημαντικό στοιχείο είναι πως η

περιεχόμενο τους καταπιάνεται με προβληματισμούς από την καθημερινή ζωή των παιδιών και ανταποκρίνεται στις εμπειρίες τους, τις σκέψεις και τις απορίες τους για τον κόσμο. Ουσιαστικά τα παιδιά φιλοσοφούν μέσα από τα βιώματα των πρωταγωνιστών των ιστοριών, κάνοντας χρήση των κανόνων της λογικής στο βαθμό που μπορούν, ώστε με τη βοήθεια της λογικής να καταφέρουν να αποσαφηνίσουν τα προβλήματα ή τις συγκρούσεις (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 34-35).

Ο στόχος της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι να δίνεται έμφαση στις διαφορετικές δυνατότητες κάθε συμμετέχοντα, στις ιδέες και τις σκέψεις του που αναδύονται μέσω των ερωτήσεων. Κατανοούμε πως δεν πρόκειται για αποστήθιση της γνώσης, αλλά για την ανάπτυξη της ενεργού σκέψης, δίνοντας την σκυτάλη στα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την ικανότητα τους να συζητούν. Έχοντας στη φάρετρα τους τα παιδιά αυτές τις ικανότητες θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν καλύτερα μια νέα κατάσταση, να κάνουν τους κατάλληλους συσχετισμούς, να ανακαλύπτουν τις αντιφάσεις των πληροφοριών και να μαθαίνουν να σκέφτονται αυτόνομα (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 181).

Το κίνημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας της φιλοσοφίας έναντι της παραδοσιακής. Αν θεωρούμε τη φιλοσοφική σκέψη ως « διαδικασία αναζήτησης, αναστοχασμού και προετοιμασίας του αυτο-έλεγχου, και λιγότερο ως μορφή βεβαιότητας που υπερθεματίζει το προφανές, η διδασκαλία της σκέψης αυτής στρέφεται στην αργή και πολύτροπη διαδικασία της ανάδειξης των δεξιοτήτων της σκέψης, αποκλείοντας τη μετωπική παιδαγωγική». Μιλώντας για μια διδακτική διαδικασία που επιδιώκει την ενδυνάμωση της φιλοσοφικής σκέψης, οι προτεινόμενοι στόχοι πολλαπλασιάζονται. Δεν στέκεται μόνο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

συζήτηση ηχογραφείται, έτσι ώστε μόλις ολοκληρωθεί (η συζήτηση) να μπορούν τα παιδιά να την ακούσουν, υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διακόψουν την ακρόαση της συζήτησης στα σημεία όπου το επιθυμούν και να εκφραστούν εκ νέου (Tozzi, Θεοδωροπούλου, 2013: 162). Μέσα από αυτήν τη διαδρομή, όπως υποστηρίζει ο Levine, το παιδί ζει την εμπειρία του να είναι ένα *σκεπτόμενο υποκείμενο στον κόλπο μιας ομάδας συνομηλτών*.

και των λογικών δεξιοτήτων, αλλά και «στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην κατάκτηση της ικανότητας για αυτόνομη σκέψη, η συνειδητοποίηση της σκέψης ως αναπόσπαστης εκφοράς του εαυτού και η ολοένα και ακριβέστερη λεκτικοποίησή της¹⁶» (Θεοδωροπούλου, 2003: 118).

Η δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν έχει άμεση σχέση με τη διαμόρφωση και τη συγκρότηση της σκέψης, καθώς και την ικανότητά τους να σχηματίζουν έννοιες (Καραφύλλης, 2011: 3)¹⁷. Ως προς την δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν¹⁸, ο Montaigne υποστηρίζει πως η φιλοσοφία είναι εκείνη που μας μαθαίνει να ζούμε και από την στιγμή που η παιδική ηλικία βρίσκει εκεί μαθήματα δεν υπάρχει λόγος να μην τη διδάσκουν στα παιδιά (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 340). Έτσι, με την ανάπτυξη νέων καινοτόμων φιλοσοφικών πρακτικών με τα παιδιά, τίθεται «η σκέψη του μαθητή στο κέντρο των εκπαιδευτικών ενασχολήσεων» (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 338).

Υπάρχουν πολλές διαφωνίες μεταξύ των φιλοσόφων σχετικά με το ζήτημα της χρονικής περιόδου, η οποία θεωρείται η καταλληλότερη για την εφαρμογή της φιλοσοφίας με παιδιά. Οι νέες πρακτικές με φιλοσοφική στόχευση, όπως αναφέραμε

¹⁶ Όπως σημειώνει η Θεοδωροπούλου (στο Sharp & Splitter, 2007: 16), στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά γίνεται η χρήση των δύο μορφών Λογικής συνδυαστικά, δηλαδή τόσο της τυπικής που αντιστοιχεί στην κριτική σκέψη, όσο και της άτυπης, η οποία χαρακτηρίζεται έτσι διότι δεν ρυθμίζεται στη βάση σταθερών κανόνων, αλλά σύμφωνα με τις πράξεις και τα γεγονότα που πρέπει να αξιολογηθούν και πρόκειται για την δημιουργική σκέψη.

¹⁷ Το ερώτημα σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να φιλοσοφούν έχει νόημα από την στιγμή που ορίζεται η διαδικασία αυτής της στοχαστικής δραστηριότητας (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010:343).

¹⁸ Στον αντίποδα αυτής της αποδοχής, ο Descartes θεωρεί πως «η παιδική ηλικία είναι ο χρόνος και ο τόπος του λάθους και της προκατάληψης». Γι' αυτό το λόγο, για να αρχίσουμε να κάνουμε φιλοσοφία είναι αναγκαίο να φτάσουμε πρώτα στην ωριμότητα (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 341). Επίσης, ο Καντ πιστεύει πως το παιδί βρίσκεται σε μια κατάσταση «ανηλικιότητας», δεν δύναται να σκεφτεί από μόνο του και πρέπει να εκπαιδευτεί με γνώμονα αυτό το σκοπό, για να μπορεί μετέπειτα να «προσανατολίζεται μέσα στη σκέψη», κάνοντας χρήση της λογικής του (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 341).

προηγουμένως, αναπτύσσονται με παιδιά (και εφήβους) ήδη από την προσχολική εκπαίδευση¹⁹ (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 339).

Η εισαγωγή της φιλοσοφίας στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες βασίζεται στην παιδαγωγική αρχή της σταθερής αναγνώρισης του παιδιού ως «ξεχωριστής υπόστασης», που δηλώνει ότι κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο σκέψης και κατανόησης της πραγματικότητας, όπως τονίζει και ο Dewey ότι ζει αυτό που σκέφτεται (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 13).

Σχετικά με το ερώτημα τι αναγκάζει τα παιδιά να σκεφτούν, αυτό μοιάζει να μην είναι παρά η ιδέα, αυτή που αναγκάζει τα παιδιά να σκεφτούν πχ ζωγραφίζοντας ή να ζωγραφίσουν με σκοπό να σκεφτούν ή να ζωγραφίσουν σκεπτόμενα. Στο σημείο της έναρξης της φιλοσοφικής δραστηριότητας με το παιδί ως συν-ερευνητή/συν-ομιλητή είναι σημαντικό για το παιδί να θέτει ερωτήματα, να «παίζει» με τις σκέψεις του. Όταν προσεγγίζουμε τη φιλοσοφία και το παιδί δεν μιλάμε για την ακαδημαϊκή μορφή της φιλοσοφίας, αλλά την προσεγγίζουμε ως μια δραστηριότητα όπου οι μηχανισμοί της μπορούν να εξοικειώσουν τα παιδιά στην μύηση του «φιλοσοφικώς σκέπτεσθαι», εφόσον είναι τρόπος σκέψης και ως θεμελιώδες παιδαγωγικό ζητούμενο της φιλοσοφίας έχουμε θέσει τον καλύτερο τρόπο σκέψης, με άλλα λόγια το «καλώς σκέπτεσθαι» (Θεοδωροπούλου, στο Sharp, Splitter, 2007:12-19).

Η φιλοσοφία αποτελεί μια προσωπική προσπάθεια με στόχο τη διαρκή υπέρβαση της σκέψης μέσω του διαλόγου²⁰, καθώς το παιδί αρχίζει να διαφοροποιεί την σκέψη με

¹⁹ Ο G. Matthews μέσω σχετικών ερευνών, έδειξε ότι το *φιλοσοφείν* αρχίζει πολύ νωρίς στην ζωή του ανθρώπου και κατ'επέκταση είναι μέσα στην δυνατότητες και των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας (Ματσαγγούρας, 2007: 43).

²⁰ Ο διάλογος είναι ένας τρόπος συνομιλίας μεταξύ ατόμων που σκέφτονται και αναστοχάζονται μαζί (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 182). «Μιλώντας για φιλοσοφία, αναφερόμαστε στον φιλοσοφικό διάλογο, που είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνομιλία, είναι μια δραστηριότητα, μια από κοινού έρευνα, ένας τρόπος κοινής κριτικής σκέψης και αναστοχασμού. Συμβάλλει στην ανάπτυξη εργαλείων για τη διερεύνηση βαθύτερων αιτιών, κανόνων και παραδοχών και μπορεί να είναι ιδιαίτερα δημιουργικός στην εξεύρεση νέων τρόπων επίλυσης και προβλημάτων» (Camhy & Untermoser, 2005, Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 181).

τον εαυτό του και για τον εαυτό του, αλλά και την επανάληψη της σκέψης του για τον άλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδί μαθαίνει να συγκροτεί την αυτόνομη σκέψη, να αντιλαμβάνεται την οπτική γωνία των άλλων και να αναπτύσσει την *κριτική ικανότητα* (Θεοδωροπούλου, στο Sharp, Splitter, 2007:19).

Η φιλοσοφία για παιδιά, μεταμορφώνοντας της σχολικές τάξεις σε κοινότητες φιλοσοφικής έρευνας, μπορεί να γίνει «τόπος», στον οποίο τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν πώς να αιτιολογούν τις απόψεις τους, να σκέφτονται τι αισθάνονται τη στιγμή που πράττουν κάτι, να ανταλλάσσουν (εναλλακτικές) απόψεις μεταξύ τους, ώστε να τις σκεφτούν όλα μαζί, αναπτύσσοντας έτσι την λογική, την φροντίδα και την δημιουργικότητα, συνειδητοποιώντας έναν τρόπο ζωής (Sharp, στο Sharp, Splitter, 2007: 9). Θα μπορούσαμε να πούμε, πως η Φιλοσοφία για Παιδιά, είναι μια γέφυρα ανάμεσα στην καθημερινή σκέψη και σε πιο «εξειδικευμένες» μορφές σκέψης. Αυτή η ζύμωση της σκέψης δημιουργεί παιδιά ικανά, που διαθέτουν «την ετοιμότητα της δέσμευσης τους σε όποιο είδος έρευνας απαιτούν οι καταστάσεις», καθώς και αν είναι σε θέση να αλλάζουν τον τρόπο σκέψης τους (ανασυγκροτητική κριτική) (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 34).

Η σκέψη του παιδιού είναι στο επίκεντρό της έρευνας της φιλοσοφίας, που την απασχολεί αδιάκοπα, όπως και η φιλοσοφική σκέψη είναι ερευνητικός τόπος για την εκπαίδευση. Η φιλοσοφία με τα παιδιά στρέφει αυτομάτως τη διδασκαλία στο ίδιο το παιδί, καθώς σημαντικό χώρο λαμβάνουν η αφύπνιση των ενδιαφερόντων του και η ενθάρρυνση των ικανοτήτων του και κατ'επέκταση, η δυνατότητά του να μάθει να στηρίζεται σε ισχυρούς συλλογισμούς κ.α. Ο φόβος της εισαγωγής της φιλοσοφίας οφείλεται στην πεποίθηση πως οι μαθητές δεν έχουν ωριμάσει αρκετά, το μυαλό τους δεν μπορεί να χωνέψει τις συνεχείς ανατροπές που συνεπάγεται η άσκησή τους στην φιλοσοφία, δεν λαμβάνει υπόψη ότι το μυαλό των μικρών παιδιών από την φύση του δεν περιορίζεται σε ό,τι εκλαμβάνεται ως πραγματικότητα (Πελεγρίνης, στο Θεοδωροπούλου, 2013).

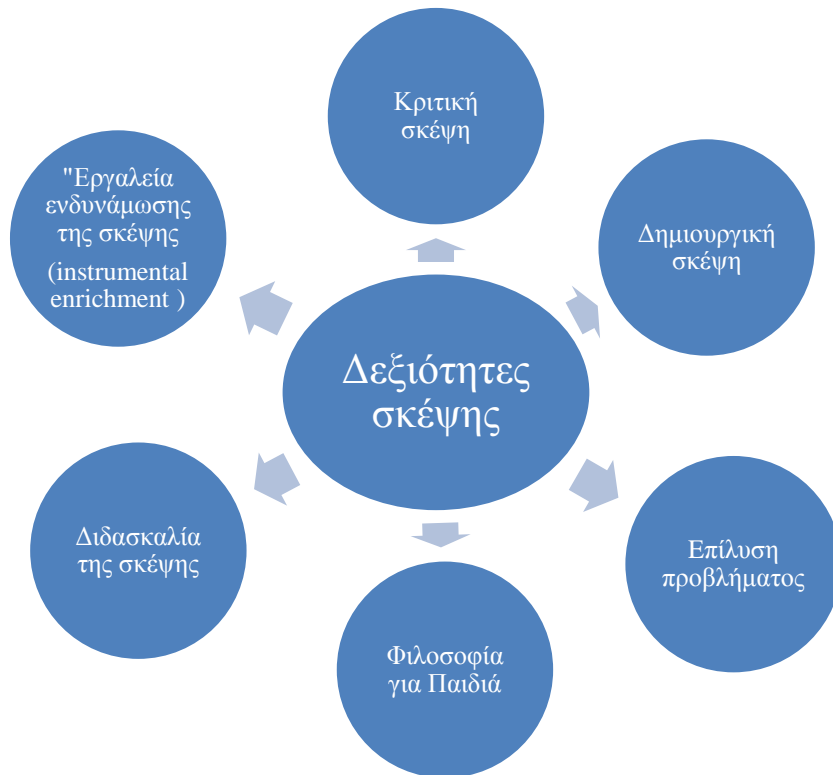
Κατά αυτόν τον τρόπο, στοχεύουμε ώστε το παιδί ως ελεύθερο ον να είναι σε θέση «να υποστηρίξει μέσα στο χώρο της τάξης τη γέννηση πράξεων και λόγων των οποίων το συγκεκριμένο παιδί, έστω και αν πρόκειται για μαθητή νηπιαγωγείου, μέσα σε δεδομένες συνθήκες, θα μπορούσε να αναδειχθεί εξολοκλήρου ο δημιουργός».

Αυτό έχει ως σκοπό την αποφυγή μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει τη δια-μόρφωση των εκπαιδευομένων, δηλαδή τη δημιουργία ενός υποταγμένου υποκειμένου, αλλά αντιθέτως επιδιώκει την δημιουργία ενός υποκειμένου ικανού, διότι πρόκειται για έναν καλό δέκτη, παραγωγό και κάτοχο της γνώσης (Θεοδωροπούλου, 2008: 5-17). Η ικανότητα του να σκέφτεται κανείς (από) μόνος του κατοχυρώνει την ελευθερία της σκέψης και την οξύτητα της κρίσης, στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαμόρφωση των μαθητών ως αυριανών πολιτών, έχοντας έτσι ως πολύτιμο αγαθό την *ελευθερία της κρίσης* (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 152).

Συνοψίζοντας, η έναρξη της εκμάθησης του «σκέπτεσθαι» το συντομότερο δυνατόν, αποτελεί εγγύηση της «αφύπνισης και την ανάπτυξη στο παιδί μιας σκέψης αναστοχαστικής σχετικά με την ανθρώπινη κατάσταση» (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 151). Ο ρόλος της φιλοσοφίας νοείται ως μια πηγή γνωστικών δεξιοτήτων, αναπαριστώντας ένα λογικό μοντέλο για την εξέλιξη της σκέψης του παιδιού²¹ (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 33).

Μέσα από το παρακάτω σχήμα βλέπουμε συγκεντρωμένους τους παράγοντες, που αναφέρθηκαν και που συμβάλλουν στην απόκτηση των δεξιοτήτων της σκέψης:

²¹ Στο πρόγραμμα του Lipman, τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσουν τις δεξιότητες της συλλογιστικής και ερευνητικής ικανότητας (όπως είναι η παρατήρηση, η περιγραφή, η αφήγηση, ο απαγωγικός, επαγωγικός, αναλογικός συλλογισμός κ.τ.λ), της διαμόρφωσης εννοιών, της μετάφρασης, της κριτικής ικανότητας (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 34).



(στο: Fisher, 2005: 12)

Εν κατακλείδι, κατανοούμε πως τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να αναπτύξουν τις ικανότητες σκέψης τους, με τρόπο διαφορετικό, προσωπικό, κατακτώντας έτσι το δικαίωμα να αναπτύσσουν την δική τους κρίση και τη δημιουργική τους φαντασία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας μας, αλλά και να μπορούν να προσαρμόζονται και να εξελίσσονται παρά τις ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται.

1.3 Έμφαση στη σκέψη: σκέψη κριτική & αναστοχαστική²²

Στο πλαίσιο της ολοένα αυξανόμενης τάσης της σύγχρονης εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της σκέψης (σε σχέση με το κεφ. 1.1), παρατηρείται μια εξίσου αυξανόμενη τάση αναφοράς στην κριτική σκέψη. Σε αρκετές χώρες, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και πολιτικοκοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε σχολικό²³, κάτι που αποδεικνύεται μέσα από τη δημιουργία δεκάδων οργανισμών ινστιτούτων και ειδικών κέντρων με αυτό το σκοπό (Μαυροσκούφης, 2008: 28).

Η μελέτη της Κριτικής Σκέψης εξαπλώθηκε τον 20^ο αιώνα αλματωδώς και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο John Dewey, Αμερικάνο παιδαγωγό, που οι παιδαγωγικές του θέσεις έχουν παγκόσμια απήχηση (Τριλιανός, 1997). Η αφετηρία της διδασκαλίας της Κριτικής Σκέψης, ωστόσο, εντοπίζεται στη διδασκαλία και στα οράματα του Σωκράτη (Τριλιανός, 1997), και στη μέθοδο του που είναι γνωστή ως μαιευτική. Συνεχίζοντας της ιστορική εξέλιξη της κριτικής σκέψης συναντάμε τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Το σημείο τομής του έργου τους με την κριτική σκέψη, εντοπίζεται στο σημείο όπου διαπιστώνεται πως είναι το ενδιαφέρον τους στην καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης, η συστηματικότητα στην αναζήτηση (λογικών) επιχειρημάτων, η μελέτη και η ανάλυση των πληροφοριών, σε συνδυασμό με την διαρκή αμφισβήτηση, τον έλεγχο, την επανεξέταση²⁴ (Lipman, 2006: 235-242, Ματσαγγούρας, 2007: 77).

²² Ο λόγος, για τον οποίο εστιάζουμε στην κριτική σκέψη είναι, διότι οι συνιστώσες της (κριτικής σκέψης) φαίνεται να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της σκέψης που επιθυμεί η εκπαίδευση να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/-τριες, όπως σημειώνονται στα Α.Π.

²³ Το άρθρο 1 παράγ. γ αναφέρει: « Να αναπτύσσουν (οι μαθητές) δημιουργική και κριτική σκέψη». Μια από τις βασικές ικανότητες που προωθεί το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπως αυτές ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία (Π.Σ Νηπιαγωγείου, 2011).

²⁴ «Ένα νέο ύφος φιλοσοφικού λόγου επιβάλλεται με τη φιλοσοφία του Πλάτωνα. Καθορίζεται μια τάξη ιδεών που λίγο κατόπιν θα χαρακτηριστεί λογική και σχεδιάζεται μια πρωτότυπη πολιτική. Η καινοτομία είναι προφανής: δεν δεσπόζει πια η φαινομενική δύναμη των συνηθειών ή η ψευδοπραγματική ισχύς των «ροπαλοφόρων», αλλά η τάξη του ελεγχόμενου λόγου [...] Έτσι η σκέψη, γύρω στον πέμπτο αιώνα π.Χ., περνάει από την επικράτεια του μύθου στη δύναμη της φιλοσοφικής λογικής [...] Το συμπέρασμα του πλατωνισμού είναι η ίδια η ιστορία της φιλοσοφίας, εκείνου δηλ. του

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1997: 23), «ο όρος σκέψη σημαίνει τη νοητική διαδικασία, δια της οποίας το άτομο σχηματίζει έννοιες, φτάνει σε συμπεράσματα, βρίσκει λύσεις σε προβλήματα και διεξόδους σε αδιέξοδα. Η σκέψη διακρίνεται σε απλή και κριτική σκέψη. Η πρώτη αποτελεί φυσική εξέλιξη του κανονικού ανθρώπινου νου [...]. Η δεύτερη μορφή σκέψης, η κριτική, συνάπτεται με την όχι συνήθη διαδικασία της καλλιέργειας των δυνατοτήτων του νου σε πολύ υψηλό βαθμό».

Ο ορισμός της κριτικής σκέψης, ωστόσο, δεν είναι εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί. Υπάρχει σχεδόν ομοφωνία ως προς τι δεν έχει σχέση με την κριτική σκέψη, όπως η πίστη, ο αποκλεισμός της έκφρασης των συναισθημάτων, η ρητορική παραπειστική ικανότητα, η αναντίρρητη αποδοχή επιστημονικών πορισμάτων κλπ. (Μαυροσκούφης, 2008: 29-30).

Η κριτική σκέψη, όπως έχει διαπιστωθεί, έχει καταλήξει να υποδηλώνει οποιαδήποτε σκέψη η οποία, όταν εφαρμόζεται σε μια πράξη σκέψης, μπορεί να την κάνει πιο αποτελεσματική και αξιόπιστη (Lipman, 2006: 73). Κατά καιρούς, έχουν προταθεί πολλοί χαρακτηρισμοί της κριτικής σκέψης, οι περισσότεροι από τους οποίους αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες θέσεις συγγραφέων. «Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει αφενός μια ευρεία ποικιλία ορισμών για το τι πραγματικά περιλαμβάνει η έννοια της κριτικής σκέψης, αφετέρου τον κεντρικό ρόλο τον οποίο έχουν διαδραματίσει στην ανάπτυξη του περιεχομένου της έννοιας αυτής οι παράμετροι της επιχειρηματολογίας και της λογικής ανάλυσης των πληροφοριών (Fisher, 2001; Walters, 1994; Norris & Ennis, 1990)» (στο Θεοδωροπούλου & Μονιούδη, 2014: 76).

πολιτισμικού είδους που, με την μεσολάβηση των εξ αποκαλύψεως θρησκειών, της επιστήμης που επινόησε η Αναγέννηση και των πολιτικών επαναστάσεων, βρίσκεται στις απαρχές του πολιτισμού που σήμερα θριαμβεύει [...] Ο Αριστοτέλης ενδιαφέρεται περισσότερο να συστηματοποιήσει τις ερωταποκριτικές μεθόδους, που χρησιμοποιούνταν μέσα στην Ακαδημία, με σκοπό να συγκροτήσει μια νέα διαλεκτική μέθοδο, πιο σίγουρη από την πλατωνική ως προς τη δυνατότητα εκμείευσης της αλήθειας από τις γενικά αποδεχτές γνώμες» (Σατελέ, 1989: 23-24. 95-104).

Σύμφωνα με τον McPeck, κριτική σκέψη είναι ο λογικός συλλογισμός που επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων (Καναβούρας, 2006: 12). Ο Ματσαγγούρας (2007: 77), παραπέμποντας στον R. Paul, τονίζει πως, επειδή η κριτική σκέψη ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων διαφορετικής φύσης μέσα σε απρόβλεπτες καταστάσεις, ανάγκες και συνθήκες, δεν είναι δυνατόν να πάρει τη μορφή μιας συγκεκριμένης γνωστικής στρατηγικής με σαφή βήματα και με διαδικασίες ιεραρχικά και χρονικά διατεταγμένες, αλλά και διότι η κριτική σκέψη δεν είναι μια απλή, ενιαία και μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση.

Ο R. Paul θεωρεί πως η κριτική σκέψη λειτουργεί με βάση ορισμένους «διανοητικούς κανόνες», ιδιότητες. Σύμφωνα με τον ίδιο, τέτοιες ιδιότητες της κριτικής σκέψης είναι:

- η σαφήνεια σε σχέση με την ασάφεια
- η ακρίβεια σε σχέση με την ανακρίβεια
- το συγκεκριμένο σε σχέση με το γενικό
- το σχετικό σε σχέση με το άσχετο
- η συνέπεια σε σχέση με την ασυνέπεια
- το λογικό σε σχέση με το παράλογο
- η εμπριθεία σε σχέση με τη επιπολαιότητα
- η πληρότητα σε σχέση με την έλλειψη
- η σημαντικότητα σε σχέση με τη μηδαμινότητα
- η αμεροληψία σε σχέση με την προκατάληψη ή μονομέρεια
- η επάρκεια (σκοπού) σε σχέση με την ανεπάρκεια²⁵ (στο Τριλιανός, 1997: 32-33).

²⁵ Πολλές φορές, η εκπαίδευση, στην προσπάθειά της να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη, επικρίνεται για το ότι, προωθεί μια «ψευδοκριτική» σκέψη, που είναι επιζήμια παρά ωφέλιμη, εφόσον δεν στάθηκε ικανή να αναπτύξει τα κατάλληλα διανοητικά κριτήρια για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως είναι οι ικανότητες της διάκρισης του σημαντικού από το ασήμαντο, της αξιολόγησης των πληροφοριών για την ορθότητα, την ακρίβεια και τη συνάφεια τους, της διατύπωσης τεκμηριωμένων υποθέσεων εργασίας, της κριτικής ανάλυσης, της διαχείρισης των αντιφάσεων και της αβεβαιότητας, της διαμόρφωσης λογικών και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, του εντοπισμού των προκαταλήψεων κτλ (Μαυροσκοφής, 2008: 28-9).

Μια σειρά διαθέσεων και ιδιοτήτων, τα οποία δίνονται αποδεκτά για να περιγράψουν την διαδικασία της κριτικής σκέψης είναι:

- Το ανοιχτό μυαλό, ο υγιής σκεπτικισμός, η ελεύθερη σκέψη, τα υψηλού επιπέδου κίνητρα, η διανοητική εντιμότητα,
- Ένα σύνολο γενικών και ειδικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, η μετάβαση από την πληροφορία στην τεκμηρίωση μέσω διαδικασιών ελέγχου και διασταύρωσης²⁶, η διακρίβωση αιτιακών σχέσεων, η ταξινόμηση, η διάκριση μεταξύ γεγονότων και σχολίων, η ανάλυση, η εξέταση των θεμάτων από πολλές οπτικές, η επιχειρηματολογία, η διαμόρφωση τεκμηριωμένων ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων, η αξιολόγηση γεγονότων, οπτικών και ερμηνειών, η δοκιμή και η επιβεβαίωση ή η απόρριψη, η επισήμανση των λογικών σφαλμάτων ή η αναγνώριση της προπαγάνδας,
- Η χάραξη και η εφαρμογή ενός διανοητικού χάρτη (πορεία σκέψης), η εφαρμογή κριτηρίων στη προσέγγιση της πραγματικότητας και η άσκηση στις δεξιότητες που απορρέουν από αυτά (Μαυροσκούφης, 2008: 30).

Σύμφωνα με τον Martin, η κριτική σκέψη αποτελεί εκείνο το είδος του στοχασμού που αναπόφευκτα οδηγεί στην ενσωμάτωση του συλλογισμού σε οποιαδήποτε μορφή δράσης, δηλαδή πρόκειται για την ισχυρότερη μορφή αντίδρασης πάνω στις αιτίες και τα αποτελέσματα των ιδεών που ενεργοποιούν τις πράξεις των ατόμων. Με λίγα λόγια αναφέρεται στο στοχασμό που μελετά τις διαφοροποιήσεις στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν ως επακόλουθα διαφορετικών απόψεων, διανοητικών σχημάτων και συμφραζομένων (Καναβούρας, 2006:12).

Σύμφωνα με τον Fisher (1992), η κριτική σκέψη είναι «η νοητική και συναισθηματική λειτουργία, κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την αξιοπιστία των

²⁶ «Εφημερίδες και περιοδικά, ραδιόφωνο και τηλεόραση πιέζουν σήμερα τον άνθρωπο, ακόμη και στο πιο μακρινό σπίτι και τον εφοδιάζουν αδιάκοπα με ένα πλήθος νέων ειδήσεων που του φέρνουν σύγχυση, αλλά δεν του τις μεταδίδουν με την έννοια αντικειμενικών πληροφοριών, που θα μπορούσε ελεύθερα να τις έχει στη διάθεση του και απ' αυτές να διαμορφώνει μια δική του κρίση, αλλά του προσφέρουν τις πληροφορίες σχεδόν πάντα μέσα από μια ορισμένη επιλογή και διατύπωση δρώντας έτσι σταθερά στις απόψεις και πεποιθήσεις του, στις συναισθηματικές αντιδράσεις και βουλητικές του ενέργειες» (Bollnow, 1986:40)

πληροφοριών και αποφασίζει τι να σκεφτεί ή τι να κάνει μέσω των συλλογισμών που διαμορφώνονται με βάση όλα τα δυνατά στοιχεία που μπορεί να έχει στη διάθεσή του. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο μαθαίνει αρχικά να σκέφτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι να ρωτά, πώς και πότε, και στην συνέχεια πώς να σκέφτεται λογικά, πότε και ποιες μεθόδους να χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να το κάνει αυτό είναι να έχει την πρόθεση και τα κίνητρα, να σκέφτεται λογικά, να είναι πρόθυμο να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων και να θέλει να ανακαλύψει την αλήθεια²⁷» (στο Θεοδωροπούλου & Μονιούδη, 2014: 76).

Η κριτική σκέψη θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με την ορθολογικότητα και την επίκληση ορθών λογικών προτάσεων. Εδώ εντοπίζεται και το χαρακτηριστικό που διαχωρίζει τις φιλοσοφικές διατυπώσεις από εκείνες που εμφανίζουν έναν εντονότερο προσανατολισμό προς την Ψυχολογία και που τείνουν να υπαχθούν στην κατηγορία των δεξιοτήτων σκέψης (Bailin στο Θεοδωροπούλου, 2014: 295). Ωστόσο, η κριτική σκέψη δεν περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη της ορθολογικότητας, αλλά στοχεύει και στην επίτευξη της έλλογης σκέψης, δηλαδή δεν μιλάμε μόνο για καθαρή ορθολογικότητα, αλλά πολύ περισσότερο αναφερόμαστε στην ορθολογικότητα που είναι μετριασμένη από την κρίση (συγκεκριασμένη με την κρίση, Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 30).

Ο Robert Ennis²⁸ αντιλαμβάνεται την κριτική σκέψη «ως έλλογη αναστοχαστική σκέψη που εστιάζει στο να αποφασίσουμε τι να πιστέψουμε ή να πράξουμε», και καταγράφει λεπτομερώς δεξιότητες, τάσεις και διαθέσεις, οι οποίες συγκροτούν μια τέτοιου είδους έλλογη, αναστοχαστική σκέψη (Bailin στο Θεοδωροπούλου, 2014:

²⁷ Η γνώση των βασικών σημείων της λογικής, καθώς η σκέψη «ως κρίση αποτελεί την σπονδυλική στήλη όλων των επιστημών και όλου του ανθρώπινου ερευνητικού έργου» (Mueller & Bargeliotis, 2004: 78), θεωρείται αναγκαία. Το αποκορύφωμα της λογικής είναι η διαλεκτική, η οποία δίνει μορφή στο διάλογο, την πνευματική συνάντηση των ανθρώπων, τη σύγκρουση των περιορισμένων ατομικών συστημάτων (ο.π). Επιπλέον, η διαλεκτική προσδιορίζεται ως η λογική της σκέψης με τη μορφή της αυτοσυνειδησίας και της αυτοκριτικής της (ο.π).

²⁸ Η κριτική σκέψη, κατά τον Ennis (1987), συνεπάγεται την αμερόληπτη ανάλυση, εξήγηση και εκτίμηση πληροφοριών, επιχειρημάτων και εμπειριών, καθώς και τη χρήση στοχαστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εναλλακτικών στάσεων που καθοδηγούν ορθολογιστικά πράξεις και πίστεις.

295), ενώ, σύμφωνα με τον Edward Glaser, η κριτική σκέψη ορίζεται ως διάθεση κάποιου ατόμου να εξετάσει με έναν στοχαστικό τρόπο τα προβλήματα και τα θέματα που προέρχονται μέσα από το πλαίσιο των εμπειριών του και τη γνώση των μεθόδων έρευνας και λογικής σκέψης. Οι Bailin & Battersby, «συσχετίζουν την κριτική σκέψη με την κριτική διερεύνηση, που ουσιαστικά είναι το εγχείρημα της κατάληξης σε μια έλλογη κρίση» (Bailin στο Θεοδωροπούλου, 2014: 296).

Ο Siegel, θεωρεί πως η κριτική σκέψη είναι εκείνο το είδος στοχασμού, που «παρακινείται από τα κατάλληλα αίτια». Η κριτική σκέψη χρειάζεται τα κατάλληλα αίτια για να ενεργοποιηθεί και είναι ορθολογιστική, εφόσον πρόκειται για ένα είδος στοχασμού που είναι το αποτέλεσμα του κινήτρου που παρέχουν τα αίτια των πράξεων. Η κριτική σκέψη, για τον Siegel, περιλαμβάνει την «παθιασμένη αναζήτηση του ορθολογισμού» (Καναβούρας, 2006: 13). Ο Siegel αποδίδει τον χαρακτηρισμό του «κριτικό στοχαστή» σε αυτόν που κινείται ακολουθώντας λογικές προκείμενες.

Σύμφωνα με τον Siegel, η κριτική σκέψη αποτελείται από δύο συνιστώσες, που είναι οι εξής:

1. Η αξιολόγηση των λογικών προκείμενων, που σημαίνει ότι ο κριτικός στοχαστής πρέπει να είναι ικανός να αξιολογεί λογικές προτάσεις και την ικανότητά να αιτιολογούν σωστά πεποιθήσεις, ισχυρισμούς και πράξεις.
2. Το κριτικό πνεύμα, που αναφέρεται στην ικανότητα του κριτικού στοχαστή να εκτιμά το ορθώς συλλογίζεσθαι και να είναι διατεθειμένος να πιστεύει και να δρα σε αυτή τη βάση ίδιο (Bailin, στο Θεοδωροπούλου, 2014: 295) .

Ο Lipman μιλώντας για την κριτική σκέψη εστιάζει το ενδιαφέρον του την έννοια της κρίσης, την οποία ορίζει ως σκέψη που στηρίζεται σε κριτήρια, είναι αυτοδιορθούμενη και ευαίσθητη στα συμφραζόμενα (Bailin στο Θεοδωροπούλου, 2014: 295, Lipman (2006: 234-5). Συνδέεται με τους συγγενικούς όρους «κριτική» και «κριτήρια», όροι που έχουν να κάνουν με το συλλογισμό, την αξιολόγηση και την κρίση, και όλα αυτά με τη σειρά τους έχουν να κάνουν με τη βελτίωση της σκέψης με την οποία οι μαθητές/ τριες ενθαρρύνονται να ασχοληθούν (Lipman, 2006: 17). Η κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται από την πιστή εφαρμογή των νόμων της λογικής, την οποία αποκαλούμε ορθολογική σκέψη (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997: 21).

Η κριτική σκέψη είναι εφαρμοσμένη σκέψη (Lipman, 2006: 234), χρησιμοποιεί σαφή αξιολογικά κριτήρια²⁹ κατά την ανάλυση και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, την λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση συμπερασμάτων. Η χρήση των κριτηρίων, καθώς και η ενεργοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης θεωρούνται, σύμφωνα με τους μελετητές της κριτικής σκέψης, βασικά προσδιοριστικά της, που την διαχωρίζουν από την απλή σκέψη και τα άλλα είδη της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007: 76). Πρόκειται, λοιπόν, για μια κανονιστική λειτουργία ως προς το ότι επιμένει σε πρότυπα και κριτήρια μέσω των οποίων μπορεί να διαχωριστεί από τη μη κριτική σκέψη (Lipman, 2006: 252).

Στον εκπαιδευτικό χώρο τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη καλλιέργεια δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης ως μέσου μάθησης³⁰. Ενώ επισημαίνεται emphatically η σημασία της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Norris (1985:44), «οι μαθητές έχουν το ηθικό δικαίωμα να διδάσκονται πώς να σκέφτονται κριτικά». Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2011: 13), σημειώνεται πως «η κριτική σκέψη είναι ένας πειθαρχημένος τρόπος σκέψης που χρησιμοποιεί κάποιος για να αιτιολογήσει απόψεις, επιλογές ή να αξιολογήσει διάφορα δεδομένα, ακόμα περισσότερο εάν οι λόγοι χρήσης της κριτικής σκέψης από τους ανθρώπους γίνεται για να κατευθύνουν

²⁹ Ο Lipman (2006) παραθέτει ένα κατάλογο με συγκεκριμένα αντιπροσωπευτικά είδη κριτηρίων :

- Καθιερωμένα πρότυπα (standards)
- Νόμοι εσωτερικοί κανονισμοί, κανόνες, ρυθμίσεις, καταστατικά, θεμελιωμένες αρχές, διατάξεις, κατευθυντήριες γραμμές, οδηγίες.
- Επιταγές, απαιτήσεις, προδιαγραφές, ρήτρες, όροι, όρια, περιορισμοί, συνθήκες, παράμετροι.
- Συμβάσεις, νόρμες, κανονικότητες, ομοιομορφίες, μεγάλες γενικεύσεις.
- Αρχές, παραδοχές, προϋποθέσεις, ορισμοί.
- Ιδανικά, επιδιώξεις, στόχοι, σκοποί, σκοπιμότητες, διαισθητικές αντιλήψεις, διορατικές αντιλήψεις.
- Τεστ αξιολόγησης, διαπιστευτήρια, τεκμηριωμένες αποδείξεις, πειραματικά ευρήματα, παρατηρήσεις.
- Μέθοδοι, διαδικασίες, πολιτικές, μέτρα..

τις δράσεις τους, εφόσον οι πιο πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες απαιτούν ένα στοιχειώδες επίπεδο κριτικής σκέψης»³¹.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι βασικό στοιχείο σε μια Δημοκρατία, που θέλει να στηρίζεται στο δικαίωμα της έκφρασης των προσωπικών ιδεών, καθώς και στην διαλεκτική των απόψεων εντός ενός δημόσιου χώρου συζήτησης (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 152).

Ο Fisher (1997) επισημαίνει ότι οι πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι αναγκαίο να έχουν την δυνατότητα να κρίνουν και να αξιολογούν τις πληροφορίες που τους παρέχονται και όχι απλά να τις μαθαίνουν. Το σχολείο³² στη δημοκρατική κοινωνία πρέπει να δίνει την ευκαιρία στο άτομο να εκφράζει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του³³-και να στρέφεται και στους βασικούς στόχους της χειραφέτησης, αυτοπραγμάτωσης, δημοκρατικότητας και ισότητα ευκαιριών (Kron, 2012), στόχοι που εξυπηρετούνται θεμελιωδώς από την κριτική ικανότητα των δρώντων υποκειμένων.

Η κρίση είναι κάτι περισσότερο απ' ότι μια κατηγορηματικά αντιπροσωπευμένη γνώμη. Για τα ερωτήματα που είναι αποφασιστικά για την ίδια του την ζωή, πρέπει ο άνθρωπος να είναι σε θέση να απελευθερώνεται από την κηδεμονία των επιρροών,

³² « Το ενδιαφέρον της εκμάθησης στο σχολείο του να σκέφτεται κανείς (από) μόνος του εξασφαλίζει την ελευθερία της σκέψης και οξύτητα της κρίσης, οι οποίες είναι πολύ αποτελεσματικές για την διαμόρφωση των μαθητών/τριων ως μελλοντικών πολιτών, εφόσον μπορούν να τους προφυλάξουν απλό κάθε ιδεολογικό ενδογματισμό, από κάθε προπαγανδιστική, προσηλυτιστική ή διαφημιστική πειθώ, που στρατολογούν το άτομο εν αγνοία του» (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 152).

³³ Στο πλαίσιο αυτό, η κρίση των παιδιών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Στις μέρες μας, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά είναι ορατά, αλλά δεν ακούγονται και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει οι εκπαιδευτικές μελέτες να εστιάσουν στη διεξαγωγή ερευνών με τα παιδιά και όχι για τα παιδιά, με στόχο να τοποθετηθούν ως κοινωνικά δρώντα, τα οποία είναι περισσότερο υποκείμενα παρά αντικείμενα της έρευνας (Vansielegheem, στο Θεοδωροπούλου, 2014: 344). Ακόμα και στην περίπτωση που οι γνώμες που εκτίθενται αρχικά είναι αδέξιες και δυσκίνητες ή όταν επαναλαμβάνονται αβασάνιστα ιδέες που συλλήφθηκαν τυχαία. Ο παιδαγωγός πρέπει να ξέρει να εμποδίζει τον εκφυλισμό της ελεύθερης εξωτερικεύσης των απόψεων σε ανεξέλεγκτη διάθεση για αμφισβήτηση (Bollnow, 1986).

που επιδρούν πάνω στο τρόπο θεώρησης και συμπεριφοράς του, και να σχηματίζει αυτόνομη κρίση (Bollnow,1986:109)³⁴.

Η κριτική σκέψη είναι ορθή³⁵, εφόσον εμπεριέχει την επίκληση σε λογικά αίτια και την κρίση, είναι διαλεκτική, και ακολουθεί κανόνες, πρότυπα και κριτήρια. Η κριτική σκέψη αποδίδεται ως ένα βαθιά ανθρώπινο χαρακτηριστικό, εφόσον συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που σχεδιάζει και οργανώνει τη ζωή, τους στόχους και τις αποφάσεις που παίρνει το κάθε άτομο. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα για διεξοδική διερεύνηση των υποθέσεων προκειμένου να καταλήξει σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και διαδικασίες μέσα από την ικανότητα να διατυπώνει ορθές κρίσεις. Η κριτική σκέψη ενεργοποιεί τις κριτικές δεξιότητες του ατόμου και τις καθιστά αναγκαίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποτελεί ένα λειτουργικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης νόησης, το οποίο καταδεικνύεται από τη σημαντικότητα που έχει για την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, αλλά και για την προσπάθεια ερμηνείας των εννοιών που περιβάλλουν τον κόσμο τους.

³⁴ Ο Jaspers καταγράφει πως στην «απλοϊκή ύπαρξη κάνω ότι κάνουν οι άλλοι, πιστεύω, ό, τι πιστεύουν οι άλλοι, σκέπτομαι όπως σκέπτονται οι άλλοι. Γνώμες, σκοποί, άγχη, χαρές μεταφέρονται από τον ένα στον άλλο, χωρίς αυτοί να αντιλαμβάνονται, γιατί συμβαίνει αναμφισβήτητα ένας αυθόρμητος συνταυτισμός όλων» (στο Bollnow,1986:108). Η Σχολή της Φραγκφούρτης οραματίστηκε τη διαμόρφωση του *χειραφετημένου ανθρώπου*. Με την συνδρομή του Habermas, ο Mollenhauer, επιχειρεί τη διαμόρφωση *ενός ανθρώπου εξισωμένο με τον διαφωτισμένο, προσανατολισμένο στο μέλλον, εναρμονισμένο με τον εαυτό του, τους συνανθρώπους του και τη φύση άνθρωπο, έναν άνθρωπο που εκπροσωπεί το σύνολο της λογικότητας: πρόκειται για τον στοχαζόμενο και αυτοστοχαζόμενο άνθρωπο* (Καρακατσάνης, στο Θεοδωροπούλου, 2014: 151).

³⁵ Η αγωγή για την κριτική ικανότητα είναι πάντα στενά συνυφασμένη με την αγωγή για την ορθή κρίση. Κατά τον Yos, η «ορθή» κρίση πρόκειται για αποτέλεσμα των ικανοτήτων του ατόμου, α) να χρησιμοποιεί επιδέξια μια ποικιλία γνωστικών ενεργειών, προκειμένου να καταλήξει σε μια κρίση, και β) να είναι ικανό για αναστοχαστική σκέψη (reflective thinking). Τα άτομα με «ορθή» κρίση, σύμφωνα με τον Yos, είναι εκείνα που, κατά την διατύπωση των επιχειρημάτων τους, χρησιμοποιούν παραδείγματα, ακούν προσεκτικά τις απόψεις των άλλων και ζητούν διευκρινίσεις, κάνουν υποθέσεις, αναπτύσσουν επιχειρήματα για να στηρίξουν τις απόψεις τους, βρίσκουν αντεπιχειρήματα κ.λπ (στο Νικολιδάκη, 2005: 128).

Η βελτίωση της σκέψης προϋποθέτει στοχασμό³⁶ και αναστοχασμό, που μακροπρόθεσμα αποτελεί τον αρτιότερο τρόπο σκέψης (Lipman, 2006: 40). Όπως σημειώσαμε στην προηγούμενη ενότητα, στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε την κριτική σκέψη, διαπιστώσαμε ότι οι ερευνητές την προσεγγίζουν ως μια στοχαστική και αναστοχαστική δραστηριότητα. Η κριτική σκέψη φαίνεται να σηματοδοτεί και να σηματοδοτείται από την αναστοχαστική σκέψη, σε τέτοιο βαθμό που δύσκολα μπορεί κανείς να τις διαχωρίσει (αφού επί της ουσίας η κριτική σκέψη εμπεριέχει την αναστοχαστική σκέψη και αντιστρόφως).

Το Π.Σ του Νηπιαγωγείου (2011: 13), χαρακτηρίζει την αναστοχαστική σκέψη ως μεταγνωστική σκέψη. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η μεταγνωστική πλευρά της σκέψης δηλώνει την ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να αναστοχάζονται, όχι δηλαδή απλά να σκέφτονται και να γνωρίζουν, αλλά να εξετάζουν και να αξιολογούν τη δική τους σκέψη και γνώση. Όταν αναφερόμαστε στην αναστοχαστική σκέψη στην προκειμένη περίπτωση μιλάμε για τη συνεχή σκέψη, τη μεταγνωστική σκέψη³⁷, την αυτοδιορθωτική σκέψη, και όλες εκείνες τις μορφές σκέψης που συνιστούν στοχασμό επάνω στην ίδια τους τη μεθοδολογία, την ίδια τη στιγμή που εξετάζουν το αντικείμενό τους (Lipman, 2006: 41). Η αναστοχαστική σκέψη βασίζεται στην ίδια της τη μεθοδολογία, τις ίδιες της τις διαδικασίες, την ίδια της την προσέγγιση και οπτική γωνία.

Εισηγητής της «αναστοχαστικής σκέψης» είναι ο Dewey, το 1910 στο βιβλίο του «How We Think». Η αναστοχαστική σκέψη είναι η «ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το πρίσμα των θεμέλιων που την υποστηρίζουν, και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία τείνει... είναι μια συνειδητή και εθελοντική προσπάθεια καθιέρωσης

³⁶ Ο στοχασμός βασίζεται στη λογική, καθώς πρόκειται για μια βαθιά μεθοδολογική πράξη και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη κριτική σκέψη (Καναβούρας, 2006: 29-30).

³⁷ Κάνοντας αναφορά στην μεταγνωστική ικανότητα, επικαλούμαστε το στοιχείο εκείνο της στοχαστικο-κριτικής σκέψης, που επιτρέπει στο άτομο να έχει συνείδηση του πώς σκέφτεται και γιατί σκέφτεται μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, να αναλύει τα κίνητρά του και το αξιολογικό του σύστημα και να κρίνει το αποτέλεσμα ως τρίτος ουδέτερος αξιολογητής. Η στοχαστικο-κριτική σκέψη, δηλαδή, δίνει την δυνατότητα στο άτομο να διαλογίζεται για τον κόσμο που τον περιβάλλει, αλλά και για τον ίδιο του τον εαυτό (Ματσαγγούρας, 2007: 78).

πεποιθήσεων που εδράζονται σε μια στέρεα βάση επιχειρημάτων» (Dewey, 1933:6, Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 181). Πιο αναλυτικά, κατά τον Dewey, η αναστοχαστική σκέψη φαίνεται να είναι μια έμφαση στο φιλοσοφικό μοντέλο σκέψης, η οποία προεκτείνεται και ενισχύεται μέσα από στοχοθεσίες σχετικές με την κατάκτηση φιλοσοφικών δεξιοτήτων (οι οποίες είναι οι εξής: δεξιότητες έρευνας, δεξιότητες συλλογισμού, δεξιότητες οργάνωσης των πληροφοριών, δεξιότητες μετάφρασης), θέτοντας το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας της σκέψης (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 29). Σύμφωνα με τον ίδιο, η αναστοχαστική σκέψη αποτελεί ένα συνειδητό τρόπο στοχασμού επί των αιτιών και των συνεπειών και περιλαμβάνει εξίσου την κριτική και δημιουργική σκέψη, τις μεταγνωστικές και επιχειρηματολογικές δεξιότητες (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 29).

Ο πρωταρχικός στόχος του αναστοχαστικού προτύπου είναι η αυτονομία του μαθητή (Lipman, 2006: 39). Τα αυτόνομα σκεπτόμενα όντα «σκέπτονται για λογαριασμό τους», δεν επαναλαμβάνουν απλώς αυτό που λένε ή σκέφτονται οι άλλοι, αλλά συνάγουν τις δικές τους κρίσεις με βάση τα στοιχεία που έχουν στη διάθεση τους, διαμορφώνουν το δικό τους τρόπο να κατανοούν τον κόσμο και αναπτύσσουν τις δικές τους αντιλήψεις για το είδος του ανθρώπου που θέλουν να γίνουν και το είδος του κόσμου στον οποίο θα ήθελαν να ζουν (Lipman, 2006: 40). Έτσι, η βελτίωση της σκέψης προϋποθέτει την καλλιέργεια της σκέψης της φροντίδας φιλόστοργης, της κριτικής και της δημιουργικής της διάστασης, όπως και της αναστοχαστικής της πλευράς.

Με τον όρο «αναστοχαστική ικανότητα δηλώνεται η αποτελεσματική ικανότητα της πραγματοποίησης ορισμένων διαδικασιών σκέψης που μαρτυρούν την ύπαρξη ενός στοχασμού με φιλοσοφική στόχευση». Οι τρεις βασικές φιλοσοφικές ικανότητες που οδηγούν στην αναστοχαστική ικανότητα είναι οι εξής:

- Η προβληματοποίηση, που πρόκειται για την απόπειρα διατύπωσης ενός αυθεντικού ερωτήματος όσον αφορά στα προβλήματα νοήματος και αξιών που απασχολούν την ανθρωπότητα.

- Η εννοιολόγηση³⁸, που στην προκειμένη περίπτωση δεν αφορά στον ορισμό ή στα νοήματα μιας λέξης μέσα στη γλώσσα, αλλά καταπιάνεται με την εννοιολογική κατασκευή μιας έννοιας με φιλοσοφικό περιεχόμενο (π.χ. την ευτυχία, την αλήθεια, την φιλία κ.α).
- Η επιχειρηματολόγηση, που έχει ως κύριο στόχο την έρευνα της αλήθειας (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 170).

Η ανάπτυξη της αναστοχαστικότητας είναι σημαντική για τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού, εφόσον εφοδιάζεται με την εμπειρία του ότι είναι ένα ον σκεπτόμενο (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 153). Ο/ Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να εγγυάται την ικανοποίηση των απαιτήσεων μιας αναστοχαστικής σκέψης, υπό την έννοια ότι οφείλει να έχει ενσωματώσει στην επαγγελματική του συγκρότηση τις απαιτήσεις του «φιλοσοφείν»³⁹.

³⁸ Η εννοιολόγηση (ή αλλιώς σύλληψη και διαμόρφωση εννοιών) σχετίζεται με την οργάνωση της πληροφορίας μέσα σε ένα δίκτυο σχέσεων, που θα πρέπει να αναλυθούν και να αποσαφηνιστούν με τέτοιο τρόπο που να δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν με σκοπό τη βελτίωση της κατανόησης και της κρίσης. Η εννοιολογική σκέψη συσχετίζει τις έννοιες μεταξύ τους και παραπέμπει στην ικανότητα χειρισμού σημασιών και κατανόησης σχετικά με τα διαφορετικά νοήματα των λέξεων, ανάλογα με τα συμφραζόμενα και τη χρήση, καθώς και ότι αποτελούν μια οπτική γωνία μέσα από την οποία σκεπτόμαστε τον κόσμο, στην ανακάλυψη και ενσωμάτωση του πώς οι έννοιες οικοδομούν την σκέψη και την πράξη μας πάνω στην πραγματικότητα, στην αποδοχή διαφορετικών οπτικών γωνιών, στην ανάλυση του πραγματικού και στη ρηματοποίηση του πραγματικού σύμφωνα με τους κατάλληλους κανόνες, τα εργαλεία, τις σημασίες, τις προβληματικές, τις προσθέσεις των επιστημονικών οικοδομημάτων, στην ενσωμάτωση του δικαίου και της νόρμας, αυτού που πρέπει να είναι (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 27).

³⁹ Όπως είναι:

- Η ικανότητα να αναρωτιέται,
- Να ορίζει με αυστηρότητα τις έννοιες,
- Να κάνει εννοιολογικές διακρίσεις,
- Να επιχειρηματολογεί ή να αποδομεί θέσεις ξεκινώντας από τις ίδιες ερωτήσεις των παιδιών, δίνοντας τους το έναυσμα να τις διατυπώσουν ως γενικά ερωτήματα που αφορούν την ανθρώπινη κατάσταση,
- Να βοηθά τα παιδιά να στρέφονται προς την επεξεργασία των απαντήσεων τους κ.α (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 167).

1.4 Η ερώτηση ως εργαλείο της σκέψης

Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή των ερωτήσεων για την ανάδυση της σκέψης, καθώς και η ποιότητα των ερωτήσεων που διατυπώνονται κατά εκπαιδευτική πράξη φαίνεται να είναι καθοριστική για την διαμόρφωσή της. Αναζητώντας τρόπους σκέψης, τρόπους μέσα από τους οποίους φαίνεται να αποτυπώνεται η διάσταση της σκέψης στα λογοτεχνικά κείμενα, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την ερώτηση ως εργαλείο και ένδειξη σκέψης.

Η σκέψη του παιδιού μπορεί να αυτονομηθεί μέσα από την διαχείριση της ερώτησης (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 13). Μέσα από τις ερωτήσεις και τη διατύπωση των προβλημάτων, οι μελλοντικοί ενήλικες έχουν την δυνατότητα να έρθουν αντιμέτωποι με τον κόσμο και την γνώση, φτάνοντας έτσι σε μια σκέψη, πράξη και κρίση που είναι αυτόνομη (Weigand, στο Θεοδωροπούλου, 2014: 487). Μια ερώτηση μπορεί να αποτελέσει τη «σπίθα» που θα πυροδοτήσει καινούργιες δραστηριότητες (Edwards, 2001 : 260). Η σημασία των ερωτήσεων για την ανάπτυξη της σκέψης και τη μάθηση είναι γνωστή. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, η υποβολή ερωτήσεων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας γι' αυτό και έχει χαρακτηριστεί ως *«η διδακτική πράξη με τη μεγαλύτερη επιρροή»* (Taba, Levine & Elzey, 1964 στο Μπιρμπίλη, 2008: 13).

Αν ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα άτομα να οικοδομήσουν την γνώση τους και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, τότε η ερώτηση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεση του για την επίτευξή του (Μπιρμπίλη, 2008: 19). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις για τη μάθηση θεωρούν την υποβολή ερωτήσεων έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εμπλακούν στη μάθηση και να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη (Μπιρμπίλη, 2008: 13-14). Έχει διαπιστωθεί, ωστόσο, πως συνήθως οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θέτουν τις ερωτήσεις και όχι οι μαθητές/ τριες. Μήπως οι μαθητές δεν γνωρίζουν πώς να σχηματίζουν ερωτήσεις; Μήπως οι ερωτήσεις έχουν καταλήξει «δουλειά» των εκπαιδευτικών και όχι των εκπαιδευομένων (Fisher, 2012: 78), κάτι που έρχεται σε αντιπαράθεση με τα όσα αναπτύξαμε παραπάνω.

Γι' αυτό το λόγο, το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης φαίνεται να στρέφεται στις ερωτήσεις που κάνουν τα ίδια τα παιδιά και θέτει ως έναν από τους στόχους της να τους μάθει να υποβάλλουν παραγωγικές ερωτήσεις (Μπιρμπίλη, 2008: 14). Αυτό προϋποθέτει συστηματική χρήση παραγωγικών ερωτήσεων από τον/ την εκπαιδευτικό, έτσι ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στην υποβολή παραγωγικών ερωτήσεων μέσα σε ένα περιβάλλον που τα ενθαρρύνει και τα παρακινεί να υποβάλλουν ερωτήσεις. Μέσω των ερωτήσεων δίνεται η ικανότητα να ενεργοποιηθούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η ερμηνεία, η συναγωγή συμπερασμάτων και η αξιολόγηση που είναι απαραίτητες για το σχηματισμό εννοιών και γενικεύσεων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης (Μπιρμπίλη, 2008: 25-26). Οι ερωτήσεις είναι ένα αποτελεσματικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προκαλέσει και να ενθαρρύνει την έκφραση της φαντασίας των παιδιών (McNaughton & Williams, 1998:120 στο Μπιρμπίλη, 2008, 28).

Η αλήθεια βρίσκεται στην τέχνη της ερώτησης που είναι «δύσκολη και εύθραυστη». Η σοβαρή διαδικασία διατύπωσης ερωτημάτων προϋποθέτει γνώση για το τι πρέπει να ρωτήσει κανείς και πώς. Οι σπουδαίοι φιλόσοφοι πάντα ξεχώριζαν για την ικανότητα τους να ρωτούν αυτό που κανένας άλλος δεν είχε σκεφτεί να ρωτήσει κι έτσι να αμφισβητούν τις προϋπάρχουσες κρίσεις και προκαταλήψεις, για τις οποίες οι περισσότεροι από μας είμαστε ανίκανοι, παρόλο που τις υπερασπιζόμαστε» (Camhy, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 176). Το βασικό ζητούμενο για τη φιλοσοφία είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να διατυπώνεται η κρίσιμη ερώτηση ως τομή, η οποία θα διανοίξει τη δυνατότητα απάντησης και με τη σειρά της θα μπορεί να μετασχηματιστεί σε νέες ερωτήσεις (Θεοδωροπούλου, 2002)⁴⁰.

⁴⁰ Στο πλαίσιο αυτό, η διάκριση τύπων ερωτήσεων είναι αναγκαία. Ενδεικτικά καταγράφονται οι παρακάτω τύποι:

- όσες ζητούν πληροφορία και καταναλώνονται αμέσως,
- όσες επιζητούν βαθύτερη κατανόηση,
- όσες δεν έχουν πραγματικά απάντηση,
- όσες συγκροτούν ένα μηχανισμό προβλήματος απαιτώντας την κατασκευή ενός αντι-μηχανισμού-απάντησης (Θεοδωροπούλου, 2002).

Ειδικότερα:

Το ερώτημα θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως «θεμελιώδης φιλοσοφική χειρονομία». Μέσω των ερωτημάτων εκφράζεται η παιδική σκέψη ως δυναμική πορεία προς τη διευκρίνιση του Εγώ και του περιβάλλοντος κόσμου (Θεοδωροπούλου, 2007: 12). Με τις κατάλληλες ερωτήσεις τα παιδιά οδηγούνται στην αναζήτηση νέων θεωριών και αντιλήψεων του εαυτού τους και του κόσμου που τα περιβάλλει (Μπακιρτζής, 2002: 294). Οι ερωτήσεις των παιδιών δίνουν το έναυσμα για μια αυθεντική φιλοσοφική διαδικασία έρευνας, ακόμη και αν στην αρχική τους μορφή δεν είναι ήδη φιλοσοφικές (Θεοδωροπούλου, 2007: 12). Δίνοντας την ανάλογη προσοχή και αξία στη σκέψη του παιδιού ωθούμε την αυτονόμηση του μέσα από τη διαχείριση της ερώτησης (Θεοδωροπούλου, 2007:13).

Τα παιδιά θα λέγαμε πως είναι εκ φύσεως «φιλόσοφοι» ρωτώντας ασταμάτητα για τα πάντα, σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι προτιμούν να συμβιβάζονται με την καθεστηκία πραγματικότητα (Πελεγρίνης, στο Θεοδωροπούλου, 2013), που ζουν σαν τους ανθρώπους των σπηλαίων της πλατωνικής αλληγορίας. Οι ερωτήσεις, είναι τα ζωτικά κύτταρα της φιλοσοφίας, την κρατούν ζωντανή και τα παιδιά αμφιβάλλουν για όσα εμείς θεωρούμε δεδομένα.

Στην διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι ερωτήσεις που διατυπώνονται προκύπτουν από τον θαυμασμό που διακατέχει τα παιδιά με έμφυτη τη τάση να θέτουν συνεχώς ερωτήματα, τα οποία δεν έχουν κάποια καθορισμένη και καθολική απάντηση. Σημειωτέον, αυτό δηλώνει την φιλοσοφική διάσταση των ερωτημάτων των παιδιών, αναδεικνύοντας έτσι τη φιλοσοφική τους διάσταση⁴¹.

-
- Ερωτήσεις που ζητούν «ναι/ όχι», απαντήσεις, δηλαδή κλειστού τύπου.
 - Ερωτήσεις του τύπου «τι», «ποιος», «πού», «πότε», «πώς» και «γιατί».
 - Ερωτήσεις μνημονικού περιεχομένου, πρόκειται για ερωτήσεις που βασίζονται στην μνήμη και έχουν άμεση σχέση κυρίως με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, τις μνημονικές του ικανότητες.
 - Ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να δώσουν τον ορισμό μιας έννοιας (Μπιρμπίλη, 2008: 34-38).

⁴¹ «Ένα θαυμαστό σημείο του γεγονότος ότι ο άνθρωπος βρίσκει μέσα του την πηγή του φιλοσοφικού στοχασμού είναι οι ερωτήσεις των παιδιών. Ακούμε συχνά, από το στόμα τους, λόγια των οποίων το νόημα βυθίζεται κατευθείαν στα φιλοσοφικά βάθη [...] έχουν συχνά μια μορφή ευφυΐας που χάνεται μόλις ενηλικιώνονται» (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2010: 340).

Η αφετηρία της φιλοσοφικής συζήτησης είναι τα ερωτήματα, που θεωρούμε δύσκολα αλλά συνάμα και συνηθισμένα (τι είναι αγάπη; Τι είναι υπομονή; κτλ) και που μας «αναγκάζουν» να στραφούμε προς τα εκεί για να τα αντιμετωπίσουμε. Όσο προσπαθούμε να απαντήσουμε τα ερωτήματα που μας «κοπιάζουν» την σκέψη, αντιλαμβανόμαστε την ιδιαιτερότητα τους (Βιρβιδάκης, 2001). Νιώθουμε πως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα γόρδιο δεσμό και δεν ξέρουμε από που να ξεκινήσουμε για να τον ξετυλίξουμε και ποια μέθοδο να ακολουθήσουμε για να βρούμε την λύση του προβλήματος που αντιμετωπίσουμε. Αυτή βέβαια θα λέγαμε πως είναι και η γοητεία τους, μας ελκύουν ή μας εκνευρίζουν, λόγω των χαρακτηριστικών που τα διακρίνει γενικότητα, ασάφεια και παραδοξότητα και πολλές φορές μας στρέφουν να παρατηρήσουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο σαν παρατηρητές («απέξω»), κάτι που ουσιαστικά είναι ακατόρθωτο. Έτσι, καταλήγουμε πως η φιλοσοφία είναι σκέψη πάνω στην ίδια της σκέψη και τις δυνατότητες της (Βιρβιδάκης, 2001).

Η ερώτηση, λοιπόν, είναι η απόδοση της παιδικής σκέψης που βοηθάει καθοριστικά την πορεία προς την ανακάλυψη του «Εγώ» και του κόσμου που τα περιβάλλει. Ωστόσο μερικές ερωτήσεις των παιδιών μπορεί να μην είναι φιλοσοφικές, έχουν όμως την δυνατότητα να πυροδοτήσουν μια «αυθεντική φιλοσοφική διεργασία έρευνας» (Θεοδωροπούλου στο Sharp & Splitter, 2007).

Όπως φαίνεται, η ερώτηση αφενός αποτελεί πηγή για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της φιλοσοφίας και αφετέρου λειτουργεί ως θετικό ερέθισμα για μια διαφορετική παιδαγωγική διαχείριση της απάντησης (ό.π.). Τα παιδιά σιγά σιγά αρχίζουν να ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο στο να θέτουν ερωτήματα που είναι άμεσα συνυφασμένα και προκύπτουν από την ίδια τους την ζωή (Haynes, 2008). Ένα «ορόσημο» της φιλοσοφίας που την συνδέει με την διαδικασία της νοηματοδότησης του κόσμου του παιδιού σημειώνεται στην σχέση της φιλοσοφικής σκέψης με τα ερωτήματα που θέτει το ίδιο το παιδί, πράγμα το οποίο σύμφωνα με τους φιλοσόφους λειτουργεί ως απόδειξη της φιλοσοφικότητας της σκέψης του παιδιού, έστω και ως «προ- φιλοσοφική δραστηριοποίηση της ανθρώπινης σκέψης»

(Haynes, 2008). Επομένως, Τα ερωτήματα που διατυπώνονται από τα παιδιά⁴² αποτελούν κοιτίδα του φιλοσοφικού στοχασμού, καθώς συνδέονται άμεσα με την όλη διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου με κέντρο το ίδιο το παιδί.

Ένα κομβικό σημείο επί του θέματος είναι η φιλοσοφική κατανόηση των ερωτημάτων των παιδιών από τον/ την εκπαιδευτικό, η οποία απαιτεί, ωστόσο, μια πολυ-οπτική αντιμετώπιση της ανάγκης για ερώτημα: από την ψυχολογική μέχρι την υπαρξιακή και από τη λογική μέχρι την επιστημονική – αντίστοιχα σύνθετες ή μάλλον με αντίστοιχα σύνθετο τρόπο πρέπει να παρασκευάζονται οι απαντήσεις (Θεοδοροπούλου, 2002).

Ο Lipman, αναδεικνύει εμφατικά την συμβολή των ερωτήσεων μέσα στις ιστορίες του προγράμματος του, εφόσον μέσω του στοχασμού και των ερωτήσεων εκθέτει ατομικές διαφορές και πρόσωπα, υπερασπίζοντας την διαφορετικότητα μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας διαφοροποίησης έναντι του εαυτού τους, του άλλου και του περιβάλλοντος (Θεοδοροπούλου, στο Sparp & Splitter, 2007: 21). Οι ερωτήσεις έχουν την ικανότητα να μεταθέτουν τον ερευνητή προς την περιοχή της άγνοιας, από την άποψη ότι μεταφέρουν τον ερευνητή σε μια κατάσταση, στην οποία δεν δύναται να προβλέψει τι θα σκεφτούν, θα πράξουν και θα πουν τα παιδιά. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, ο ερευνητής επιτρέπει στα παιδιά να μιλήσουν γι' αυτό που σκέφτονται (Vansieleghem, στο Θεοδοροπούλου, 2014: 349).

⁴² Σύμφωνα με την Chard (2001), τοποθετεί τις ερωτήσεις που διατυπώνουν τα παιδιά, σε ένα συνεχές, από τις πιο συγκεκριμένες στις πιο περίπλοκες:



(αναφ. στο : Μπιρμπίλη, 2008: 212).

Η «αγωγή της ερώτησης υποστηρίζει το στόχο της αυτονόμησης της σκέψης» Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter 2007: 13). Σύμφωνα με τον Dewey, αν η γνώση είναι ένα αποτέλεσμα της διερεύνησης (και όχι συσσώρευσης πληροφοριών), τότε θα πρέπει να εξασκήσουμε στα παιδιά την δεξιότητα του να διατυπώνουν ερωτήσεις, δεξιότητα που θα τους χρησιμεύσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ανοίγοντας έτσι την πόρτα στη γνώση (αναφ. στο Μπιρμπίλη, 2008: 163)⁴³. Όταν κάνουμε λόγο για φιλοσοφία με τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον τυπικό ρόλο που έχουμε συνηθίσει, με την έννοια ότι οι ερωτήσεις δεν πηγάζουν από αυτόν, αλλά πρέπει να είναι απόρροια των ιδεών των παιδιών (Θεοδωροπούλου, 2015). Ο ρόλος του/ της δασκάλου είναι κομβικός, καθώς αυτός διαμορφώνει τον κώδικα- την γλώσσα της συζήτησης- συνομιλίας και εισαγάγει» εννοιολογικά εργαλεία για οξύνει και να καταγράψει την εξέλιξη των ιδεών και σκέψεων των παιδιών. Για την προώθηση της σκέψης ο/ η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατυπώνει ανοιχτές ερωτήσεις και προτείνει στα παιδιά ανοιχτά προβλήματα προς επίλυση που επιδέχονται διαφορετικές λύσεις (Π.Σ. Νηπιαγωγείου, 2011: 14). Οι ερωτήσεις των παιδιών θα πρέπει να αναγνωριστούν ως κίνητρο για μάθηση και να αξιοποιούνται αναλόγως⁴⁴.

⁴³ Χρειάζεται να θέτουμε καινούργιες ερωτήσεις που θα μας οδηγήσουν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες θα καλλιεργείται η σκέψη των μαθητών δημιουργικά με φαντασία, κρίση και διασκέδαση. Είναι αναγκαίο να δίνουμε βάρος σε κάθε ερώτηση που εκφράζεται από τα παιδιά και να την αξιοποιούμε παιδαγωγικά, καθώς είναι σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να παρατηρεί αυτά που κάνουν και λένε τα παιδιά. Τα παιδιά με αυτόν το τρόπο εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα που οδηγεί τη σκέψη τους σε ανώτερα επίπεδα, καθώς οι ερωτήσεις κινητοποιούν τη σκέψη του μαθητή και δεν στοχεύουν μόνο στην απομνημόνευση. Οι ερωτήσεις πολύ περισσότερο στοχεύουν στον έλεγχο της ικανότητας να κατανοούν ιδέες, έννοιες, αίτια, συνέπειες, να αφομοιώνουν, να κάνουν συλλογισμούς, να χαρακτηρίζουν, να αξιολογούν (Μπιρμπίλη, 2008).

⁴⁴ Η μέθοδος του Oscar Brenifier βασίζεται στην σωκρατική μέθοδο, αξιοποιώντας την παιδαγωγική αξία των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος αυτή επικαλείται τη *σωκρατική μαιευτική*, με ισχυρή καθοδήγηση της ομάδας, στοχεύει στον προοδευτικό και λογικό στοχασμό, κάνοντας χρήση ερωτήσεων, αναδιατυπώσεων και ενστάσεων. Οι μαθητές/ -τριες έρχονται αντιμέτωποι με μια ερώτηση, όπου κάποιος μαθητής/-τρια αναλαμβάνει να προτείνει μια ιδέα και εν συνεχεία οι άλλοι μαθητές καλούνται να την επαναδιατυπώσουν, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν έχει γίνει σωστά κατανοητή. Σε περίπτωση που δεν είναι κατανοητή, θα πρέπει να επαναλάβουν τις επαναδιατυπώσεις, ο παιδαγωγός ρωτών αν υπάρχουν διαφωνίες κ.ο.κ. Μέσα από μια μεθοδική και αυστηρή πορεία μας δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τις ιδέες- σκέψεις των παιδιών (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 161).

Κεφάλαιο 2^ο: Παιδική Λογοτεχνία και Σκέψη

«Εάν η λογοτεχνία είναι ένας καθρέπτης που αντανακλά την πραγματικότητα, τότε μοιάζει περισσότερο με ένα σπασμένο καθρέπτη, ο οποίος θρυμματίζει, διαθλά και παραμορφώνει αυτή την αναπαράσταση [της πραγματικότητας]»
(Macheray, 1978)

Λαμβάνοντας υπόψη τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής για την προώθηση της σκέψης στην εκπαιδευτική πράξη, θα προσπαθήσουμε να βρούμε «ανοίγματα» της σκέψης μέσα στη παιδική λογοτεχνία. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να εντοπίσουμε τρόπους με τους οποίους τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα ανοίγουν διόδους για στοχασμό.

Σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς της Λογοτεχνίας, η Παιδική Λογοτεχνία έρχεται αντιμέτωπη με την αμφισβήτηση της ύπαρξής της. Το θέμα της «ταυτότητας» της Παιδικής Λογοτεχνίας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές και κριτικούς της λογοτεχνικής θεωρίας τις τελευταίες δεκαετίες.

Μερικοί προβληματισμοί που εγείρονται γύρω από τη φύση της παιδικής λογοτεχνίας σχετίζονται με τον ορισμό της, την ύπαρξη της ως αυτόνομου κλάδου την λογοτεχνίας, η σχέση της με την λογοτεχνία των ενηλίκων. Κρίνεται σημαντική η προσπάθεια απάντησης των παραπάνω ζητημάτων. Πώς μπορεί η παιδική λογοτεχνία να λειτουργήσει ως «άνοιγμα» της σκέψης των παιδιών, αν δεν υφίσταται;

Οι διαφωνίες που προκύπτουν δείχνουν την ανάγκη να προσδιορίσουμε τον όρο Παιδική Λογοτεχνία (κάνοντας σαφή τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης με την Λογοτεχνία των ενηλίκων), εντοπίζοντας (αν υπάρχουν) τα στοιχεία εκείνα που δηλώνουν την ύπαρξη της και κατ' επέκταση τα σημεία που δείχνουν την ικανότητα της να προάγει την σκέψη.

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά θα δούμε αν μπορούμε να ανασύρουμε από την Λογοτεχνία ενδείξεις/ ψήγματα που αποτυπώνουν τρόπους σκέψης, για να δούμε σε πρώτη φάση αν η Λογοτεχνία είναι «φύσει» ικανή να ανταποκριθεί στο ζητούμενο που θέσαμε. Στην συνέχεια, θα προσδιορίσουμε την Παιδική Λογοτεχνία και τα χαρακτηριστικά για να δούμε αν μπορεί να αποτελέσει πυρήνα της σκέψης. Τέλος, θα σταθούμε στα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τον «σκεπτόμενο» αναγνώστη- παιδί, κάνοντας αναφορές στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στην αναγνωστική διαδικασία, όσο και στην επιλογή του κατάλληλου παιδικού βιβλίου.

2.1 Ενδείξεις σκέψης στη Λογοτεχνία

Δεν είναι λίγοι οι ορισμοί και οι θεωρίες που έχουν προταθεί κατά καιρούς για την έννοια της λογοτεχνίας (Ηγκλετόν, 1989). Η λογοτεχνία είναι ένας όρος «ανοιχτός» και το περιεχόμενο της ποικίλλει και διαφέρει από εποχή σε εποχή και από πολιτισμό σε πολιτισμό (Κανατσούλη, 2000).

Η λογοτεχνία θεωρείται «ένα πνευματικό δημιούργημα που διαμορφώνει την ψυχή, πηγάζει από την ζωή, και μέσα από πλέγμα λέξεων και αναπαραστάσεων όχι μόνο την αναπαράγει, αλλά της δίνει και ποικίλλες προεκτάσεις» (Κατσίκη –Γκιβάλου, 1997). Κάθε λογοτεχνικό έργο είναι σαν μια προσομοίωση, μικρογραφία του κόσμου. Ωστόσο, δεν αντιγράφει την ζωή, αλλά πολύ περισσότερο συνθέτει μια κοινωνική πραγματικότητα, καθώς τα κοινωνικά δρώμενα έχουν αμφίδρομη σχέση με την λογοτεχνία, η μια επηρεάζει την άλλη και έτσι σχηματοποιούνται νέα πρότυπα κοινωνικών σχέσεων και συμπεριφορών (Κατσίκη –Γκιβάλου, 1997).

Η λογοτεχνία θεωρείται ως γνήσια πηγή γνώσης, καθώς εγκολπώνεται όλους τους μεγάλους υπαρξιακούς προβληματισμούς για την ανθρώπινη ζωή (Tozzi, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 159). Αποτελεί μια εμπειρία αυθεντική και συγχρόνως μοναδική και καθολική, μέσα από την οποία οι αναγνώστες μπορούν να πλάθουν, να σχεδιάζουν και να επανασχεδιάζουν τις καταστάσεις, τα διλλήματα και τα

προβλήματα που τους απασχολούν, ώστε να μπορέσουν να συλλάβουν το πραγματικό⁴⁵ (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 296).

Η λογοτεχνική μυθοπλασία δεν ανάγεται (μόνο) στην τάξη του φανταστικού, αλλά ξεδιπλώνει και αποκαλύπτει διαστάσεις της πραγματικότητας και όπως έχει υπογραμμίσει ο Paul Ricoeur, «το κείμενο, όπως ακριβώς και ο φιλοσοφικός λόγος, που είναι περισσότερο εννοιολογικός, επιχειρηματολογικός και ορθολογικός, μας επιτρέπει να επερωτήσουμε το πραγματικό και να το σκεφτούμε» (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013:295-6). Εφόσον, η λογοτεχνική μυθοπλασία «αντιπροσωπεύει την αποπολλαπλασιασμένη δυνατότητα παραδειγμάτων και σημαντικών εμπειριών σχετικά με την αλήθεια ή τις αλήθειες του κόσμου, αποτελεί αυτόνομη περιοχή της σκέψης» (ό.π., σ. 296). Έτσι, η λογοτεχνική μυθοπλασία επιτρέπει διεργασίες προβληματοποίησης, επιχειρηματολογίας, εννοιολόγησης και βοηθάει την συγκρότηση μιας σκέψης φιλοσοφικού προσανατολισμού⁴⁶ (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 304).

Στο σημείο αυτό εντοπίζουμε τις βασικές φιλοσοφικές ικανότητες που μας οδηγούν στην αναστοχαστική ικανότητα⁴⁷. Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι η Λογοτεχνία διευκολύνει και προωθεί τη συγκρότηση μιας σκέψης φιλοσοφικού τύπου, εφόσον επιτρέπει την επένδυση του υποκειμένου στο στοχασμό, την προβληματοποίηση, την επιχειρηματολογία και την εννοιολόγηση.

⁴⁵ Ωστόσο, είναι απαλλαγμένη από καταναγκασμούς της εμπειρικής πραγματικότητας, από τους νόμους της Φυσικής, ακόμα και από τους νόμους της Ηθικής (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 296).

⁴⁶ Η φιλοσοφία και η λογοτεχνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς και οι δυο προσδίδουν νόημα και διανοητικότητα στην ύπαρξη μας με τη χρήση γλωσσικών κατασκευών (ό.π., σ. 294). Λειτουργούν ως ζωντανές σκέψεις, εξωτερικεύοντας και θέτοντας υπό ερώτηση τις αναπαραστάσεις που έχουμε για τον εαυτό μας και τον κόσμο (ό.π., σ. 305).

«Η συνήθης σύνδεση μεταξύ λογοτεχνίας και φιλοσοφίας στην εκπαίδευση συνίσταται στην τάση μιας περισσότερο ή λιγότερο φιλοσοφικής εκμετάλλευσης στοιχείων περισσότερο ή λιγότερο φιλοσοφικών, στα λογοτεχνικά κείμενα (και σπανιότατα το αντίθετο, ιδιαίτερα όταν η ίδια η φιλοσοφική εκπαίδευση εκλείπει). Η λογοτεχνία μοιάζει να είναι δεξαμενή για την άντληση ποικίλων στοιχείων τα οποία θα ήταν δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών» (Θεοδωροπούλου, 2009).

⁴⁷ Βλ. σελ. 32-33.

Σύμφωνα με την Nussbaum:

«... η λογοτεχνία είναι μια προέκταση της ζωής, όχι μόνο οριζοντίως, φέρνοντας τον αναγνώστη σε επαφή με γεγονότα ή τοποθεσίες ή πρόσωπα ή προβλήματα που δεν θα είχε αλλιώς συναντήσει, αλλά και κατά κάποιον τρόπο καθέτως, παρέχοντας στον αναγνώστη εμπειρίες που είναι βαθύτερες, εναργέστερες και πιο ακριβείς σε σχέση με πολλά από όσα συμβαίνουν στην ζωή⁴⁸» (Murtis, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 283).

Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να παρομοιάσουμε την λογοτεχνία με ένα εργαστήριο, στο οποίο μπορούμε να πλάθουμε, να σχεδιάζουμε και να επανασχεδιάζομαι επ' άπειρον τις καταστάσεις, τα διλήμματα και τα προβλήματα που μας απασχολούν (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 296).

Σύμφωνα με τον Ricoeur (1991), «οι εμπειρίες της σκέψης που οργανώνουμε μέσα στο μεγάλο εργαστήριο του φαντασιακού, είναι επίσης εξερευνήσεις που επιχειρούμε μέσα στο βασίλειο του καλού και κακού». Έτσι, δεν υπάρχει αληθινό λογοτεχνικό έργο που να μην συνιστά μια σκέψη για τον κόσμο και την ύπαρξη και γι' αυτό από το σχολείο μπορεί εκτός των άλλων να αποτελέσει την αρχή της εκμάθησης της φιλοσοφικής σκέψης. Για να συμβεί όμως αυτό είναι αναγκαία η σύνδεση των δύο πεδίων. Ο λόγος ύπαρξης της Λογοτεχνίας συμπίπτει με τον λόγο ύπαρξης της Φιλοσοφίας, που είναι να πει, να καθορίσει, να κατανοήσει, να διαφωτίσει (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 296-297).

Τα ευρήματα της ανάλυσης⁴⁹ εννοιών, ιδεών και θεμάτων με φιλοσοφικό (ή ψευδο φιλοσοφικό) χαρακτήρα από λογοτεχνικά κείμενα «μπορούν να συνδέονται αμέσως ή

⁴⁸ Η ενασχόληση μας με την λογοτεχνία με «οριζόντιους» και «κάθετους» τρόπους συμπεριλαμβάνει και διευρύνει τις ηθικές φαντασιώσεις μας, ενώ συγχρόνως παρέχει ασφαλή μυθοπλαστική απόσταση (αναφ. Murtis, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 283).

⁴⁹ Η ανάδυση φιλοσοφικών ψηγμάτων είναι δυνατόν να είναι είτε αδύναμη ή ισχυρή (φανερή), είτε δυνάμει (άρα καταρχήν να μην είναι ορατή), ανιχνεύσιμη, ικανή να μετατρέψει τη συγκρότηση μιας υπόθεσης σχετικά με την φύση της (Θεοδωροπούλου, 2015b). Για την ανάδυση των στοιχείων αυτών γίνεται χρήση κριτηρίων, τα οποία ανιχνεύουν αυτές τις φιλοσοφικές υποδοχές των κειμένων. «Η

εμμέσως με την κατανόηση της ανθρώπινης ζωής/του ανθρώπινου όντος και της δυνατότητας για αυτογνωσία του μέσα από τη διατύπωση θεμελιακών ερωτημάτων» (Θεοδωροπούλου, 2015b).

Η προσπάθεια ανάσυρσης φιλοσοφικών ψηγμάτων «εντοπίζεται σε έναν ενδιάμεσο χώρο :ούτε εγκλωβισμός στο κείμενο (περιορισμός στο εξηγητικό πλαίσιο), ούτε απώλεια/λήθη του κειμένου μέσα από τους κεντρομόλους, συχνά αυτοπαθείς, μαιάνδρους της φιλοσοφικής εργασίας, αλλά ένα διαρκές πήγαιν' έλα με παιδαγωγικό και διδακτικό ενδιαφέρον, εφόσον το κέντρο βάρους μετατοπίζεται ανάλογα με τα πατήματα των παιδιών, καθώς σκέφτονται το κείμενο : από το βάθος του λογοτεχνικού, στις ακρωριές του και πέρα από αυτές, και μέσα από εκεί εμβαθύνσεις και παρακινήσεις φιλοσοφικές, μέχρι έξω από το κείμενο, σε αυτόνομες πλέον ενδεχόμενες φιλοσοφικές δραστηριότητες (στο πλαίσιο μιας λειτουργικής διάκρισης ανάμεσα στον φιλοσοφικό και λογοτεχνικό τρόπο)» (Θεοδωροπούλου, 2015b).

Συνοψίζοντας:

«Το κείμενο είναι ο τόπος όπου μια σκέψη κατασκευάζεται διαμέσου της αντίστασης την οποία προσφέρουν η γλώσσα, οι προκατασκευασμένες θεωρίες, καθώς και η ίδια της η αδράνεια. Κι εντούτοις αυτή η αντίσταση είναι που επιτρέπει στη σκέψη να κινητοποιήσει ανυποψίαστες εκφραστικές δυνάμεις ... Το γεγονός ότι παρατηρείται συχνά, αναφορικά με την ίδια την σύλληψη, μια πολλαπλότητα στις μορφές έκθεσής της δεν συνιστά ένσταση, αλλά μαρτυρεί για το ότι στη φιλοσοφία η γραφή είναι κατ' ανάγκη ξαναγράψιμο, καθόσον τούτο αξιώνει την αυτό-τιθάσυσή της, δηλαδή μια ολική συνάρθρωση ανάμεσα στο είναι και στο λέγειν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κατασκευή ενός αντικειμένου σκέψης και η κατασκευή μιας εκφραστικής μορφής αποτελούν δύο αδιάσπαστες όψεις της φιλοσοφικής χειρονομίας» (Cossuta, Fr. Στο:

εισαγωγή των κριτηρίων συνιστά κατά κανόνα εξωγενή και οιονεί- αλλογενή εφαρμογή, εφόσον από την μια βασίζεται στα δεδομένα του κειμένου, από την άλλη τα ενοχλεί, τα επερωτά, με σκοπό την αποσαφήνισή τους ως προς τα ζητήματα τα οποία η φιλοσοφική ματιά ανασύρει» (Θεοδωροπούλου, 2015b).

Περί κατασκευής τοπικά β', Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, μτφρ. Πούλος. Π., Αθήνα, 1996, σ. 442, αναφ. Στο Θεοδωροπούλου, 2003: 114).

Συνεπώς, στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας⁵⁰ είναι να επιτρέψει στον μαθητή/τρια να οδηγηθεί σε μια αισθητική, συναισθηματική και μια διανοητική συνάντηση με το κείμενο. Για να πραγματοποιηθεί η διανοητική συνάντηση με το κείμενο, προαπαιτούμενο «μέσο» είναι η σκέψη.

2.2 Προσδιορίζοντας την Παιδική Λογοτεχνία

Στη προσπάθεια προσδιορισμού της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και του καθορισμού του πεδίου αναφοράς της συνέβαλαν οι πολλές αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την ύπαρξη της, καθώς υπάρχουν μελετητές που αμφιβάλλουν για την ύπαρξή της, με το επιχείρημα πως δεν είναι δυνατόν να ονομάζουμε λογοτεχνικά τα αναγνώσματα που προορίζονται για τα παιδιά⁵¹.

Πολλές συζητήσεις έχουν γίνει και για την ποιότητα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Από πολλούς έχει αμφισβητηθεί η αισθητική της αξία, που ισχυρίζονται ότι λόγου της ιδιαιτερότητας του δέκτη της, του παιδιού αναγνώστη, οδηγεί πολλούς συγγραφείς παιδικών βιβλίων στην συγγραφή απλοϊκών και χωρίς απαιτήσεις κειμένων.

⁵⁰ Η διδασκαλία της λογοτεχνίας χρειάζεται την φιλοσοφική προσέγγιση. Η φιλοσοφική διδασκαλία «έχει ανάγκη να προσφύγει στην ευαισθησία και στην καλή απόσταση του λογοτεχνικού κειμένου για να ξαναδώσει ψυχή και ζωντάνια στο λόγο». Ο απώτερος στόχος της φιλοσοφίας να δημιουργήσει αναστάτωση στον αναγνώστη για να το βοηθήσει να ζήσει. Έτσι, η φιλοσοφική προσέγγιση τρέφεται από το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, το σέβεται, διατηρώντας ταυτόχρονα τη μη αναγωγικότητά του και την πολλαπλότητα των σημασιών του και εν τέλει προσπαθεί να χτίσει μια ορισμένη σχέση με την αλήθεια, την αντικειμενικότητα και την καθολικότητα. (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 297-298).

⁵¹ Σύμφωνα με τον Croce B., «τα αδύναμα μάτια των παιδιών δεν είναι σε θέση να ανεχθούν τον εκθαμβωτικό ήλιο της καθαρής τέχνης» (Καρπόζηλου, 1994), ακυρώνοντας έτσι την ύπαρξη της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με τον Leavis, «η λογοτεχνία, και για την ακρίβεια η απόλαυση της, είναι προσιτή μόνο σ' αυτούς που έχουν μια τριβή, μια μύηση με το λογοτεχνικό κείμενο, κάτι που αποκλείει τον άπειρο αναγνώστη που είναι κατά κύριο λόγο το παιδί»⁵²(Κανατσούλη, 2000). Ωστόσο, η άποψη αυτή μπορεί να αμφισβητηθεί, διότι η ηλικία και η πείρα (ενδεχομένως) μπορεί να μην συμβαδίζουν (ένας ενήλικας μπορεί να είναι άπειρος αναγνώστης και ένα παιδί να είναι έμπειρος αναγνώστης).

Για τον Robinson (1999), οι τέχνες, συμπεριλαμβανομένης και της Λογοτεχνίας, διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και σε μεγαλύτερα παιδιά, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη πολλών τομέων. Η λογοτεχνία θα πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα.

Η λογοτεχνία μπορεί να ενεργοποιεί την παιδική ψυχή, τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την φαντασία, εμπλουτίζοντας το περιβάλλον των παιδιών με ερεθίσματα που προάγουν την γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, αλλά και που προωθούν την κατανόηση αξιών και εννοιών που σχετίζονται με την οικογένεια, την κοινωνία, το σχολείο, την φύση, την αγάπη κτλ (Κολόκα- Θεοφανοπούλου, 1990).

Πολλοί έχουν ισχυριστεί πως τα όρια ανάμεσα στην λογοτεχνία για μεγάλους και στην λογοτεχνία για παιδιά πολλές φορές συγχέονται (Κατσική- Γκιβάλου, 1997). Ο Chamber διατύπωσε την απορία πως οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η παιδική λογοτεχνία προσφέρει εξαιρετικά παραδείγματα της απεικόνισης των θεωριών τους και καλεί τους μελετητές του παιδικού βιβλίου να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι το έργο αυτό (Καρπόζηλου, 1994).

Η διάχυτη αρνητική ή μειωτική αντίληψη για τη «λογοτεχνία για παιδιά» δεν είναι αυθαίρετη. Οφείλεται σ' ένα μεγάλο μέρος στην επίδραση που ασκούν στους συγγραφείς τόσο οι κοινωνικές όσο και οι παιδαγωγικές, κατά καιρούς, κρατούσες

⁵² Παρομοίως και η Elaine Moss, στην προσπάθεια της να ορίσει την λογοτεχνία σε σχέση με την μη-λογοτεχνία, αναφέρεται στο ότι είναι ένα είδος γραφής, στο οποίο ξαναγυρνά ο αναγνώστης και κάθε φορά που επιστρέφει «παίρνει» κάτι παραπάνω. Κατά κάποιον τρόπο και εδώ υπάρχει η προϋπόθεση ο αναγνώστης να έχει αποκτήσει ήδη εμπειρίες της λογοτεχνίας, αποκλείοντας έμμεσα το μικρό παιδί (Κανατσούλη, 2000).

αντιλήψεις για το παιδί και την αγωγή του, την θέση του στην οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η ύπαρξη της αυτομάτως διχοτομεί την λογοτεχνία σε λογοτεχνία για παιδιά και σε λογοτεχνία για ενηλίκους. Βεβαία τα δυο αυτά σκέλη έχουν συνεχή στενή επικοινωνία και σχέση, καθώς η μια ανατροφοδοτεί την άλλη (Παπαντωνάκης, 2009). Η παιδική λογοτεχνία, δεν εμφανίζει πάντα ξεκάθαρα και διακριτά όρια⁵³ από την λογοτεχνία των ενηλίκων. Σύμφωνα με την Isabelle Jan, η οποία ασπάζεται την άποψη⁵⁴ πως η παιδική λογοτεχνία υπάρχει μόνο από την στιγμή που γίνεται διάκριση ενηλίκου- παιδιού (Παπαντωνάκης, 2003), καθώς η «διχοτόμηση» παιδιού- ενήλικου δεν ήταν αυτονόητη στο παρελθόν (Κανατσούλη, 2000).

Για να αντιληφθούμε την Παιδική Λογοτεχνία, θα πρέπει πρώτα να έχουμε μια ξεκάθαρη αντίληψη για το τι είναι λογοτεχνία και τι είναι «παιδί»⁵⁵. Τα παιδιά ολοένα και σε μεγαλύτερο βαθμό διαμορφώνουν την ίδια την παιδική τους ηλικία. Έτσι, η παιδική ηλικία της εποχής μας παράγει τρόπους παιδικής συμπεριφοράς, σχέδια δράσης και ενδιαφέροντα πάνω στην βάση της αυτονομίας (Fron & Σοφός, 2007: 61-62).

⁵³ Η παιδική λογοτεχνία, ως κλάδος της λογοτεχνίας, δεν εμφανίζει πάντα ξεκάθαρα και διακριτά όρια από την λογοτεχνία των ενηλίκων. Με τον όρο Παιδική Λογοτεχνία αναφερόμαστε σε αισθητικά λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με την τέχνη της Λογοτεχνίας. (Αναγνωστοπούλος, 1991).

⁵⁴ Η Isabelle Jan, στην προσέγγιση της για την γαλλική παιδική λογοτεχνία ξεκινά με το ερώτημα αν όντως υπάρχει λογοτεχνία για παιδιά (Καρπόζηλου, 1994). Επίσης, συγκαταλέγεται στους κριτικούς, οι οποίοι απορρίπτουν τα ακαδημαϊκά αξιολογικά κριτήρια και δίνει έμφαση στο ότι :«αυτό που έχει σημασία δεν είναι αν πρόκειται ή όχι για λογοτεχνία, αλλά το ότι είναι κατάλληλη για παιδιά» (Χαντ, 2001).

⁵⁵ Παλαιότερα, πίστευαν πως το παιδί δεν διέφερε παρά μόνο ποσοτικά με τους μεγάλους και υπήρχε η γενικότερη αντίληψη πως ήταν ενήλικος σε μικρογραφία (homunculus). Ωστόσο, ο ερχομός του 20ου αιώνα μπορεί να χαρακτηριστεί αναμφισβήτητα ως αιώνας του παιδιού, καθώς βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της φροντίδας των ενηλίκων (Παρασκευόπουλος, 1985). Στην προσπάθεια μιας πρώτης οριοθέτησης του σχετικού ζητούμενου, θεωρούμε πως πρέπει να προσδιοριστεί ακριβέστερα, ως προς τη χρονική διάρκεια, το εύρος που αντιστοιχεί στην έννοια «παιδί». Το Μείζον Ελληνικό Λεξικό στο αντίστοιχο λήμμα αναφέρει «ανθρώπους μικρής ηλικίας» (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 13).

Η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας, στηριγμένη σε εξέλιξη της Παιδαγωγικής, αποδίδεται αναμφίβολα στο Rousseau. Η ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας από το Rousseau ήταν μια βοηθητική υπόθεση για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στο πρώτο τρίτο του περασμένου αιώνα, οι οποίοι πίστευαν ότι, επικαλούμενοι αυτήν, θα μπορούσαν να συντάξουν μια «Παιδαγωγική από το παιδί», και προς το σκοπό αυτό διαβεβαίωναν πως χάρη στην ανακάλυψη του Rousseau γνωρίζουν τι είναι παιδική ηλικία (Benner, 2002: 74).

Σημαντικός μελετητής των παιδικών γνωρισμάτων είναι ο N.Tucker, ο οποίος στην διαδικασία να προσδιορίζει το «παιδί» δανείστηκε τα στάδια της ανάπτυξης που προτείνει J. Piaget, που ορίζει το παιδί ως άτομο, το οποίο ο νους και το σώμα δεν έχουν ωριμάσει ακόμα κατά προσδιορισίμους τρόπους (Κανατσούλη, 2000). Ο Tucker προσπάθησε να αποδώσει τα χαρακτηριστικά, που σηματοδοτούν την ειδοποιό διαφορά παιδιού - ενήλικα, που κατά την γνώμη του είναι διαπολιτισμικά και διαχρονικά (έχουν καθολική ισχύ), όπως είναι ο αυθορμητισμός, η δεκτικότητα στη ισχύουσα κουλτούρα, οι φυσιολογικοί περιορισμοί, η σεξουαλική ανωριμότητα, η τάση τους να προσκολλούνται στους μεγάλους, η τάση τους για αφηρημένη σκέψη και η μικρότερη ικανότητα τους για συγκέντρωση. Βέβαια, όπως ισχυρίζεται ο ίδιος, παρόλο που προσπαθεί να δώσει κάποια χαρακτηριστικά που να περιγράφουν με βεβαιότητα τη παιδική ηλικία⁵⁶, επισημαίνει ότι είναι γενικά και μπορεί να τροποποιούνται σε κάθε παιδί (ό.π).

⁵⁶ Οι Jacqueline Rose και Karin Lesnik- Oberstein θεωρούν αδύνατο να γνωρίζουμε τι είναι το παιδί πραγματικά, ποια είναι τα γνωρίσματα του και εν συνεχεία τι είδους βιβλία πρέπει να γράφονται για αυτά. Συμπληρωματικά, αναφέρουν πως το παιδί στην ουσία είναι μια κατασκευασμένη έννοια: «ένα κατασκεύασμα που κάθε χρονική στιγμή ανταποκρίνεται στις ισχύουσες και κατά καιρούς διαφορετικές, κοινωνικές επιταγές» (Κανατσούλη, 2000). Η Lesnik- Oberstein, μάλιστα, πηγαίνει ένα βήμα παρακάτω στην αμφισβήτηση αυτή, καθώς λέει πως ότι ξέρουμε για το παιδί δεν στηρίζεται σε γνώση, παρά μόνο σε μια πίστη και σε μια αναγκαιότητα και το παιδί είναι μια «κατασκευή» που ορίζεται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά. Σύμφωνα με την ίδια, το παιδί για το οποίο κάνουν λόγο οι κριτικοί της παιδικής λογοτεχνίας δεν «ανακαλύφθηκε», αλλά δημιουργήθηκε/ «επινοήθηκε» (Κανατσούλη, 2000).

Η Παιδική Λογοτεχνία ως αυτόνομο είδος⁵⁷ κάνει την παρουσία της τον τελευταίο ενάμιση αιώνα, με ιδιαίτερη «άνθιση» τις τελευταίες δεκαετίες (Παπαντωνάκης, 2003), κάτι που συμπίπτει χρονικά με την εποχή στην οποία το παιδί παύει να θεωρείται ως μικρογραφία του ενήλικου και η παιδική ηλικία σηματοδοτείται ως μια σημαντική περίοδο της ζωής με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες⁵⁸ (Χατζηδημητρίου, 1999).

Μετά την λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου παρατηρήθηκε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παιδικό βιβλίο και την Παιδική Λογοτεχνία και απόδειξη αυτού είναι η «έκρηξη» παραγωγής βιβλίων για παιδιά, αλλά και το περιεχόμενό τους και η εμφάνιση, μαρτυρούσαν πως βρισκόμαστε σε μια νέα εποχή για την Παιδική Λογοτεχνία (Σακελλαρίου, 2009). Στην Ελλάδα από το 1974 έως και τις μέρες μας, η ύπαρξή της έχει επισημοποιηθεί, κάτι που αποδεικνύεται από την σημαντική αύξηση των εκδόσεων των βιβλίων για παιδιά, τα οποία σε μεγάλο ποσοστό καταπιάνονται με κοινωνικά ζητήματα (Δελώνης, 1990).

Σύμφωνα με τον Bruno Bettelheim, αναφορικά με την σημασία και την σπουδαιότητα των παιδικών βιβλίων, η συντριπτική πλειοψηφία της αποκαλούμενης παιδικής λογοτεχνίας επιχειρεί να τέρψει ή να πληροφορήσει ή και τα δύο μαζί. Στην ουσία όμως τα βιβλία αυτά είναι τόσο ρηχά ως προς το περιεχόμενο ή τα νοήματα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλά πράγματα να αποκομίσει κανείς διαβάζοντας τα⁵⁹. Τα βιβλία αυτά είναι «προϊόντα» με βάση τις ανάγκες και την ζήτηση της αγοράς (Καρπόζηλου, 1994).

⁵⁷ Παλαιότερα, η λογοτεχνία ήταν ενιαία για μικρούς και μεγάλους και ένα μέρος της ήταν διαδικασία οικειοποίησης ή σφετερισμού για λογοτεχνία για μεγάλους (Βασιλαράκης, 1992). Από την αρχαιότητα μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αι. δεν υπήρχαν κείμενα γραμμένα ειδικά για παιδιά και γι' αυτό χρησιμοποιούνταν λογοτεχνικά κείμενα για ενήλικες, που το περιεχόμενό τους κάλυπτε τις εκάστοτε παιδαγωγικές πρακτικές (Κατσική- Γκιβάλου, 1997).

⁵⁸ Σύμφωνα με τον Μερακλή Μ.Γ «η ικανότητα ανίχνευσης του αισθητικού δεν συνδέεται αναγκαστικά με μια ορισμένη ηλικία». Ο χαρακτήρας και η φύση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου έχει από την αρχή συνδεθεί με τον προορισμό του και τον ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη του παιδιού (Χατζηδημητρίου- Παράσχου, 2008).

⁵⁹ Έχει διαμορφωθεί η εντύπωση ότι η παιδική λογοτεχνία πρόκειται για μια υπόθεση εύκολη, καθώς το ποιοτικό της μέγεθος πρέπει να είναι ανάλογο (να μετριέται) σύμφωνα με την ηλικία στην οποία

Τα αναγνώσματα για παιδιά υπογραμμίζει ο P. Hunt είναι δύσκολο να ταιριάζουν με τον πατριαρχικό κόσμο των λογοτεχνικών ιδεολογικών αξιών. Η γενικότερη ιδέα που επικρατεί για την Παιδική λογοτεχνία είναι πως είναι η τέχνη που καλλιεργείται από τους ενήλικους και απευθύνεται κυρίως στα παιδιά, που συμβάλλουν στην ψυχαγωγία τους και την πνευματική τους καλλιέργεια (Παπαντωνάκης, 2009).

Ο ηλικιακός προσδιορισμός, όπως τονίσαμε παραπάνω, είναι σημαντική παράμετρος για την προσέγγιση του θέματος της παιδικής λογοτεχνίας, αφού η ιδιαίτερη φύση του παραλήπτη, παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία της παραγωγής και στο τελικό αποτέλεσμα της λογοτεχνικής γραφής. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας που γράφει για παιδιά έχει συνεπώς στο νου του τον αποδέκτη του έργου του από τον οποίο προσδιορίζεται το βιβλίο (Χατζηδημητρίου- Παράσχου, 2008).

Η παιδική λογοτεχνία, όπως ισχυρίζεται ο Π. Νιρβάνας, έχει την δική της «αξιοσέβαστη αισθητική», καθώς και τις δικές της δυσκολίες, διότι δεν έχουν την ικανότητα όλα τα παιδικά βιβλία να αναπτύξουν τον κόσμο του παιδιού, για αυτό το λόγο πρέπει να γίνεται ξεσκεπάρτισμα των βιβλίων (Σακελλαρίου, 2009), ώστε τα παιδικά βιβλία να έχουν ουσία και να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών και τη καλλιέργεια της σκέψης τους.

Οι ορισμοί που έχουν προταθεί λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας (Παπαντωνάκης, 2009). Βέβαια, όπως επισημάναμε και παραπάνω, δεν είναι εύκολο να ορισθεί η λογοτεχνία για παιδιά (Κανατσούλη, 2000), ούτε να προκύψει ένας «καθολικός» και μοναδικός ορισμός (Καρπόζηλου, 1994 & Χαντ, 2001). Ανατρέχοντας σε σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, η Παιδική Λογοτεχνία ορίζεται πρώτα από όλα σε σχέση με όρους που αναφέρονται στην Λογοτεχνία των ενηλίκων (Κατατσούλη, 2000). Πολλοί μελετητές ισχυρίζονται πως η Λογοτεχνία για παιδιά διαφέρει από τη Λογοτεχνία για ενηλίκους ως προς το βαθμό και όχι ως προς το είδος και πως η Παιδική Λογοτεχνία προσφέρει

απευθύνεται. Κάπως έτσι σχηματίζεται η αντίληψη πως η λογοτεχνία που προορίζεται για τα παιδιά δεν μπορεί παρά να είναι μικρή, «ελάσσων» (Βασιλαράκης, 1992).

την ίδια απόλαυση με αυτήν που προσφέρει και η Λογοτεχνία των ενηλίκων (Κανατσούλη, 2000). Το γράψιμο για παιδιά πρέπει να κρίνεται με τα ίδια κριτήρια με το γράψιμο για ενηλίκους - η αποτυχία εφαρμογής των ίδιων κριτηρίων στην Παιδική Λογοτεχνία κατά την Lukens σημαίνει ουσιαστικά ότι είναι κατώτερη από την λογοτεχνία των ενηλίκων (Χαντ, 2001). Ο Marcus Crouch συμφωνεί με τα παραπάνω και υποστηρίζει πως όταν γράφουμε για παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιούμε τις ίδιες «προδιαγραφές», όπως και στο γράψιμο των ενηλίκων, προσθέτοντας το κριτήριο ότι τα παιδικά βιβλία πρέπει να είναι εύληπτα- προσιτά, δηλαδή να μπορούν τα παιδιά να κατανοήσουν το νόημα χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία (ή μήπως η δυσκολία χαράζει μια στροφή προς την σκέψη;) (Κανατσούλη, 2000/ Χαντ, 2001).

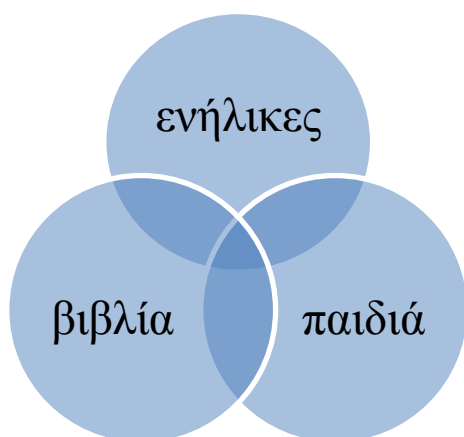
Ωστόσο, ο Nicholas Tucker «απαιτεί» κατά κάποιο τρόπο από τους συγγραφείς παιδικών βιβλίων να περιορίζονται σε ορισμένες περιοχές της εμπειρίας και του λεξιλογίου (Κανατσούλη, 2000). Ενδεικτικά, στο σημείο αυτό, παρατίθεται ένα απόσπασμα του N.Tucker, σχετικά με τον ισχυρισμό αυτό:

«Σε αντίθεση με άλλους που έγραψαν για αυτό το ζήτημα, πιστεύω ότι υπάρχουν εγγενείς διαφορές ανάμεσα στα καλύτερα βιβλία που προσδιορίζονται για παιδιά και σε αυτά που γράφτηκαν για ενηλίκους. Καμία παιδική λογοτεχνία δεν θα μπορούσε να είναι έργο τέχνης ίδιας ποιότητας με τον Τολστόι, τον George Eliot ή τον Dickens. Αν ένας συγγραφέας απευθύνεται σε νεανικό κοινό, θα πρέπει αναγκαστικά να αυτό-περιοριστεί σε συγκεκριμένες εμπειρίες και σε συγκεκριμένο λεξιλόγιο» (Χαντ, 2001).

Ο Πίτερ Χαντ επίσης, ανιχνεύει τα χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας και διακρίνει την αυθορμησία, την αποδοχή της πνευματικής υπεροχής, τους ψυχολογικούς εξαναγκασμούς, την συναισθηματική προσήλωση σε ώριμα πρόσωπα,

την αφηρημένη σκέψη και το βαθμό απόσπασης της προσοχής, χαρακτηριστικά που κάνουν τα παιδιά πιο ευπροσάρμοστα από τους ενήλικους⁶⁰ (Παπαντωνάκης, 2003).

Ο Hollindale, ο οποίος μέσα στον διχασμό που επικρατεί περί παιδικής λογοτεχνίας, προσπαθεί να την επαναπροσδιορίσει, ξεκινώντας με δεδομένο πως εμείς, ως ενήλικοι, αφήνουμε αναπότρεπτα να εισχωρήσουν στην συζήτηση για βιβλία των παιδιών, βιώματα και εμπειρίες της ενήλικης ζωής μας. Γι' αυτό τον λόγο εισαγάγει την έννοια της «παιδικότητας» (childness), η οποία διαφοροποιεί ριζικά την άποψη για το παιδί και κατ' επέκταση τη λογοτεχνία για παιδιά και το στοιχείο που συμπλέκονται και αλληλοκαθορίζονται οι τρεις παράμετροι που είναι το παιδί, ο ενήλικος και το βιβλίο.



Η έννοια της παιδικότητας περιλαμβάνει τα στοιχεία της δυναμικότητας, της φαντασίας, του πειραματισμού, της αλληλεπίδρασης. Η αξία της δεν έγκειται στο σύνολο των γνώσεων που συγκεντρώνει το παιδί για να ενηλικιωθεί, αλλά κυρίως «συνθέτει» τα βιώματα που τα ίδια τα παιδιά αποκομίζουν από αυτήν την περίοδο της ζωής τους.

⁶⁰ Ο Perry Nodelman, στην προσπάθειά του να «απεικονίσει» τα χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας για παιδιά, καταγράφει πως η Παιδική Λογοτεχνία είναι απλή, επικεντρώνεται στη δράση, απευθύνεται στην παιδική ηλικία, εκφράζει τις απόψεις του παιδιού, είναι αισιόδοξη, τείνει προς το φαντασιακό, είναι μια μορφή ιερου ειδυλλίου, εγκλείει την αθωότητα, είναι διδακτική, είναι επαναληπτική και τείνει να εξισορροπήσει το ιδεώδες και το διδακτικό (Παπαντωνάκης, 2003).

Σημασία για το παιδί έχει το παρόν, η εμπειρία που προσκομίζει στο παρόν, καθώς το παιδί κατασκευάζει τον εαυτό του ως παιδί και έχει την επίγνωση της παροντικής του κατάστασης. Ωστόσο, κομβικό ρόλο παίζει η αντίληψη που έχουν οι ενήλικες για την παιδικότητα και το παιδί-αναγνώστη⁶¹ (Κανατσούλη, 2000) και φέρνει στο προσκήνιο την άποψη πως κάθε λογοτεχνικό έργο διαμορφώνεται από στοιχεία και αντιλήψεις του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο δημιουργείται.

Συμπερασματικά, η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί ένα αυτόνομο-διακριτό λογοτεχνικό πεδίο από εκείνο των ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη της τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τους μελετητές της στην παράμετρο της σκέψης των παιδιών.

2.3 Ο «σκεπτόμενος» αναγνώστης – παιδί

Σύμφωνα με τον Besant (2008: 47), «υπάρχουν πολλά άτομα που είναι αξιόλογοι αναγνώστες. Ωστόσο, δεν είναι η ανάγνωση που χτίζει το νου αλλά η σκέψη. Αν η ανάγνωση έχει αξία, είναι μονάχα επειδή προσφέρει υλικό για σκέψεις. Μπορεί κάποιο άτομο να μελετά πολύ αλλά η εξέλιξη του νου του θα είναι αντίστοιχη με την ποσότητα των συλλογισμών που κάνει όσο μελέτα. Για το άτομο αυτό, η αξία των σκέψεων που μελετά είναι ανάλογη με τη χρήση που τους κάνει. Αν δεν παρακολουθήσει τον συλλογισμό και δεν εργαστεί ο ίδιος πάνω σ' αυτόν, ο συλλογισμός θα έχει μικρή και πρόσκαιρη αξία (ό.π.). Το μυαλό μπορεί να γεμίσει από μελέτη, αλλά αν δεν διαθέτει συλλογισμό, τότε το άτομο δεν αφομοιώνει όσα διαβάζει (ό.π.). Είναι προτιμότερο να μελετούμε λιγότερο και να συλλογίζομαστε περισσότερο αν θέλουμε να πλατύνει το μυαλό μας και να αναπτυχθεί η νόηση μας (ο.π.)». Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να προωθήσουμε την σκέψη στην εκπαίδευση, έτσι ώστε οι μαθητές να γίνουν ενεργοί αναγνώστες.

⁶¹ Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε πως ο αναγνώστης της παιδικής λογοτεχνίας έχει «διττό χαρακτήρα», αφενός στον μικρό αναγνώστη που απευθύνεται και αφετέρου στον παρόντα ενήλικα συν-αναγνώστη του παιδικού βιβλίου, που λαμβάνουν υπόψη τους οι συγγραφείς κατά την δημιουργία των παιδικών έργων.

Ο/Η αναγνώστης/στρια⁶² στην επαφή του/της με το λογοτεχνικό έργο εκκινεί τις γνώσεις του/ της, τις δομές κατανόησης, την γνώση που ήδη έχει σχηματίσει για τον κόσμο, τις προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, την ευαισθησία και την φαντασία του/της. Οι γνώσεις καρποφορούν καλύτερα μέσα στο μυαλό του παιδιού, όταν δημιουργούνται και τροφοδοτούνται με την φαντασία και την επινόηση. Η κατασκευή του νοήματος και της σημασίας επέρχεται μέσα από την διεργασία κειμένου και αναγνώστη/στριας – μαθητή/τριας, έτσι που μέσα από την αφήγηση και την παρακίνηση από τον/ την εκπαιδευτικό να είναι σε θέση σταδιακά να χτίσει μια σχέση με το βιβλίο (Αναγνωστοπούλου, 2007).

«Όταν τα παιδιά διαβάζουν έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, ενδέχεται να ανακαλύψουν ότι άλλα 8παιδιά σε άλλους πολιτισμούς βιώνουν προβλήματα και απογοητεύσεις παρόμοιες με τις δικές τους. Ίσως ανακαλύψουμε ότι ορισμένα από αυτά τα παιδιά στα άλλα μέρη του κόσμου αντιμετωπίζουν τα προβλήματα τους με παρόμοιο τρόπο με εκείνον που χρησιμοποιούμε εμείς για να αντιμετωπίσουμε τα δικά μας. Είναι ανακουφιστικό να βρίσκουμε τέτοιες αποδείξεις συναισθηματικής καθολικότητας. Μπορεί να μας προκαλέσει σύγχυση, από την άλλη πλευρά, αν ανακαλύψουμε ότι άλλα παιδιά κατανοούν τη σημασία των συναισθημάτων τους διαφορετικά από τον τρόπο με τον οποίο τα καταλαβαίνουμε εμείς, είτε επειδή τα ίδια τα παιδιά έχουν αποκτήσει, μέσω των δικών τους διερευνήσεων, μια διαφορετική αντίληψη» (Lipman, 2006: 153).

Η επιτυχία ή η αποτυχία της συνάντησης των μαθητών/τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα οφείλεται τις περισσότερες φορές, κατά κύριο λόγο στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τα κείμενα αυτά στην τάξη. Ωστόσο, κάθε ανάγνωση πρέπει να έχει και να ακολουθεί κάποιο σκοπό, αλλιώς είναι μια «δραστηριότητα» χωρίς νόημα.

⁶² Η λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια από κοινού αναγνωστική περιπέτεια ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και το παιδί. Το παιδί του νηπιαγωγείου είναι ένας ιδιότυπος αναγνώστης. Είναι ακροατής, θεατής και έμμεσος αναγνώστης, από τη στιγμή που δε γνωρίζει ανάγνωση και γραφή, γεγονός που προσδίδει στη νηπιαγωγό έναν πρόσθετο ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία, προτού μάθουν να διαβάζουν με το συμβατικό τρόπο. Με την έκθεσή τους στη λογοτεχνία συνεχώς οικοδομούν και συνθέτουν νοήματα και όσο μεγαλώνουν και αλλάζουν, τα βιβλία και τα νοήματά τους αλλάζουν μαζί τους (Κανατσούλη, 2001).

Προωθώ την ανάγνωση στην τάξη σημαίνει σκέφτομαι με τους μαθητές μου τις πολλαπλές σχέσεις που μπορώ να έχω με τα κείμενα αυτά. Σημαίνει ζω μαζί τους «αναγνωστικές» περιπέτειες, επινοώντας παιδαγωγικά εργαλεία – παιδαγωγικές πρακτικές και δραστηριότητες- οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προαγωγή της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Τα διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα μας δίνουν την δυνατότητα να διερωτηθούμε, αναγνώστες- ακροατές, διδάσκοντες και μαθητές/τριες πάνω στην πράξη της ανάγνωσης, να διεισδύσουμε στις σελίδες των βιβλίων, να πάρουμε διαφορετικές θέσεις κάθε φορά ως προς τα κείμενα, με αποτέλεσμα η σχολική τάξη να γίνει ένα «εύφορο πεδίο αναγνωστικής εμπειρίας» (Αναγνωστοπούλου, 2007). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για να στηθούν οι βάσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί να γίνει σωστός/η και ενεργητικός/η αναγνώστης/τρια.

Μέσα από εμψυχωτικές δημιουργικές δραστηριότητες, τα παιδιά αφουγκράζονται τον εαυτό τους και τον κόσμο, δομούν την προσωπικότητά τους, διευρύνουν τα όριά τους, οικειοποιούνται το περιβάλλον τους, αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με αντικείμενα, εκφράζονται και δημιουργούν (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Η αφήγηση των παιδικών λογοτεχνικών κειμένων, αποτελεί ένα ξεχωριστό μέσο διδασκαλίας εξαιτίας της τάσης της να γεννά ερωτηματικά και να προκαλεί τα παιδιά να ανακαλύπτουν (Γιαννικοπούλου & Χατζηγεωργίου, 2001). Ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να σταθεί το έναυσμα για την αρχή μιας συζήτησης και να καλλιεργήσει προβληματισμό.

Η επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου παίζει καθοριστικό ρόλο στην περαιτέρω έμπνευση και δημιουργική παρέμβαση των παιδιών. Χρειάζεται επομένως ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των βιβλίων που πρέπει να συνδυάζουν λογοτεχνικότητα, συμβολή στην ανάπτυξη προβληματισμού, καταλληλότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης σχολικής ηλικίας, ώστε να ανταποκρίνονται στον εσωτερικό τους κόσμο, και τις ανάγκες του παιδιού. Η σωστή κρίση του/της εκπαιδευτικού ως προς την επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου «αιμοδοτεί» τη σκέψη του παιδιού μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων, λογικών συλλογισμός κτλ. Τα παιδιά διαπιστώνουν τη σύνδεση της πραγματικότητας με το κόσμο της

λογοτεχνίας και γνωρίζουν νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης με ευχάριστο και ουσιαστικό τρόπο.

Ο /Η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος/η για την σωστή επιλογή των βιβλίων και για αυτό θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή. Η Edwige Chirouter (στο Θεοδωροπούλου, 2013:293-294), υποστηρίζει πως δεν μπορούμε να μάθουμε να φιλοσοφούμε, να σκεφτόμαστε στοχαστικά, δίχως υλικά υποστήριξης ή κείμενα που να επιτρέπουν την αποστασιοποίηση και προβληματοποίηση εκ μέρους του υποκειμένου. Σύμφωνα με τον Lipman (2006: 27), τα παιδιά χρειάζονται ως διδακτικά εγχειρίδια αφηγηματικές ιστορίες και όχι βιβλία-πηγές πληροφοριών. Με άλλα λόγια, χρειάζονται πρότυπα λογικότητας και ανάπτυξης. Η ιστορία παίζει καθοριστικό ρόλο, διότι χρησιμεύει ως βάση για τη διαδικασία της σκέψης, αλλά και γιατί δημιουργεί ένα πέρασμα από την παιδαγωγική του λόγου στην παιδαγωγική της δράση (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 34-35).

Ένα βιβλίο περιέχει γλώσσα, γλώσσα η οποία περικλείει ιδέες, και οι ιδέες αυτές θέτουν σε κίνηση τις νοητικές λειτουργίες του αναγνώστη (Lipman, 2006: 178). Αυτές οι ιδέες μπορεί να αποτελέσουν την αρχή της διερεύνησης, η οποία στη συνέχεια τροφοδοτείται από συναίσθημα και ενισχύεται από διαβουλευτικές συζητήσεις (Lipman, 2006: 178- 182). Κατά την αναγνωστική διαδικασία το παιδί αναζητά απαντήσεις στις θεμελιώδεις ερωτήσεις του (Chirouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 305). Ποια βιβλία, ωστόσο, δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον για να ενεργοποιήσει τις παραπάνω διεργασίες;

Σύμφωνα με τον Lipman (2006: 177), ένα βιβλίο Φιλοσοφίας για Παιδιά αποτελεί ένα περιβάλλον που καλλιεργεί τη διερεύνηση, γιατί παρουσιάζει σημεία για προβληματισμό, εφόσον εμπεριέχει πολλές έννοιες που έχουν εσφαλμένα οριστεί και είναι αμφισβητήσιμες στην ουσία τους, και επειδή ενθαρρύνει την εφαρμογή πολλών διανοητικών εργαλείων, όπως είναι οι νοητικές πράξεις, οι δεξιότητες συλλογισμού, οι προτασιακές στάσεις, οι εισαγωγικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις εμπέδωσης και οι κρίσεις. Ένα τέτοιο βιβλίο διευκολύνει τη σκέψη. Τα κείμενα και η κοινότητα διερεύνησης στηρίζουν την ανάπτυξη της σκέψης. Με άλλα λόγια, η σκέψη χρειάζεται ένα φυσικό περιβάλλον για να μπορέσει να αναπτυχθεί εύκολα

(Lipman, 2006: 178). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό υλικό⁶³ που προτείνει ο Lipman δεν είναι λογοτεχνία.

Τα παιδιά μέσα από αυτές τις ιστορίες καταλαβαίνουν ότι οι χαρακτήρες έχουν το δικό τους τρόπο σκέψης, όπως έχουν και τη δική τους ψυχοσύνθεση και ηθική (άλλοι είναι λιγότερο παράτολμοι, ορισμένοι λειτουργούν αναλυτικά, άλλοι πειραματικά, κάποιοι λειτουργούν εμπειρικά, ενώ κάποιοι άλλοι βασίζονται στη δύναμη του συλλογισμού τους) (Lipman, 2006: 185). Με αλλά λόγια, τα παιδιά συνειδητοποιούν πως τα φανταστικά πρόσωπα- ήρωες- των ιστοριών έχουν το δικό τους τρόπο στοχασμού, καθώς και τον δικό τους μοναδικό χαρακτήρα (Καναβούρας, 2006).

Το ερώτημα που μας απασχολεί εδώ είναι αν υπάρχουν παιδικά λογοτεχνικά κείμενα, που διαθέτουν τις ιδιότητες και τις διαθέσεις εκείνες που χρειάζονται για να ενισχύσουν την σκέψη των παιδιών. Τα βιβλία πάντως που κρίνονται κατάλληλα για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι αυτά που διαθέτουν εικόνες. Τα παιδικά βιβλία μέσω του κειμένου και της εικόνας τους μπορούν να δημιουργήσουν πυρήνες σκέψης; Η εικόνα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των σκοπών του βιβλίου και γενικότερα στην όλη υπόθεση της αγωγής του παιδιού (Λαμπρινίδης, 1987). Έτσι, η άποψη ότι το εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά, συνίσταται στη συνύπαρξη δύο αφηγήσεων, της εικονικής και της κειμενικής,

⁶³Το πρόγραμμα Lipman, στην αρχική του δομή περιλαμβάνει επτά νουβέλες που κλιμακώνονται από το νηπιαγωγείο στο λύκειο. Οι ιστορίες αυτές δεν έχουν τις ρίζες τους στη λογοτεχνία, είναι ιστορίες που διηγούνται γεγονότα από την καθημερινή ζωή στο σχολείο, στην οικογένεια, στα μαθήματα, δηλαδή από τον περιβάλλοντα χώρο του παιδιού, όπου τα πρόσωπα της ιστορίας θέτουν ερωτήματα, για να κατανοήσουν αυτό που ζουν (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 34). Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η ταξινόμηση των ιστοριών ανά ηλικιακή βαθμίδα έχει κομβική σημασία, καθώς τα παιδιά βρίσκουν στα πρόσωπα των ιστοριών συνομηλίκους, που διαθέτουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά της ηλικίας που αντιπροσωπεύουν. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ταύτιση των παιδιών με τα πρόσωπα, εξασφαλίζοντας έτσι συναισθηματική ασφάλεια για να αρχίσουν τα παιδιά να σκέφτονται μόνα τους, χωρίς φυσικά να υποδεικνύεται στα παιδιά τι να σκεφτούν. Τα παιδιά, όπως και τα πρόσωπα της ιστορίας, έχουν ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης τους, συζητούν μεταξύ τους, θέτουν ερωτήματα στους ενήλικες, απαιτούν το σεβασμό στη σκέψη τους, ενεργούν ως ερευνητές. Οι ιστορίες αυτές λειτουργούν ως άνοιγμα στην πολυπλοκότητα του κόσμου (Θεοδωροπούλου, στο Sharp & Splitter, 2007: 36).

οι οποίες αλληλοερμηνεύουν αλλά συχνά παραφράζουν η μια το νόημα της άλλης, είναι ευρέως γνωστή (Κανατσούλη, 2005: 44).

Ο Sipe, επηρεασμένος από τον R. Barthes, υπερασπίζεται την άποψη ότι «οι λέξεις και οι εικόνες αλληλοπεριορίζονται ταυτόχρονα αλλά με διαφορετικούς τρόπους». Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση αυτών των δυο συγκεκριμένων σημειωτικών συστημάτων εισάγει την κριτική διάσταση και οριοθετεί την δημιουργικότητα, ενισχύοντας (μαζί με τα άλλα σημειωτικά συστήματα: η κίνηση του σώματος, των συναισθημάτων και της ομιλίας των παιδιών) τη διαδικασία κατασκευής νοήματος και παρέχοντας ένα επιστημολογικό πλαίσιο που είναι πάντα μετατοπίσιμο, εξελίξιμο και απροσδιόριστο (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 280). Η σχέση εικόνας και κειμένου διευρύνεται, γεγονός που λειτουργεί υπέρ της αυτονομίας της εικόνας. Η εικόνα αποκτά δική της αφηγηματική δομή και προκαλεί τον αναγνώστη σε μια «άλλη» αφήγηση, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η κριτική ικανότητα και ευρηματικότητα στους αναγνώστες. Εμπλέκει, δηλαδή, ενεργά τον αναγνώστη (Τσιλιμένη, 2007: 23).

Στην ανάγνωση ενός εικονογραφημένου βιβλίου είναι μεγάλη η σημασία των λέξεων, όπως εξίσου σημαντική είναι και η συμβολή των εικόνων, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα μετάδοσης του κειμενικού μηνύματος (Γιαννικοπούλου, 2008). Οι λέξεις σημαίνουν περισσότερο από όσα θέλουμε να πούμε όταν τις χρησιμοποιούμε, κατ' επέκταση το βιβλίο οφείλει να σημαίνει πολύ περισσότερο απ' ό τι εννοούσε ο συγγραφέας του (Χαντ, 2001: 95).

Τα εικονοβιβλία, μια από τις μεγαλύτερες κατηγορίες των εικονογραφημένων, προσελκύουν την περιέργεια μας για όντα τα οποία είναι διαφορετικά από εμάς και οι ερευνητικοί διάλογοι που καταγράφονται μεταξύ των ανθρώπων ή των φανταστικών χαρακτήρων ανακύπτουν αβίαστα τα φιλοσοφικά ερωτήματα, δίνοντας την δυνατότητα στον αναγνώστη να δει τα πράγματα με μια φιλοσοφική ματιά (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 283). Έχει αποδειχθεί πως οι πραγματολογικές «ανακρίβειες»⁶⁴, όπως ένα ζώο που μιλάει, μπορούν να λειτουργήσουν ως

⁶⁴ Παρενθετικά, οι άνθρωποι κάθε ηλικίας φαίνεται να απορροφούνται και να προσηλώνονται στο σημείο εκείνο που παρουσιάζει ασυνήθιστους χαρακτήρες, πολύπλοκες έννοιες / ακραίες (πχ

παιγνιώδη απροσδόκητα νήματα σκέψης και κατά ένα περίεργο λόγο παράλληλα προωθούν την αναζήτηση της αλήθειας.

Τα εικονοβιβλία αποτελούν ιδιαίτερα χρήσιμες πηγές φιλοσοφικής διδασκαλίας, καθώς έχουν το χάρισμα να προάγουν τις σκέψεις μας. Τα βιβλία θα πρέπει να είναι διορατικά, ευφάνταστα, προκλητικά ή αιφνιδιαστικά, όπως ισχυρίζεται η Murriss (στο Θεοδωροπούλου, 2013: 284) και τα εικονοβιβλία φαίνεται ότι διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Η φιλοσοφική ανάγνωση των εικονοβιβλίων δεν αποτελεί μια διαδικασία εύρεσης όσων σημαίνουν ή αναπαριστούν στη κυριολεξία οι εικόνες, αλλά έχει ως προϋπόθεση την επίγνωση ότι οι εικόνες εκφράζουν και παρουσιάζουν μεταφορικά ότι δεν μπορεί να απεικονιστεί άμεσα, δηλαδή ιδέες, διαθέσεις, αφηρημένες έννοιες και ποιότητες, τις οποίες ερμηνεύουμε συνεχώς (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 284). Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, τα εικονοβιβλία μεταδίδουν τα μηνύματα τους «μέσω της πολυσημίας της εικόνας και τη ζωτικότητα του γραπτού λόγου». Πολλοί ισχυρίζονται πως η εικονογράφηση λειτούργει καταλυτικά περιορίζοντας την φαντασία στα δεδομένα του εικονογράφου. Είναι ευνόητο πως το κείμενο, η κάθε λέξη ακόμα, μας παραπέμπει σε εικόνες. Την ώρα της ανάγνωσης δημιουργούνται στο μυαλό μας εικόνες. Ακόμη και ο εικονογράφος έχει εμπνευστεί από το κείμενο (Βακάλη, 2005: 167).

Ωστόσο, έχουν καταγραφεί από τους Lipman, Sharp και Oscanayan (1980: 35-36) φιλοσοφικά επιχειρήματα κατά της χρήσης των εικόνων και στοχάζονται επί του θέματος:

«Σε ποιο βαθμό στερούμε από τα παιδιά την δική τους δημιουργικότητα, όταν φανταζόμαστε εμείς στην θέση του ;...αντισταθήκαμε να συμπεριλάβουμε εικόνες στα παιδικά βιβλία που εκδώσαμε, επειδή πιστεύουμε πως αν το κάναμε, θα ήταν σαν να κάναμε εμείς αυτό που πρέπει να κάνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, δηλαδή να δώσουν την εικόνα που συνοδεύει την ανάγνωση και την ερμηνεία ... είναι νοσηρή, έως και παρασιτική, η σκέψη των ενηλίκων που προσκολλώνται στην

αθανασία) και μπερδεμένα νοητικά πειράματα σκέψης. Ο Egan, μέσω της θεωρίας της φαντασίας, μας βοηθά να αξιολογούμε χαρακτήρες, που πρωταγωνιστούν συχνά στα εικονοβιβλία (όπως είναι τα εξανθρωπισμένα ζώα, ή απροσδιόριστοι χαρακτήρες, π.χ το Κάτι Άλλο και το Κάτι Τι, στο παραμύθι του συγγραφέα Κ. Κέιβ), τα οποία υποτιμούν πολλές φορές οι ενήλικες (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 285).

δική τους δημιουργικότητα, αποτρέποντας την δημιουργικότητα των ίδιων των παιδιών» (αναφ. Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 277). Κατ' επέκταση: «Εάν εικόνες και λέξεις συμπληρώνουν οι μεν τα κενά των δε, δεν μένει τίποτα να κάνει η φαντασία του αναγνώστη και ο αναγνώστης παραμένει κατά κάποιον τρόπο παθητικός. Το ίδιο συμβαίνει όταν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στα κενά που αφήνουν οι λέξεις και στα κενά που αφήνουν οι εικόνες. Στο βαθμό που εικόνες και λέξεις δίνουν διαφορετικές πληροφορίες ή πληροφορίες που, με μία έννοια, αλληλοσυγκρούονται, έχουμε μια ποικιλία αναγνώσεων και ερμηνειών» (Nikolajeva & Scott, 2001:17). Έτσι δημιουργείται μια σύγχυση μεταξύ εικόνας και φαντασίας, «όταν προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι τα φιλοσοφικά μυθιστορήματα δεν πρέπει να παρέχουν εικόνες, διότι τα παιδιά πρέπει να προχωρούν στην δική τους εικονοποιία όταν διαβάζουν τα κείμενα (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 277). Κατά τον Lirman και τους άλλους υποστηρικτές της θέσης αυτής, τα παιδιά βλέποντας τις εικόνες, «το μυαλό τους είναι παθητικό» καθώς από την στιγμή που βλέπουν μια εικόνα δεν μπαίνουν στην διαδικασία να κατασκευάσουν ενεργά ένα νόημα, διότι το νόημα είναι δεδομένο χωρίς να χρειάζεται να σκεφτούν με φαντασία (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 277).

Από την άλλη πλευρά, «οι λέξεις δεν είναι απλώς «λέξεις», αλλά είναι πάντα λέξεις που επηρεάζονται από τις εικόνες. Ομοίως, οι εικόνες δεν είναι μόνο εικόνες, είναι εικόνες που επηρεάζονται από τις λέξεις. Συνεπώς, οι λέξεις από μόνες τους είναι πάντα ημιτελείς, ελλιπείς, ατελείς και περιμένουν να ντυθούν με εικόνες. Αναλόγως, οι εικόνες κυοφορούν διαρκώς δυνάμει αφηγηματικά νοήματα, είναι απροσδιόριστες, ατελείς και περιμένουν να ολοκληρωθούν από τις λέξεις» (Lewis, αναφ. Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 281). Το εικονοβιβλίο είναι κάτι περισσότερο από μια εικονογραφημένη ιστορία και η διάδραση μεταξύ εικόνας και κειμένου δεν είναι ούτε σταθερή ούτε προβλέψιμη (Murriss, στο Θεοδωροπούλου: 2013). Η «φωνή του/της εικονογράφου» λέει στο αναγνώστη άλλα πράγματα από τη φωνή του αφηγητή. Κοιτάζοντας την εικόνα ο αναγνώστης «γνωρίζει» ή «φαντάζεται» περισσότερο από όσα φαίνονται να γνωρίζουν οι λέξεις και επομένως τίθεται σε μια θέση ειρωνικής απόστασης από αυτές. Ούτε οι λέξεις ούτε και οι εικόνες από μόνες τους μπορούν να δείξουν ολόκληρη την αλήθεια (Οικονομίδου, 2000: 75).

Το εικονοβιβλίο αφορά ουσιαστικά δύο όψεις της αφήγησης, την οπτική και τη λεκτική. Η καθεμία μπορεί να προβάλλεται ξεχωριστά, για να ισχυροποιεί, να εναρμονίζει, να προκαταλαμβάνει ή να επεκτείνει την άλλη» (Landes, 1985). Ο ρόλος των εικόνων σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο είναι να προβάλλεται το νόημα της ιστορίας δια της εικονογράφησης του. Βέβαια, οι καλοί εικονογράφοι προτιμούν να προχωρούν πέρα από αυτό, επινοώντας και αναπτύσσοντας στοιχεία πρόσθετα στο αφηγηματικό υλικό της λεκτικής ιστορίας (Κανατσούλη, 2000: 153-154 & Χαντ, 2001:237).

Ο κύριος εισηγητής αυτής της άποψης, ο Nodelman (2009), αναφέρει πως: «Καθώς λέξεις και εικόνες μεταδίδουν διαφορετικές σχέσεις με διαφορετικούς τρόπους, η διττότητα των εικονοβιβλίων δεν συνίσταται μόνο στην επανάληψη της πληροφορίας απλά με διαφορετικό τρόπο από αυτόν των λέξεων» (Κανατσούλη, 2005: 44). Οι εικόνες αναπόφευκτα μεταφέρουν μια διαφορετική ιστορία από τη λεκτική. Κάθε εικονοβιβλίο περιέχει τρεις ιστορίες: τη λεκτική, την εικονική και αυτή που προκύπτει από τα συνδυασμό των δύο πρώτων(Κανατσούλη, 2005: 44). Με αυτόν τον τρόπο, το κείμενο και η εικόνα δομούν μια σχέση μεταξύ τους μέσα από την οποία ο αναγνώστης καλείται να δοκιμάσει τα όρια των αναζητήσεων του.

Γι' αυτό το λόγο, δεν αρκούν να κάνουν με μια ματιά φανερές τις ιδεολογικές τους προθέσεις, αλλά να συναρπάσουν τον αναγνώστη με τα ερωτήματα που του προκαλούν (Κανατσούλη, 2000:167-168). Γενικά, η εικόνα που δίνει ο καλλιτέχνης στο βιβλίο δεν πρέπει με κανέναν τρόπο να συρρικνώνει την εικόνα που το παιδί μόνο του θα μπορούσε να σχηματίσει για τους ήρωες ή τα περιστατικά του έργου (Σακελλαρίου, 2009:549). Το παιδί θα πρέπει να συμμετέχει και αυτενεργεί στην ανάγνωση μέσω αυτού του εικονιστικού κώδικα (Ασωνίτης, 2001).

Η σχέση της εικόνας με το κείμενο στο παιδικό βιβλίο είναι αναμφισβήτητα εξαιρετικά στενή. Η εικόνα μπορεί και πρέπει να λέει περισσότερα από όσα λέει ο λόγος, ή να λέει λιγότερα και να βάζει τον αναγνώστη να σκεφτεί. Η ύπαρξη της εικονογράφησης βοηθάει το παιδί στην οικειοποίηση του κειμένου του παραμυθιού και έχει ένα βαθύτερο λόγο ύπαρξης, τη στόχευση στη δημιουργία ενός αναγνώστη που να βλέπει και να διαβάζει κριτικά την εικόνα.

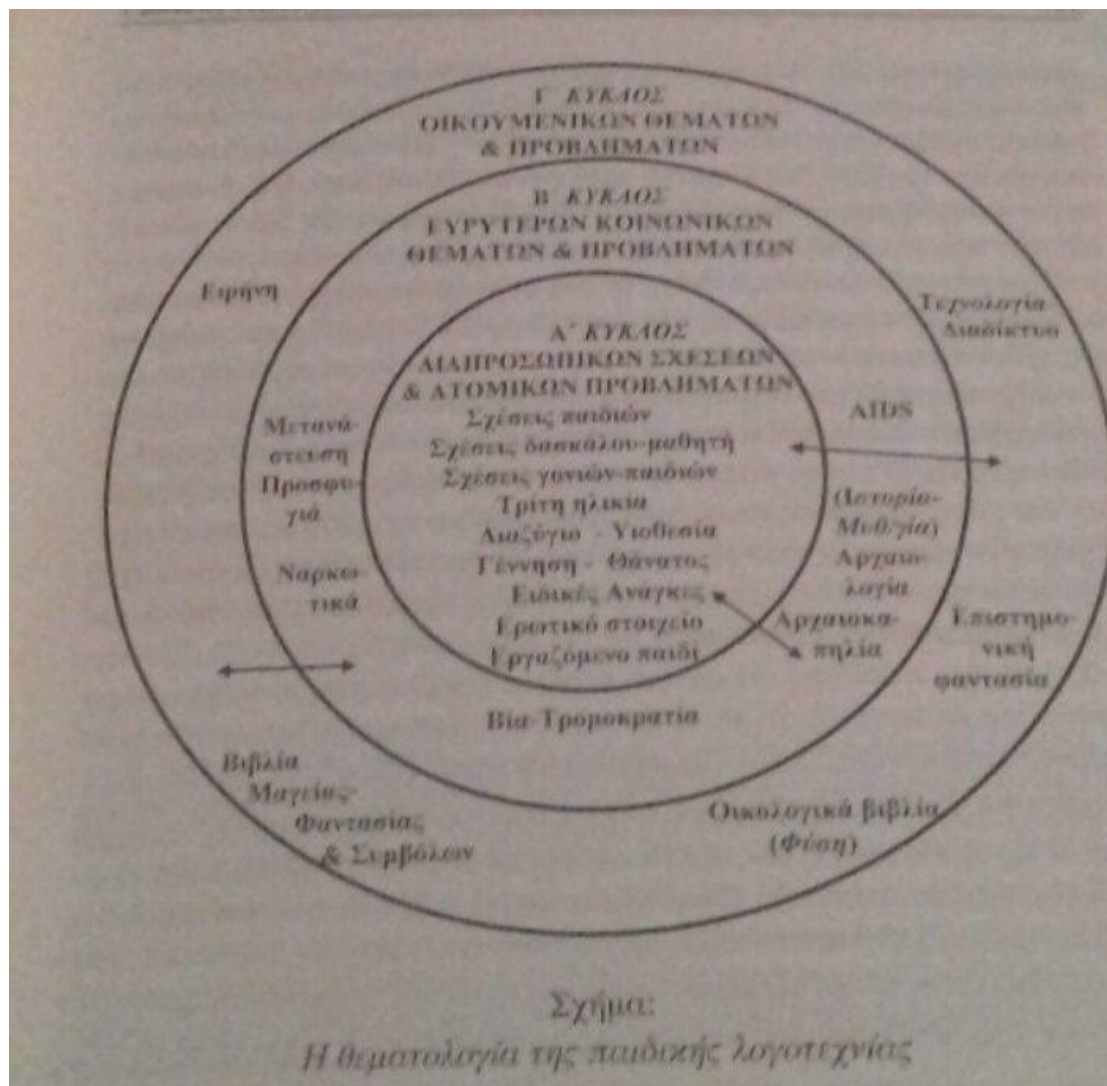
«Η λογοτεχνία, δημιουργώντας καλή απόσταση μεταξύ της συναισθηματικά επιφορτισμένης προσωπικής εμπειρία και της υπερβολικά αφηρημένης έννοιας, επιτρέπει στους/στις αναγνώστες/τριες να μουν στην δύσκολη περιπέτεια της κριτικής σκέψης» (Chitouter, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 305).

Η φαντασία ως όχημα (Παπαντωνάκης, 2001) αποτελεί τη κοιτίδα της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, δεν συγκρούεται με την έλλογη σκέψη, αλλά έχει την ικανότητα να εμπλουτίζει την ορθολογική σκέψη, εφόσον το μυαλό δεν αποθηκεύει μόνο γεγονότα και πληροφορίες, αλλά μπορεί να συνθέτει και να ανασυνθέτει πληροφορίες και μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην δημιουργία πρότυπων σκέψεων και ιδεών (Κατσίκη- Γκιβάλη, 1997). Όπως σημειώνει ο Ροντάρι (2001), «αν είχαμε μια φανταστική, όπως έχουμε μια λογική, θα ανακαλύπταμε την τέχνη να επινοούμε» (από απόσπασμα του Νοβάλις 772-1801). .

2.4 Θεματολογία της Παιδικής Λογοτεχνίας

Ένα ακόμη ζήτημα που μας ενδιαφέρει στην έρευνα αυτή είναι η θεματολογία των παιδικών βιβλίων, δηλαδή μας ενδιαφέρει να δούμε ποια είναι τα ζητήματα που απασχολούν την παιδική λογοτεχνία και κατ' επέκταση να δούμε τι βάζουν οι συγγραφείς να σκεφτούν τα παιδιά.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, διαπιστώνεται ότι η θεματολογία της παιδικής λογοτεχνίας, με βάση το θέμα κάθε βιβλίου, αλλά και το παιδί-ήρωα, τη δράση του και την καθημερινότητά του, καθώς και τα θεμελιώδη κοινωνικά και οικουμενικά ζητήματα, είναι δυνατόν να παρουσιαστεί, σε τρεις μεγάλους ομόκεντρους κύκλους οι οποίοι παρουσιάζουν σχέσεις αμφιδρομίας και αλληλοσυσχέτισης (Παπαδάτος, 2009:56).



(Βλ. Παπαδάτος: 2009: 57).

Σύμφωνα με το σχήμα που παραθέσαμε, στον εσωτερικό κύκλο τοποθετούνται θέματα, τα οποία αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα ατομικά προβλήματα. Συναντάμε θέματα που αφορούν τη γέννηση, το θάνατο, το εργαζόμενο παιδί, τις σχέσεις γονιών παιδιών, το διαζύγιο, την υιοθεσία, την ορφάνια, τις καθημερινές ασχολίες και σχέσεις των παιδιών, το ερωτικό στοιχείο, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, την τρίτη ηλικία (Παπαδάτος, 2009: 56-57).

Στον εσωτερικό κύκλο, παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι σχέσεις του παιδιού-πρωταγωνιστή με τα μέλη της οικογένειάς του, με τους συνομηλίκους του, η δράση του στο σχολείο, η εμπλοκή του με μεταφυσικές καταστάσεις. Το παιδί εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από ποτέ ως το κέντρο των προβλημάτων κι η δράση του είναι δυναμική κι ουσιαστική. Η παρουσία του σε σχέση και με προηγούμενες εποχές

αποκτά ένα άλλο περιεχόμενο κι είναι σύμφωνη με τις ανάγκες και τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο ή στην οικογένεια. Συμπληρωματικά, θέματα όπως η τρίτη ηλικία, ο θάνατος, το ερωτικό στοιχείο εμφανίζονται τα τελευταία χρόνια στην παιδική λογοτεχνία (Παπαδάτος, 2009: 58).

Εν συνεχεία, στο μεσαίο κύκλο με σημαντικά ατομικά προβλήματα που έχουν όμως διαστάσεις κοινωνικές, το παιδί βρίσκεται εν πολλοίς ανάμεσα σε πρωτόγνωρες καταστάσεις. Συγκεκριμένα, σ' αυτόν τον κύκλο παρουσιάζονται προβλήματα που σχετίζονται με τα ναρκωτικά, το ρατσισμό, τη βία και την τρομοκρατία, τη μετανάστευση, την προσφυγιά, την αρχαιολογία, την αρχαιοκαπηλία και τα γενικότερα ιστορικά γεγονότα (Παπαδάτος, 2009: 57-58).

Στο τελευταίο εξωτερικό κύκλο συναντάμε θέματα που αφορούν στον ανθρωπισμό και την οικουμενικότητα, όπως είναι η ειρήνη, η οικολογία, η επιστήμη, η τεχνολογική εξέλιξη, η αποδοχής της διαφορετικότητας (Παπαδάτος, 2009: 57). Εδώ, το παιδί-ήρωας δρα και ως μέλος μιας ευρύτερης κοινότητας που ενδιαφέρεται για τα παγκόσμια προβλήματα πάντα σε σύνδεση με τα ατομικά και τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα της περιοχής του (Παπαδάτος, 2009: 59). Στο συγκεκριμένο κύκλο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα βιβλία εκείνα που αναφέρονται στα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και σε ζητήματα επιστημονικής φαντασίας που απασχολούν τον άνθρωπο και την αγωνία του να υπερβεί τον εαυτό του (Παπαδάτος, 2009: 59).

Ερευνητικό Μέρος: Ανάλυση κειμένων

3.1 Σκεπτικό έρευνας – Σκοπός

Είδαμε ότι η εκπαίδευση οραματίζεται ένα παιδί με αυτενέργεια, κριτική και δημιουργική σκέψη, δηλαδή μια ενδυναμωμένη σκέψη που θα έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική δράση. Στην έρευνα αυτή, θέλουμε να εξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά σκέφτονται, και πώς αυτό αποτυπώνεται στο παιδικό βιβλίο, καθώς και τη θεματολογία της σκέψης των παιδιών- ηρώων, δηλαδή τα ζητήματα, τις έννοιες και τα προβλήματα σε σχέση με τα οποία σκέφτονται..

Μέσα από την διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων, θα διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό ένα παιδικό βιβλίο λογοτεχνίας οργανώνει «πυρήνες» σκέψης. Μέσα, δηλαδή, από την ερευνητική διαδικασία, επιχειρούμε να διαμορφώσουμε ένα εργαλείο ανίχνευσης των στοιχείων εκείνων που σταδιακά φαίνεται να παραπέμπουν στην ανάπτυξη, στη δυναμική της σκέψης στα υπό εξέταση βιβλία.

3.2 Ερευνητικό πρόβλημα

Η προβληματική αυτής της ερευνητικής προσπάθειας προσδιορίζεται κυρίως μέσα από δύο ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από τις τοποθετήσεις του θεωρητικού πλαισίου.

- Με ποιους τρόπους φαίνεται ότι σκέφτονται τα παιδιά-ήρωες στην παιδική λογοτεχνία και ποια είναι τα στοιχεία των κειμένων που αναδεικνύουν την σκέψη τους.
- Ποια είναι η θεματολογία της σκέψης τους, δηλαδή ποια είναι τα ζητήματα που τα βάζουν στην διαδικασία να «σκέφτονται».

Σκοπός επομένως της έρευνάς μας είναι αν το παιδικό βιβλίο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο «ενδυνάμωσης» της σκέψης των παιδιών, δηλαδή σε ποιο βαθμό δημιουργεί

τη διάθεση να σκεφτούμε πάνω σε κάποιο θέμα με κριτικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό. Είναι προφανές ότι η επιλογή των βιβλίων που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική πράξη είναι κρίσιμη.

3.3 Επιλογή υλικού- λόγοι επιλογής:

Πριν προχωρήσουμε στην διαμόρφωση των κριτηρίων ανίχνευσης ενδείξεων σκέψης και στην εφαρμογή τους σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, θα πρέπει να διευκρινίσουμε από ποια κατηγορία της παιδικής λογοτεχνίας θα επιλεγούν τα προς εξέταση κείμενα και θα αναφερθούμε στους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης κατηγορίας αλλά και του δείγματος των κειμένων που θα εξεταστούν.

Η δυσκολία εύρεσης του κατάλληλου ερευνητικού δείγματος στην παρούσα έρευνα, οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι η πολυπλοκότητα του θέματος: η προσέγγιση τόσο της παιδικής σκέψης, όσο και της Παιδικής Λογοτεχνίας απαιτεί μια επίπονη και συστηματική προσπάθεια κατανόησης, σε βάθος, των δύο πεδίων, καθώς και η έλλειψη συναφών ερευνών δημιουργεί μια ακόμα τροχοπέδη. Το ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτικών για την Παιδική Λογοτεχνία είναι διάχυτο, ωστόσο εξίσου σημαντικό θα ήταν να δοθεί στην αποτύπωση της σκέψης στο παιδικό βιβλίο, τη σημασία της όποιας η εργασία αυτή επιχειρεί να αναδείξει, καθώς και η ποικιλία κατηγοριών των παιδικών βιβλίων και η επιλογή του καταλληλότερου είδους που θα εξυπηρετεί το ερευνητικό ζητούμενο που τέθηκε.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο, θα έπρεπε να επιλέξουμε τα παιδικά βιβλία με τα κριτήρια εκείνα που συνάδουν με μία ορισμένη αντίληψη του τι σημαίνει «σκέφτομαι». Θα έπρεπε να αναζητούμε ένα δείγμα που, εκ πρώτης όψεως, φαίνεται πως θα μπορούσε να υποστηρίξει τη συλλογιστική του ζητήματος που θέσαμε.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, σημαντικοί παράμετροι για την επιλογή των βιβλίων είναι η δυνατότητά να παράγουν ιδέες και ερωτήματα, που για την διευθέτησή τους χρειάζεται κυρίως εννοιολογική έρευνα και όχι μόνο έρευνα μέσω

της παρατήρησης ή άλλων εμπειρικών μέσων (Murriss, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 280-282). Αναζητούμε, λοιπόν, παιδικά βιβλία που επιτρέπουν τον προβληματισμό για ζητήματα από την εμπειρία των παιδιών τα οποία θα λειτουργήσουν ως σημείο εκκίνησης της νοηματοδότησης του κόσμου τους. Η σκέψη των ηρώων- παιδιών θα πρέπει να «ανοίγει» μια οπτική για την κατανόηση του κόσμου και να αποτελεί σημείο συνάντησης «της σκέψης που αναδύεται» από το βιβλίο με την σκέψη του παιδιού αναγνώστη.

Με βάση τις πληροφορίες που αντλούμε από το θεωρητικό μέρος, καταρχάς θα επιλέξουμε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας που κατεξοχήν χρησιμοποιούνται στην τάξη για εκπαιδευτικούς σκοπούς, διότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί εμπεριέχουν τους στόχους περί κριτικής σκέψης, (όπως είδαμε στο κεφ.1.). Εφόσον, λοιπόν, τα βιβλία αυτά αξιοποιούνται κατά κόρον στην εκπαίδευση, θα είχε ενδιαφέρον να φανεί εάν και πώς εμφανίζεται η σκέψη των παιδικών ηρώων σε αυτά. Επίσης, τα βιβλία αυτά επιλέχθηκαν με βάση την παράμετρο της θεματολογίας της σκέψης των ηρώων. Στα βιβλία αυτά οι ήρωες προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα που τους απασχολούν.

Ο συγγραφέας των παιδικών βιβλίων που επιλέχθηκαν είναι ο Oliver Jeffers, με καταγωγή από το Μπέλφαστ της Βόρειας Ιρλανδίας. Το έργο του O. Jeffers παίρνει πολλές μορφές, από την ζωγραφική έως την εικονογράφηση και τη δημιουργία βιβλίων⁶⁵. Είναι ευρέως γνωστός για τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά, που δημοσιεύονται από την Harper Collins UK και την Penguin US. (2005). Τα βιβλία του έχουν μεταφραστεί, μεταξύ άλλων γλωσσών, και στα ελληνικά. Είναι δημοφιλή σε πολλές χώρες και κυκλοφορούν στην Ελλάδα τα τελευταία πέντε χρόνια.

Τα βιβλία⁶⁶ που θα μελετηθούν είναι τα εξής :

- Ουπς! Σκάλωσε...(2012),
- Αυτό το ελάφι είναι δικό μου (2013),
- Πώς να πιάσεις ένα αστέρι (2013),
- Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε (2014).
- Πετάνε οι πιγκουίνοι (2015),

⁶⁵ Βλ. <http://www.oliverjeffers.com/>

⁶⁶ Κυκλοφορούν στην Ελλάδα από τις εκδόσεις «Ίκαρος», σε απόδοση του Φίλιππου Μανδηλαρά.

- Ο δρόμος για το σπίτι (2016),

Τα συγκεκριμένα εικονογραφημένα βιβλία επιλέχθηκαν ως δείγμα της παρούσας ανάλυσης, μεταξύ άλλων (εικονογραφημένων βιβλίων), διότι οι ήρωες στον κόσμο του Ο. Jeffers βρίσκονται κατά κανόνα αντιμέτωποι με ένα εμπόδιο, προσπαθούν να επιλύσουν ένα πρόβλημα που τους απασχολεί ψάχνοντας πιθανές λύσεις. Καλούνται να διαχειριστούν ανέλπιστες καταστάσεις μέσα από τις οποίες σκιαγραφείται ο τρόπος σκέψης τους. Η λύση του προβλήματος είναι αποτέλεσμα κυρίως των σκέψεων και των ενεργειών των ίδιων των ηρώων. Εν ολίγοις, ο κυριότερος λόγος που επιλέχθηκαν αυτά τα κείμενα είναι διότι φαίνεται ότι βάζουν στο κέντρο τους διαδικασίες σκέψης μέσω των προβλημάτων προς επίλυση.

Όπως, αναφέρει ο ίδιος ο Ο. Jeffers, στα βιβλία του καταπιάνεται με ζητήματα⁶⁷ που αφορούν κυρίως στην κοινωνική ζωή των παιδιών, όπως είναι αυτό της φιλίας. Οι πρωταγωνιστές των επιλεγμένων βιβλίων είναι κυρίως μικρά παιδιά και συμπρωταγωνιστές είναι ζώα (ελάφι, πγκουίνος), αντικείμενα (βιβλία κ.α) και φανταστικές υποστάσεις (εξωγήινο).

Καθώς, αυτά τα βιβλία αυτά ανήκουν στην κατηγορία των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, θεωρούμε σκόπιμο να εκμεταλλευτούμε τη διττή αφήγηση, μέσω του κειμένου και των εικόνων, καθώς οι εικόνες μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις για αποτύπωση της σκέψης των ηρώων, προσελκύοντας παράλληλα το ενδιαφέρον των παιδιών-αναγνωστών.

⁶⁷Τα θέματα σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα της ηλικίας του μικρού παιδιού. Συγκεκριμένα αναφέρονται:

α) οικογένεια, από την προσωπική ζωή του παιδιού (προσαρμογή στο σχολείο)

β) κοινωνικά ζητήματα (φιλία, ειρήνη)

γ) προστασία περιβάλλοντος κ.α. (Γιαννικοπούλου, 2008).

Σε κάθε λογοτεχνικό έργο υπάρχουν θέματα που είναι άμεσα φανερά και θέματα που δεν είναι άμεσα φανερά (Κανατσούλη, 2002). Η κατανόηση ενός έργου ως προς το θέμα του μπορεί να κινηθεί σε πολλαπλά επίπεδα (Καρπόζηλου, 1994).

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί μια κατηγορία του παιδικού βιβλίου⁶⁸, η οποία διαθέτει τη δική της δυναμική και τη δική της αυτοτέλεια, ως αποτέλεσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τη διέπουν⁶⁹. Ολοένα και περισσότερο αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο ανάμεσα στα άλλα είδη, γιατί με έναν ξεχωριστό τρόπο συμβάλει στην φιλαναγνωσία, στην καλλιέργεια της φαντασίας, ανταποκρίνεται στην αισθητική φύση του παιδιού, στην παρατηρητικότητα και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα (Τσιλιμένη, 2007: 20). Το γεγονός πως τα παιδιά χρειάζονται βιβλία με εικόνες γιατί τα καταλαβαίνουν καλύτερα συγκριτικά με βιβλία που απαρτίζονται μόνο με λέξεις είναι ευρέως διαδεδομένη (Κανατσούλη, 2002),

⁶⁸ Σύμφωνα με την J. Glazer, θα πρέπει να διακρίνουμε τα εικονογραφημένα βιβλία (illustrated book) από τα εικονοβιβλία (picture book). Τα εικονογραφημένα βιβλία, ως ξεχωριστή κατηγορία, δίνουν μεγαλύτερο βάρος στο κείμενο από ότι στην εικονογράφηση για να μεταδώσουν την ιστορία. Η εικονογράφηση εμπλουτίζει την αφήγηση, αλλά είναι εύκολο να καταλάβει κανείς αρκετά καλά την ιστορία και χωρίς τις εικόνες (Glazer, 1991, Κανατσούλη, 2007).

Η Γιαννικοπούλου (2008), επισημαίνει τη θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στο εικονογραφημένο βιβλίο (illustrated book) και στο εικονοβιβλίο (picture book). Στην Ελλάδα, ο όρος «εικονογραφημένο βιβλίο» χρησιμοποιείται αδιακρίτως και για τα δύο. Στο εικονογραφημένο βιβλίο δίνεται βάση στο κείμενο, καθώς προηγείται της εικονογράφησης, από την άποψη σπουδαιότητας, αφού η ιστορία εκτυλίσσεται μέσω των λέξεων και η εικόνα έρχεται δεύτερη με μόνο στόχο να μεταφράσει με οπτικό κώδικα κάποιες από τις πληροφορίες του κειμένου. Από την άλλη, εικονοβιβλίο είναι το βιβλίο στο οποίο η ιστορία προκύπτει από τη συνεργασία κειμένου και εικόνας. Η αληθινή εκδοχή της προκύπτει από την αλληλεπίδραση και συνανάγνωση αυτών των δύο. Γι αυτό οι ιστορίες αυτές δεν μπορούν να μεταδοθούν προφορικά, καθώς είναι αδύνατον να παραμείνουν ίδιες αν δεν συνοδεύονται από την εικόνα⁶⁸ (Γιαννικοπούλου, 2008).

Ουσιαστικά, η διάκριση εστιάζεται στον τρόπο οργάνωσης και προβολής του υλικού, καθώς στο εικονοβιβλίο ⁶⁸ λέξεις και εικόνες συνεισφέρουν με διαφορετικούς τρόπους στο συνολικό αποτέλεσμα της αφήγησης (Hunt, 1991. Nodelman, 1988). Συχνά, ωστόσο, τα όρια μεταξύ των δύο κατηγοριών είναι δυσδιάκριτα.

⁶⁹ Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες σχετικά με το εικονογραφημένο βιβλίο, όπως αυτή του Nodelman (1996), ο οποίος διερευνά από σημασιολογικής πλευράς το εικονογραφημένο, της Luckens(1995), που εξετάζει δομικά στοιχεία, του Hunt, ο οποίος επισημαίνει την ιδιαιτερότητα του εικονογραφημένου, της Doonam (1991), των Nikolayeva-Scott (2001) που ασχολούνται με την αλληλεπίδραση της εικόνας και του κειμένου κάτω από ένα ταξινομικό σχήμα συμμετρίας, ενίσχυσης, αντίστιξης, αντιπαράθεσης κ.α

ανάγοντας έτσι το χαρακτηριστικό της εικονογράφησης σε δομικό στοιχείο της παιδικής λογοτεχνίας.

3.4 Κριτήρια ανίχνευσης ενδείξεων σκέψης

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα στοιχεία που επισημάναμε (κεφ. 1^ο), και στην συνέχεια των ερωτημάτων που τέθηκαν παραπάνω, θα προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε μια σειρά κριτηρίων που θα επιτρέψουν την ανάλυση των επιλεγμένων κειμένων.

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις & αντιφάσεις

Υπάρχουν εντάσεις και αντιφάσεις στο κείμενο, που μας βάζουν στην διαδικασία να προβληματιστούμε πάνω σε αυτές⁷⁰ (δημιουργούν την διάθεση να εξερευνήσουμε ολόπλευρα την προβληματική κατάσταση που εμπεριέχεται στο κείμενο και να διαπιστώσουμε εάν οι ήρωες διατυπώνουν το πρόβλημα);⁷¹ Υπάρχει μια συστηματική προσπάθεια ανάδειξης των συγκρουσιακών καταστάσεων; Ο/ οι ήρωες τις εντοπίζουν; Αν ναι, πώς τις επεξεργάζονται και τις λαμβάνουν υπόψη στη δράση τους;

Οι αντιφάσεις αποτελούν ζωτικό στοιχείο για τη σκέψη : «Από τη στιγμή κατά την οποία παύει η αντίφαση, παύει η ζωή. Αλλά εξίσου, από τη στιγμή κατά την οποία η αντίφαση παύει να λύνεται – από τη στιγμή κατά την οποία το ζωντανό σώμα

⁷⁰ Οι οριακές καταστάσεις είναι «καλοί αγωγοί της Φιλοσοφίας» (Θεοδωροπούλου, 2015a).

⁷¹ Ωστόσο ο προβληματισμός είναι ένα πρώτο στάδιο μίας περίπλοκης διαδικασίας: «Η προβληματοποίηση δεν θα μπορούσε να είναι μια τυπική διεργασία: δεν είναι μια μορφή που προστίθεται εξωτερικά πάνω σε οιαδήποτε περιεχόμενα, αλλά η ίδια η οργάνωση αυτών των περιεχομένων μαζί με τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που τα επηρεάζουν. Εξ' ου, η αναγκαιότητα, για κάθε πρόβλημα, να συγκροτηθεί ο φάκελός του, να μελετήσουμε πριν σκεφτούμε» (Θεοδωροπούλου, 2013b: 50). Η προβληματοποίηση έχει να κάνει με την *ανίχνευση ή τη δημιουργία των αντιφατικών κόμβων*, οι οποίοι αναδύονται μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής δίνοντας την δυνατότητα συγκρότησης ενός ισχυρού *αναστοχαστικού μηχανισμού* (Θεοδωροπούλου & Dias de Carvalho de Dias, 2014: 455).

δεν είναι πλέον ικανό να τη «διατηρήσει εν εαυτώ» [...] εξαφανίζεται επίσης. Πιο κοντά στη συνείδησή μας, η σκέψη δεν ζει παρά από τις αντιφάσεις, θριαμβεύοντας ωστόσο επί αυτών των αντιφάσεων – λύνοντας τα προβλήματα που αυτές θέτουν – υπερβαίνοντάς τες»⁷².

Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη συνέπεια ή την ασυνέπεια σε μια συλλογιστική, καθώς και σε μια δεδομένη αφήγηση ή περιγραφή (Lipman, 1984).

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης⁷³

Εντοπίζουμε στοιχεία τα οποία μας κάνουν να απορρίπτουμε- αμφιβάλλουμε για την ισχύουσα καθολική γνώση; Υπάρχουν σημεία, τα οποία δημιουργούν ρήξη, αμφισβήτηση μιας δεδομένης και κοινά αποδεκτής κατάστασης (π.χ ανάδυση ερωτημάτων για μια δεδομένη κατάσταση, διατάραξη μιας καθιερωμένης συνήθειας, αντιμετώπιση ενός ανέλπιστου/ απροσδόκητου/ μη αναμενόμενου εμποδίου κτλ); Γίνεται υπέρβαση των στερεοτυπικών γνώσεων και των προκαταλήψεων;

Νευραλγικό σημείο στην όλη διαδικασία αποτελεί «το σημείο της εμφάνισης ή του εντοπισμού ή της αναγνώρισης μιας ρήξης, νοούμενης εν γένει ως ανάδυσης του ερωτήματος ή μιας διατάραξης κατά την κατανόηση ή διάσπασης της τακτικής λειτουργίας ή στάσης μπροστά σε ένα αφνίδιο εμπόδιο ή δισταγμού κατά την εκτέλεση» (Θεοδωροπούλου, 2013b: 49-50). Το παραπάνω φαίνεται να συνδέεται με το δίλημμα που διακατέχει τη σκέψη του Πλάτωνα σχετικά με τις απόλυτες ιδέες της επιστημονικής γνώσης που έρχονται σε ρήξη με την αβεβαιότητα της

⁷² Lefebvre H. (1947). *Logique formelle, logique dialectique*. Paris: éditions Anthropos, σελ. 174.
Θεοδωροπούλου, Ε. & Carvalho, D. (2014). Διληματοποίηση: μια φιλοσοφική προσέγγιση στην επαγγελματική ηθική. In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp. 454-482). Αθήνα: Πεδίο.

⁷³ Σύμφωνα με τη Theodoropoulou (2008), «η ικανότητα της ιστορίας να περιέχει και να τροφοδοτεί τη θέληση της αμφισβήτησης, δηλαδή να δημιουργεί ερωτηματικά στους ήρωες και τους αναγνώστες, ακόμα και μετά το τέλος της πλοκής. Η ικανότητα να δουν οι ήρωες την ιστορία ως ένα «εργαστήριο σκέψης», με σκοπό το άνοιγμα προς την έρευνα», αποτελεί κριτήριο αναγνώρισης φιλοσοφικών στοιχείων σε κείμενα λογοτεχνίας.

καθημερινότητας και των μύθων (Πέτρου, στο Θεοδωροπούλου, 2013). Μέσα από τον εντοπισμό αυτής της ρήξης προσπαθούμε να προσεγγίσουμε τα καθημερινά μας προβλήματα, κάνοντας χρήση της κοινής λογικής, αλλά και αμφισβητώντας το τελεσίδικο της όποιας πιθανής λύσης, στοχεύοντας πάντα σε μια καλύτερη (Πέτρου, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 313).

Κριτήριο 3^ο: Διαμόρφωση κρίσεων

Γίνεται προσπάθεια διαμόρφωσης κρίσεων; Πόσο συστηματική και ολοκληρωμένη είναι αυτή η προσπάθεια; Συνδέονται οι κρίσεις με μία γενικότερη κατάσταση προβληματισμού;

Η έννοια της κρίσης εκφράζει σχέσεις (όπως είναι η ταυτότητα, η ομοιότητα, η διαφορά και η αντίθεση), που συνδέουν δύο έννοιες. Μέσω των κρίσεων, το άτομο έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει προσωπικές γνώμες, εκτιμήσεις και συμπεράσματα σχετικά με τα ζητήματα που τον απασχολούν (Ματσαγγούρας, 2007: 111).

Σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Lipman (2006: 234-5) η κριτική σκέψη αποτελεί σκέψη η οποία διευκολύνει την κρίση⁷⁴, επειδή βασίζεται σε κριτήρια, είναι αυτοδιορθωτική και ευαίσθητη. Εφόσον η κριτική σκέψη βασίζεται σε κριτήρια, χαρακτηρίζεται ως εφαρμοσμένη σκέψη. «Συνεπώς, δεν είναι απλώς μια διαδικασία – επιδιώκει τη δημιουργία ενός προϊόντος. Αυτό συνεπάγεται κάτι περισσότερο από την απλή κατανόηση. Σημαίνει την παραγωγή ενός πράγματος που λέγεται, φτιάχνεται ή γίνεται. Συνεπάγεται την εφαρμογή της γνώσης ώστε να επέλθει μια λογική αλλαγή. Το λιγότερο που μπορεί να συνιστά αυτό το προϊόν είναι μια κρίση. Το περισσότερο είναι η εφαρμογή αυτής της κρίσης» (Lipman, 2006). Με άλλα λόγια, η κριτική σκέψη είναι «η σκέψη που επιχειρεί να καταλήξει σε μία κρίση μόνο αφού αξιολογήσει αντικειμενικά τις εναλλακτικές απόψεις με βάση τις όποιες διαθέσιμες ενδείξεις και επιχειρήματα» (Lipman, 2006).

⁷⁴ Βλ. ορθή κρίση, Κεφ. 1^ο, σελ. 33.

«Οι κρίσεις οργανώνονται ως προσδιορισμοί σκέψης, δράσης, πράξης, συναισθήματος και είναι πιθανόν ορθοί, εφόσον είναι προϊόντα σκέψης, διαλόγου και διαβούλευσης που επιτελέστηκαν επιδέξια» (στο: Θεοδωροπούλου, 2013:33).

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Εντοπίζουμε στο κείμενο ερωτήματα, που λειτουργούν ως σημείο εκκίνησης του προβληματισμού; Τίθενται υπαρξιακά ⁷⁵ ή ανθρωπολογικά ή ηθικά ερωτήματα ⁷⁶; Τα ερωτήματα οδηγούν σε εμβάθυνση της σκέψης; Οι ήρωες διατυπώνουν ερωτήματα συχνά; Κάνουν ερωτήσεις που επιδέχονται επεξεργασία ή προκαλούν; Τι είδους ερωτήσεις ⁷⁷ θέτουν; Οι ερωτήσεις αυτές προωθούν ή όχι την σκέψη; (προκαλούν την πρόβλεψη, την υπόθεση, τον ορισμό, τη διευκρίνιση, επαλήθευση, έλεγχο, διαφωνία, κ.ο.κ.);

Οι ερωτήσεις που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα, είναι εκείνες που σταδιακά οδηγούν σε μία διαδικασία προβληματοποίησης των ζητημάτων και την υποστηρίζουν επιτρέποντας εξίσου τη διαδικασία εννοιολόγησης (Θεοδωροπούλου, 2016-2017a).

⁷⁵ Η ύπαρξη μεταφυσικών ή υπαρξιακών ερωτημάτων που έχουν ανθρωπολογική αξία και είναι ανάλογες με τα ερωτήματα που τα ίδια τα παιδιά θέτουν από μόνα τους (Theodoropoulou, 2008).

⁷⁶ «Τα ανθρωπολογικά και ηθικά ερωτήματα εγείρονται περιγράφοντας το πολυδιάστατο της ανθρώπινης κατάστασης, καθώς και την πολυπλοκότητα και ευθραυστότητα των καταστάσεων (συνδυάζοντας συγκρουσιακά τις κατηγορίες της φαντασίας, του συναισθήματος, της υποκειμενικότητας, της αντικειμενικότητας)» (Θεοδωροπούλου & Dias de Carvalho de Dias, 2014: 473).

⁷⁷ Όπως, ερωτήσεις:

- επεξηγηματικές, διευκρινιστικές
- Κλειστές πιο κοντά στο να απαντούν με το ναι η το όχι
- Ανοιχτές [γιατί;...]
- Αιτιολόγησης/επιχειρηματολογία
- προοπτικής/οπτικής γωνίας
- Κατανόησης (Θεοδωροπούλου, 2016-2017b).

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες⁷⁸

- Εντοπίζουμε οργάνωση εννοιών στο κείμενο; Ποιες είναι αυτές; Τις αναδεικνύουν οι ίδιοι οι ήρωες; Οι ήρωες προσπαθούν να εντοπίσουν, διατυπώσουν, αναλύσουν έννοιες σε όσα λέγονται και γίνονται; Πώς μεταχειρίζονται τις έννοιες ; Ανοίγουν ένα χώρο ανάμεσα στο πραγματικό κόσμο⁷⁹ και στους άλλους πιθανούς κόσμους;

Η ανάδειξη των εννοιών αφορά στην διαδικασία εντοπισμού των εννοιών πίσω από τις λέξεις και της δικτύωσης των εννοιών αυτών μεταξύ τους (Θεοδωροπούλου, 2003: 120).

Κατά την εφαρμογή μιας έννοιας σε ένα συγκεκριμένο σύνολο περιπτώσεων, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν εκείνες τις περιπτώσεις που εμπίπτουν σαφώς στα όρια της έννοιας και εκείνες που σαφώς δεν εμπίπτουν στα όρια μιας έννοιας. Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναφέρουν τις αντίθετες περιπτώσεις, αν πιστεύουν ότι τα όρια της έννοιας είναι λανθασμένα. Οι ασκήσεις και τα σχέδια συζήτησης πρέπει να αφορούν τόσο τις ξεκάθαρες, όσο και τις οριακές περιπτώσεις (Lipman, 1984)⁸⁰.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

«Η ανάδειξη επιχειρημάτων και επιχειρηματολογικού νήματος ή ιστού αφορά στη διαδικασία αποκατάστασης της ορθολογικότητας του κειμένου» (Θεοδωροπούλου, 2003: 120).

⁷⁸ Η ύπαρξη εννοιών που σχετίζονται με φιλοσοφικές και παιδαγωγικές έννοιες: αντιπαραθέσεις, διλήμματα, διαδικασία έρευνας, προβλήματα και προβληματισμοί, αμφιβολίες κ.λ.π (Theodoropoulou, 2008).

⁷⁹ Η ικανότητα ενός κειμένου να αποκαλύπτει μια άποψη του κόσμου ή να οδηγεί στην αμφισβήτηση του (Theodoropoulou, 2008).

⁸⁰ Υπάρχουν ορισμένοι γενικοί κανόνες σχετικά με τους ορισμούς, όμως δεν πρέπει να είναι υπερβολικοί ή περιοριστικοί. Μια από τις πιο παραδοσιακές διαδικασίες για τον ορισμό ουσιαστικών είναι να θέτει ερωτήσεις: Τι είδους πράγματα είναι; Πώς διαφέρει από άλλα τέτοια πράγματα; (Lipman, 1984)

Υπάρχει σαφήνεια στην αποτύπωση των επιχειρημάτων; κ.ο.κ Εντοπίζουμε «διατύπωση λόγων για τις πράξεις των ηρώων και των ηρωίδων»; (Όταν τα παιδιά συμπεριφέρονται με αμφισβητούμενους τρόπους, συχνά τους ζητάμε να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους με λόγους. Ζητάμε, επίσης, από αυτούς να αναφέρουν τους λόγους για να υποστηρίξουν τις αμφισβητούμενες απόψεις) (Lipman, 1984).

Υπάρχουν διατυπώσεις σχέσεων αιτίου- αποτελέσματος; Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να κατασκευάζουν προτάσεις που υποδηλώνουν συγκεκριμένες σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. (Lipman, 1984).

Κατά τον Lipman (2006), τα σχολεία παρέχουν στα παιδιά πολλές πληροφορίες, δεν τους παρέχουν όμως τα εφόδια εκείνα με τα οποία τα παιδιά μπορούν να προβούν σε κριτική – λογική επιχειρηματολογία. Η ικανότητα επιχειρηματολογίας προκειμένου να υποστηρίξει το παιδί τις απόψεις του, αποτελεί μείζονα στόχο του προγράμματος «Φιλοσοφίας για παιδιά». Για να μπορέσει το παιδί να στηρίξει τις θέσεις του πρέπει να επιχειρηματολογήσει με τρόπο λογικό. Μέσα από την επιχειρηματολογία, το παιδί αναγνωρίζει αν οι απόψεις του είναι έγκυρες και αξιόπιστες, διορθώνοντας πιθανές ατέλειες, αναζητεί περισσότερα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να τεκμηριώσουν τις απόψεις του και τέλος μπορεί να υποστηρίξει τις απόψεις του σε μια συζήτηση, στην οποία αυτές μπορεί να αντικρούονται (Lipman,1980Q73-74).

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Εξετάζουμε εάν ο/η ήρωας/ ίδα :

- ♦ Συλλέγει και αξιολογεί τις σχετικές πληροφορίες, χρησιμοποιώντας αφηρημένες ιδέες για να την ερμηνεύσει αποτελεσματικά, καταλήγει σε καλά αιτιολογημένα συμπεράσματα και λύσεις, τα δοκιμάζει σε σχέση με τα σχετικά κριτήρια και πρότυπα.
- ♦ Σκέφτεται ανοιχτά μέσα σε εναλλακτικά συστήματα σκέψης, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας, αν χρειαστεί, τις υποθέσεις, τις επιπτώσεις και τις πρακτικές συνέπειες, και

- ♦ Επικοινωνεί αποτελεσματικά με άλλους στην εξεύρεση λύσεων σε σύνθετα προβλήματα (Paul & Scriven, 1987).
- ♦ Κάνει λογικούς συλλογισμούς⁸¹

Όπως:

- Η χρήση τακτικής ή σχεσιακής λογικής; Διάκριση έγκυρων από άκυρων περιπτώσεων σχεσιακής λογικής
- Η οικοδόμηση υποθέσεων οι υποθέσεις είναι ιδέες που αντιπροσωπεύουν πιθανούς τρόπους επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Όταν συναντάμε εκπληκτικά ή ενοχλητικά γεγονότα, επινοούμε υποθέσεις για να τις υπολογίσουμε.
- Η συναγωγή συμπερασμάτων από υποθετικούς λόγους: Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ έγκυρων ή άκυρων συμπερασμάτων όταν εργάζονται με υποθετικούς λόγους.
- Η πρόληψη, πρόβλεψη, εκτίμηση συνεπειών: Σε σημαντικό βαθμό, ο ορθολογισμός συνεπάγεται την πρόβλεψη του μελλοντικού αντίκτυπου αυτού που συμβαίνει στο παρόν, ανεξάρτητα από το αν η παρούσα δραστηριότητα είναι ή όχι δική μας.
- Η αναγνώριση αλληλεξάρτησης στόχων και μέσων: Όταν γίνεται αναφορά σε κάποιο σκοπό ή στόχο, υπάρχει υποχρέωση να διευκρινιστούν τα μέσα με τα οποία πρέπει να επιτευχθεί.
- Ο συνυπολογισμός όλων των παραμέτρων
- Η αξιοποίηση αναλογιών: Μια αναλογία είναι η αναφορά μιας ομοιότητας μεταξύ δύο σχέσεων. Η ικανότητα να βρεθείς σε θέση άλλου συχνά περιλαμβάνει αναλογική λογική και μερικές φορές ονομάζεται «ηθική φαντασία». Οι αναλογίες είναι πολύ σημαντικές στην επιστήμη (ειδικά στην επαγωγή) και στην ποίηση, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, και στη μουσική, οι παραλλαγές είναι αναλογικές. Η κατάρτιση στον αναλογικό συλλογισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική στην έρευνα αξίας, αφού η εγκυρότητα της κρίσης εξαρτάται συχνά από το αν η αναφερόμενη εμπειρία είναι συγκρίσιμη.

⁸¹ Η ικανότητα του κειμένου να προάγει το συλλογισμό, δηλαδή να επιτρέπει την αποστασιοποίηση από τα γεγονότα, συναισθήματα, ιδέες και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αποστασιοποίηση (Theodoropoulou, 2008).

- Οι κατάλληλες γενικεύσεις: Τα παιδιά που εργάζονται με δεδομένα θα πρέπει να μπορούν να σημειώνουν τέτοιες κανονικότητες ή ομοιομορφίες όπως υφίστανται και να κατασκευάζουν γενικεύσεις που θα ισχύουν για αυτές και παρόμοιες περιπτώσεις. Τα παιδιά πρέπει επίσης να γνωρίζουν τους κινδύνους που συνεπάγονται αυτές οι γενικεύσεις.
- Η συναγωγή συμπερασμάτων από απλές προκείμενες: Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να πραγματοποιούν λογικές μετατροπές και να γνωρίζουν τον κανόνα που διέπει έγκυρες ή μη έγκυρες μετατροπές.

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη⁸²

Εντοπίζουμε στοιχεία που οδηγούν στην επεξεργασία του προβλήματος, όχι ως επιτακτική ανάγκη εύρεσης κάποιας λύσης, αλλά ως ένα κίνητρο για σκέψη, «ανοίγοντας» την προς το απρόβλεπτο, το άγνωστο, το ανεξερεύνητο.

Η ενεργοποίηση της σκέψης για την ίδια τη σκέψη, για την βελτίωση της⁸³.

⁸² Η ικανότητα της ιστορίας να δημιουργεί ή να υποστηρίζει τις αιτίες και την χαρά της σκέψης (Theodoropoulou, 2008).

⁸³ Η κριτική σκέψη θεωρείται «η τέχνη του να σκέφτεσαι περί της σκέψης σου, καθώς εκείνη ξεδιπλώνεται έτσι ώστε να γίνεται πιο καθαρή, στοχευμένη, ακριβής, σχετική, συνεχής και δίκαιη»

3.5.1. Προσπάθεια ανίχνευσης ενδείξεων σκέψης στα παιδικά βιβλία του O. Jeffers

Σε σχέση με τα ενδεικτικά κριτήρια που θέσαμε για την ανίχνευση ενδείξεων σκέψης, θα προσπαθήσουμε να εντοπίζουμε στα βιβλία σημεία που μπορούν να μας παραπέμψουν σε αυτά.

3.5.1.α. Ους! Σκάλωσε....

Πλοκή: Ο Φλόιντ, το αγόρι που πρωταγωνιστεί σ' αυτήν την ιστορία, έπαιζε με τον χαρταετό του, όταν αυτός σκάλωσε στα κλαδιά ενός δέντρου και το αγόρι δεν μπορούσε να τον ξεσκαλώσει. Ο ήρωας προσπαθεί να βρει τρόπο να ξεσκαλώσει το χαρταετό του για να συνεχίσει το παιχνίδι του.

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις και αντιφάσεις

Ο Φλόιντ είχε να αντιμετωπίσει ένα απρόοπτο κατά την διάρκεια του παιχνιδιού με τον χαρταετό του, ο οποίος σκάλωσε στα κλαδιά ενός δέντρου, κάτι που δημιουργεί ένταση στον ήρωα. Ο ήρωας μπροστά σε αυτήν την απρόσμενη και συνάμα δυσάρεστη εξέλιξη του παιχνιδιού δεν μένει άπραγος, αντιθέτως προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα πετώντας διάφορα αντικείμενα πάνω στο δέντρο με σκοπό να ρίξει το χαρταετό κάτω ρίχνοντας πρώτα τα αγαπημένα του παπούτσια, τον Μιτς τον γάτο, μια σκάλα, έναν κουβά με μπογιά, ένα πλοίο, μια φάλαινα, ένα πυροσβεστικό κ.ο.κ. Διαβάζοντας την ιστορία γεννιούνται διάφορα ερωτήματα στον αναγνώστη, όπως: Πώς εμφανιστήκαν όλα αυτά τα αντικείμενα μπροστά του; Προς το τέλος της αφήγησης σημειώνεται η εξής φραση: «... μια περίεργη φάλαινα που βρέθηκε στο ΛΑΘΟΣ ΜΕΡΟΣ τη ΛΑΘΟΣ ΣΤΙΓΜΗ για να ρίξει το φάρο...». Μήπως αυτό το παράξενο στοιχείο τροφοδοτεί το συλλογισμό; Είναι αρκετή η εξήγηση αυτή για το πώς βρέθηκε εκεί ένα από τα αντικείμενα που πέταξε στο δέντρο ο ήρωας; Για ποιο λόγο πετάει όλα αυτά τα πράγματα στο δέντρο, εφόσον φαίνεται μέσω των πολλών επαναλήψεων ότι δεν είναι αποτελεσματική η μέθοδος που διάλεξε; Γιατί δεν ψάχνει να βρει άλλο τρόπο για τη λύση του προβλήματος;

Μέσα από τις δράσεις του ήρωα, με σκοπό την επίλυση του προβλήματος του, δημιουργούνται αντιφατικές καταστάσεις, τις οποίες δεν αντιλαμβάνεται και κατ' επέκταση δεν τις λαμβάνει υπόψη και δεν τις επεξεργάζεται. Ο Φλόιντ παρότι φαίνεται να αντιδρά αμέσως σε αυτό το απρόβλεπτο εμπόδιο που προέκυψε, δεν γίνεται σαφές μέσα από το κείμενο πώς προβληματίζεται και σε τι βαθμό για την καταλληλότερη λύση για να ανακτήσει ξανά το αγαπημένο του παιχνίδι. Ακόμα και αν υποθέσουμε ότι σκέφτηκε να ρίξει κάτω το χαρταετό πετώντας αντικείμενα, δεν φαίνεται να επέλεξε τα αντικείμενα με κάποιο κριτήριο που να ανταποκρίνεται στην λύση του προβλήματος.

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης

Στο βιβλίο αυτό δεν υπάρχει κάποιο σημείο, κάποια φράση που να μας δείχνει ότι απορρίπτεται η κοινή γνώση. Ενδεχομένως, μπορούμε να πούμε πως ο Φλόιντ με τις ενέργειες του, ξεπερνάει τους νόμους της φύσης, καθώς είναι ένα παιδί που καταφέρνει ολομόναχο να πετάξει μόνο του αντικείμενα που είναι αδύνατον να μετακινηθούν, όπως το σπίτι, που βλέπουμε στην εικόνα τον ήρωα να το έχει ξεριζώσει, το πλοίο να το τραβάει από την άγκυρα που καταφέρνει και αυτό να το πετάξει πάνω στο δέντρο. Ο συγγραφέας καταφέρνει να κάνει το αδύνατο δυνατό δίνοντας στον ήρωα της ιστορίας την δυνατότητα να πετάξει αντικείμενα που είναι αδιανόητο να μετακινηθούν και να στερεωθούν σε ένα δέντρο (αντίφαση που γίνεται έντονα αισθητή και μέσω της εικονογράφησης).

Κριτήριο 3^ο : Διαμόρφωση Κρίσεων

Ο Φλόιντ επικεντρωμένος στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει προσπαθεί ασταμάτητα μέχρι να βρεθεί λύση. Αν παρατηρήσουμε πιο προσεκτικά τις ενέργειες του ήρωα θα δούμε πως ξεκινάει να πετάει ένα παπούτσι και στο τέλος ένα μικρό πριονάκι, ενώ κατά την διάρκεια των προσπαθειών του βλέπουμε να πετά όλο και πιο μεγάλα αντικείμενα. Κάθε φορά, ο συγγραφέας βάζει τον ήρωα να πετά ένα μεγαλύτερο αντικείμενα συγκριτικά με το προηγούμενο που έριξε, δίνοντας μας την εντύπωση πως πιστεύει πως αν πετάξει ένα μεγαλύτερο αντικείμενο κάτω, θα πέσει κάτω το πιο μικρό. Στην αφήγηση της ιστορίας μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα σημεία που

μας δίνουν έστω και αποσπασματικά τη σκέψη (ενδείξεις σκέψης) του ήρωα, έμμεσα καθώς η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη και δεν «ακούγεται» η φωνή του μικρού ήρωα.

- «Τα πράγματα όμως έγιναν χειρότερα όταν πέταξε το αγαπημένο του παπούτσι για να ρίξει τον χαρταετό... και σκάλωσε και αυτό! – Ουπς!- Έπειτα πέταξε και το άλλο παπούτσι για να ρίξει το προηγούμενο και –Ουπς!- σκάλωσε και αυτό! Για να ρίξει το άλλο του παπούτσι, ο Φλόιντ σκέφτηκε να χρησιμοποιήσει τον Μιτς (γάτο). Αλλά και ο Μιτς – Ουπς- σκάλωσε και αυτός στα κλαδιά του δέντρου. Αυτή η ιστορία άρχισε να θυμώνει τον Φλόιντ. Έτσι έφερε μια σκάλα. Τώρα θα τελείωνε μια και καλή με όλα αυτά [...] Τότε ο Φλόιντ πέταξε μια πάπια για να ρίξει τον κουβά... μια καρέκλα για να ρίξει την πάπια... Το ποδήλατο του φίλου του για να ρίξει την καρέκλα... Το νεροχύτη της κουζίνας για να ρίξει το ποδήλατο του φίλου του... την εξώπορτα για να ρίξει τον νεροχύτη [...] Μια βαρκούλα για να ρίξει τον ουρακοτάγκο... ένα ΤΕΡΑΣΤΙΟ ΠΛΟΙΟ για να ρίξει τη βαρκούλα [...] ένα Φάρο για να ρίξει το σπίτι που δεν ήταν πια απέναντι... μια περίεργη φάλαινα που βρέθηκε στο ΛΑΘΟΣ ΜΕΡΟΣ τη ΛΑΘΟΣ ΣΤΙΓΜΗ για να ρίξει το φάρο...».

Με βάση τα σημεία της αφήγησης που επισημάναμε παραπάνω, ο συγγραφέας μας φανερώνει ότι οι πράξεις του ήρωα πριν και μετά την εκτέλεση τους έχουν μια δόση σκέψης, καθώς όσο εκτυλίσσεται η ιστορία επαναλαμβάνεται και εξελίσσεται ο ίδιος συλλογισμός, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο ήρωας ψάχνει να δώσει λύση στο πρόβλημα που προέκυψε.

Οι συνεχείς επαναλαμβανόμενες πράξεις του Φλόιντ μας κάνουν να αναλογιστούμε σχετικά με τον τρόπο που σκέφτεται για να λύσει το πρόβλημα του. Ο ήρωας προσπαθεί να διαμορφώσει μια κρίση, ένα εργαλείο βασισμένο σε κάποια λογικά κριτήρια, το οποίο ενδείκνυται για εφαρμογή; Ο ήρωας πετώντας το ένα αντικείμενο μετά το άλλο πάνω στο δέντρο, από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και στο τέλος πάλι ένα μικρό αντικείμενο που δίνει την λύση, δημιουργεί έναν προβληματισμό σχετικά με το πως γίνεται ένα μεγαλύτερο πράγμα να μην ρίχνει κάτω το μικρότερο. Ωστόσο, ο Φλόιντ δεν φαίνεται ξεκάθαρα να αναλογίζεται σχετικά με το αν το μέγεθος είναι το κατάλληλο κριτήριο με το οποίο πρέπει να επιλεγεί το αντικείμενο που θα ρίξει το

χαρταετό, ώστε με βάση αυτό να προσπαθήσει να διαμορφώσει κρίση για την κατάσταση αυτή.

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Διαβάζοντας το βιβλίο δεν εντοπίζουμε ερωτήματα που μπορούν να λειτουργήσουν ως σημείο εκκίνησης του προβληματισμού. Το κείμενο από μόνο του δεν μας δίνει έτοιμες (ισχυρές) αποτυπώσεις της σκέψης του ήρωα και δεν υπάρχουν διατυπωμένες ερωτήσεις που να αναδεικνύουν σκεπτική διαδικασία

Ο Φλόιντ δεν αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να φτάσει στη λύση, αλλάζει τα μέσα που χρησιμοποιεί, κάνοντας τον αναγνώστη να καλύψει τα κενά που προκύπτουν από την πλοκή της ιστορίας. Ο συγγραφέας αν και βάζει τον μικρό ήρωα να λύσει ένα πρόβλημα, δεν μας δείχνει ουσιαστικά την συλλογιστική πορεία της σκέψης του αγοριού, παρά μόνο μας γνωστοποιεί τις ενέργειες του. Με λίγα λόγια, ο συγγραφέας, μέσω της πλοκής, προβάλλει ένα έμμεσο ερώτημα, πώς το αγόρι θα καταφέρει να ρίξει κάτω το χαρταετό, χωρίς ωστόσο να μας πληροφορεί για το πώς ο ήρωας σκέφτηκε επί του ερωτήματος. Θα λέγαμε πως πρόκειται για ένα «διαδικαστικό» ερώτημα και όχι για ένα ερώτημα που στοχεύει στην ενεργοποίηση της σκέψης, όπως αυτή ορίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες

Δεν εντοπίζουμε στο κείμενο κάποια συστηματική προσπάθεια διαμόρφωσης και οργάνωσης εννοιών. Το βιβλίο δεν φαίνεται να προβάλλει στις σελίδες του κάποια έννοια, τουλάχιστον με συστηματικό τρόπο, κάτι που το διαπιστώνουμε μέσα από την ανάγνωση του κειμένου. Από την μεριά του ήρωα παρατηρούμε μια έλλειψη προσπάθειας να εντοπίσει, να διατυπώσει και να αναλύσει έννοιες.

Ωστόσο, αν θα μπορούσαμε να ανασύρουμε κάποια έννοια μέσα από το κείμενο, έστω και αν ο συγγραφέας αναφέρεται αποσπασματικά και έμμεσα, θα μπορούσαμε να πούμε την έννοια της ευθύνης. Ο ήρωας στην προσπάθεια του να αντιμετωπίσει το ζήτημα που τον απασχολεί, να ρίξει δηλαδή τον χαρταετό από το δέντρο, μια ανάγκη επιτακτική, καθώς το παιδί- ήρωας θέλει να συνεχίσει το παιχνίδι του- μια

δραστηριότητα βαρύνουσας σημασίας στη ζωή των παιδιών- «σφετερίζεται» ουσιαστικά αντικείμενα τα οποία δεν είναι δικά του. Θέτει, δηλαδή το προσωπικό του όφελος στο επίκεντρο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι πράξεις του για τους άλλους. Μέσα στο κείμενο, εντοπίζουμε σημεία που φανερώνουν πως ο ήρωας αντιλαμβάνεται ότι ευθύνεται για τις πράξεις του, αλλά δεν κάνει κάτι για να επανορθώσει:

- «Την σκάλα την είχε δανειστεί από το γείτονα και έπρεπε ΟΠΩΣΔΗΠΟΤΕ έπρεπε να την επιστρέψει πριν το καταλάβουν...».
- [...] τον γαλατά για να ρίξει το αυτοκίνητο, έναν ουρακοτάγκο για να ρίξει τον γαλατά που έπρεπε να συνεχίσει την δουλειά του...».
- «Οι πυροσβέστες, όμως, είχαν περιπολία και κάποιος θα τους καλούσε... Ο Φλόιντ σκέφτηκε πως τώρα έχει μπλέξει για τα καλά».

Αντιλαμβάνεται πως έχει προξενήσει προβλήματα και πρέπει οπωσδήποτε να επιστρέψει πίσω τα αντικείμενα που έχει δανειστεί, προτού αντιληφθούν οι κάτοχοι των αντικειμένων τι έχει συμβεί.

Ο ήρωας αν και αναγνωρίζει πως πρέπει να αναλάβει την ευθύνη των πράξεων του, ωστόσο «Ο Φλόιντ ήταν ευτυχισμένος. Μειμάς τα ξέχασε όλα και άρχισε να παίζει με το χαρταετό του μέχρι που νύχτωσε». Με την λύση του προβλήματος ο ήρωας συνεχίζει χαρούμενος το παιχνίδι του χωρίς να αποτυπώνονται στο κείμενο στοιχεία που να μας βοηθούν να σκιαγραφήσουμε την σκέψη του ήρωα, τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται. Ο ήρωας δεν φαίνεται να προβληματίστηκε ιδιαίτερα για τα προβλήματα που προξένησε και στο σημείο αυτό προκύπτει ένα άλλο ζήτημα ηθικής συγκριτικά με το αρχικό που ήταν ζήτημα λογικής. «Πριν κλείσει τα μάτια, ένιωσε μια ανησυχία, σαν κάτι να είχε ξεχάσει, αλλά γρήγορα του πέρασε και αποκοιμήθηκε». Στην εικόνα δείχνει τον μικρό ήρωα να κοιμάται αγκαλιά με τον χαρταετό και απ' έξω από το παράθυρο του δωματίου του απεικονίζεται το δέντρο υπερφορτωμένο με όλα τα μικρά, αλλά και ογκώδη αντικείμενα που πέταξε πάνω σ' αυτό.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

Δεν εντοπίζουμε στο βιβλίο σημεία όπου αναδεικνύουν μια διάθεση από την μεριά του ήρωα να επιχειρηματολογήσει για ποιο λόγο επιλέγει να κάνει κάτι, πχ δεν μας εξηγεί για ποιους λόγους αποφάσισε να πετάξει στο δέντρο όλα αυτά τα πράγματα; Γιατί αυτή η λύση είναι η καταλληλότερη; Το μόνο που αναφέρει είναι ότι πετάει το ένα αντικείμενο για να ρίξει το προηγούμενο, αλλά αυτό από μόνο του δεν σημαίνει κάτι, δεν μπορεί να στηρίξει την επιλογή του.

(Μέσα από το μοτίβο των αδόκιμων προσπαθειών του ήρωα, δίνεται η δυνατότητα στον/ στην αναγνώστη-τρια- παιδί να καταλάβει το σκεπτικό του ήρωα και να επιχειρηματολογήσει εκ μέρους του).

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Ο συγγραφέας μέσα από την αφήγηση της ιστορίας, μας περιγράφει κυρίως την δράση του ήρωα, χωρίς να μας πληροφορεί ξεκάθαρα για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκε προτού και αφότου δράσει. Η αναποτελεσματικότητα των ενεργειών του οφείλεται στην αδυναμία του να σκεφτεί λογικά, με στοιχεία κριτικής σκέψης, ώστε να επιλέξει την καταλληλότερη λύση βάση κριτηρίων. Ο συγγραφέας θέτοντας ένα πρόβλημα προς επίλυση δείχνει την πρόθεση του για σκέψη, καθώς βάζει τον ήρωα να λύσει το ζήτημα που προέκυψε. Μέσα από την πλοκή του κειμένου, ο συγγραφέας μας αποκαλύπτει τις προθέσεις του για τον τρόπο με τον οποίο ο μικρός ήρωας αντιμετωπίζει το πρόβλημα του, χωρίς να επικαλείται (ή να επιδιώκει) την ορθή κρίση ή στοιχεία που να παραπέμπουν σε αυτήν. Ωστόσο, η «παράλογη» διαδοχή των αντικειμένων και η εξίσου παράλογη χρήση τους δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία. Ο συγγραφέας έμμεσα προκαλεί τους αναγνώστες να σκεφτούν τις παράλογες ενέργειες του ήρωα.

Ο Φλόιντ, κατά κάποιο τρόπο, κάνει υποθέσεις και συλλογισμούς, ωστόσο δεν κάνει σωστές προβλέψεις, δεν συνυπολογίζει τους παράγοντες που θα τον οδηγήσουν στην σωστότερη επιλογή. Φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι προξενεί και άλλους μελάδες με τις ενέργειες του, ωστόσο δεν αναλαμβάνει τις συνέπειες των πράξεων του. Ο

μικρός ήρωας δεν διατυπώνει ερωτήματα σχετικά με το ζήτημα που τον απασχολεί, ούτε επιχειρηματολογεί για τις πράξεις τους και τις επιλογές του, ενδείξεις που δηλώνουν την απουσία της λογικής σκέψης. Με λίγα λόγια, δεν υπάρχουν ισχυρές διατυπώσεις στο κείμενο που να μας παραπέμπουν άμεσα στην κριτική σκέψη. Ο ήρωας δεν φαίνεται να νοιάζεται να «δώσει εξηγήσεις» για τις επιλογές του, απλά τις αναφέρει, χωρίς να δίνει παραπάνω στοιχεία.

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη

Η σκέψη του ήρωα αρχίζει και τελειώνει με την εμφάνιση και τη λύση του προβλήματος, αντίστοιχα. Η σκέψη για την σκέψη, όπως επισημάναμε παραπάνω, σχετίζεται με μια πληθωρική διάθεση σκέψης ανεξάρτητα από το κάποιο σκοπό ή λύση. Αυτή την περιπλάνηση στη σκέψη δεν την εντοπίζουμε στο κείμενο, καθώς, ο ήρωας σκέφτεται σχεδόν αποκλειστικά μόνο και μόνο για να καταφέρει να ρίξει τον χαρταετό του. Ο Φλόιντ δεν αναλογίζεται σχετικά με τις σκέψεις του. Πράττει χωρίς να σκιαγραφείται ο τρόπος που σκέφτεται και για ποιο λόγο επιλέγει να δράσει έτσι. Δεν εντοπίζουμε στοιχεία που να δείχνουν την ικανοποίηση της σκέψης για την ίδια τη σκέψη, για την βελτίωση της.

Ωστόσο, τα κενά και οι απορίες που γεννιούνται διαβάζοντας το, μπορούν να δώσουν το έναυσμα στον αναγνώστη να σκεφτεί και να ανατρέξει ξανά στο κείμενο για να ψάξει απαντήσεις ή αλλιώς να παίξει με το κείμενο, εφευρίσκοντας αυτός καταλληλότερες πιθανές λύσεις του προβλήματος ή ψάχνοντας επιχειρήματα για να εξηγήσει τη συμπεριφορά του ήρωα κτλ.

3.5.1.β. Αυτό το ελάφι είναι δικό μου

Πλοκή: Πρωταγωνιστής της ιστορίας αυτής είναι ένα αγόρι, ο Γουίλι, ο οποίος «είχε» ένα ελάφι, που είχε έρθει σ' αυτόν πριν λίγο καιρό. Ο Γουίλι το είχε ονομάσει Μαρσέλ και είχε δεχτεί πως δεν σημαίνει ότι είναι δικό του, ωστόσο είχε φτιάξει μια λίστα με κανόνες καλής συμπεριφοράς ενός κατοικίδιου, τους οποίους το ελάφι έπρεπε να μάθει να ακολουθεί. Ενώ ο Μαρσέλ τι περισσότερες φορές ήταν υπάκουος και φαινόταν σαν να ακολουθεί το αγόρι, ξαφνικά μια μέρα, εκεί που βρίσκονταν στο δάσος μια κυρία φώναξε τον Μαρσέλ με άλλο όνομα, Ροντρίγκο, και ισχυρίστηκε πως άνηκε σε εκείνη. Μετά από μια σειρά περιπετειών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην αφήγηση «Ο Γουίλι συγχώρεσε το ελάφι για όλα όσα του είχε κάνει. Και παραδέχτηκε ότι, τελικά, ίσως να μην ήταν τότε δικό του» το ελάφι.

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις & αντιφάσεις

Στην ιστορία αυτή, ο Γουίλι έρχεται αντιμέτωπος με εντάσεις και αντιφάσεις, οι οποίες δημιουργούν ερεθίσματα για προβληματισμό και τροφοδοτούν την σκέψη. Αναλυτικότερα, ενώ ο Γουίλι τα είχε «προγραμματίσει» όλα και έκανε σχέδια για τις μελλοντικές περιπέτειες του μαζί με το ελάφι, το οποίο απ' ό,τι βλέπουμε στην εικονογράφηση περπατά μπροστά και δεν φαίνεται να δίνει καμιά σημασία στα λεγόμενα του, συνέβη ένα αναπάντεχο. Εμφανίστηκε ένας άλλος άνθρωπος (μια κυρία), που ισχυριζόταν πως το ελάφι ήταν δικό της και τον φώναζε με διαφορετικό όνομα «Ροντριγκο! Επιτέλους! Γύρισες!». Τότε «Ο Γουίλι έμεινε εμβρόντητος. Αυτό το ελάφι ήταν ο Μαρσέλ και όχι ο Ροντρίγκο. Δίχως αμφιβολία, η κυρία έκανε λάθος κι ο Γουίλι σκέφτηκε ότι θα ήταν σωστό να την διορθώσει», εξηγώντας της πως «Αυτό το ελάφι είναι δικό μου!». Για να αποδείξει πως ήταν δικό του, φώναζε το όνομα του και το «διέταζε» να πάει κοντά του, αλλά για μια ακόμα φορά το ελάφι τον αγνόησε.

Στο σημείο αυτό, ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με ένα απρόσμενο γεγονός, που έρχεται να ταράξει την μέχρι τότε «δεδομένη» καθημερινότητα του με το ελάφι. Ο ήρωας δεν δέχεται ότι το ελάφι ανήκει σε κάποιον άλλο και γι' αυτό σπεύδει να

αποκαταστήσει την «αλήθεια», δηλαδή ότι το ελάφι ήταν δικό του και πως πρόκειται για παρεξήγηση. Το ελάφι όμως πλέον δεν τον άκουγε «το ελάφι δεν του έδινε καμία σημασία. Έμοιαζε πολύ ευχαριστημένο μ' αυτό που του έδινε η κυρία να φάει», και έτσι η προσπάθεια του να επαναφέρει τα πράγματα όπως είχαν δεν καρποφόρησε.

Η ένταση κορυφώνεται όταν το αγόρι, θυμωμένο με το απροσδόκητο περιστατικό που του έτυχε, αποφάσισε να επιστρέψει σπίτι, όμως εξαιτίας της βιασύνης του, μπερδεύτηκε στο σκοινί και κατακύλησε «στη μέση του πουθενά!». Ο Γουίλι βρίσκεται αβοήθητος «έμεινε ξαπλωμένος εκεί ώρα πολλή. Είχε αρχίσει να νιώθει άβολα πια, γιατί η ώρα ήταν περασμένη κι όπου να' ναι θα έβγαιναν και τα φαντάσματα!». Η κατάσταση αυτή δημιουργεί την ανάγκη για σκέψη, κάτι που δηλώνεται και στην αφήγηση, αλλά και στην εικονογράφηση.

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως υπάρχει μια συστηματική προσπάθεια ανάδειξης των συγκρουσιακών καταστάσεων, τις οποίες κατά την διάρκεια της αφήγησης τις αναγνωρίζει ο ήρωας και προσπαθεί να τις κατανοήσει, να τις επεξεργαστεί και τις λαμβάνουν υπόψη στη δράση του.

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης

Όπως επισημάναμε παραπάνω, ο ήρωας είχε μια προκατασκευασμένη αντίληψη πως το ελάφι ήταν δικό του και ας μην το είχε από πάντα. Ήταν τόσο σίγουρος για αυτό, ώστε δημιούργησε μια λίστα με κανόνες, οι οποίοι αφορούσαν στη σχέση αυτή, μια σχέση εξουσιαστική από την μεριά του αγοριού, που ουσιαστικά επιθυμούσε το ελάφι να πραγματοποιεί τις επιθυμίες του, πχ ένας κανόνας ήταν το ελάφι να τον ακολουθεί όπου κι αν πηγαίνει. Ωστόσο, ο συγγραφέας έρχεται να ανατρέψει αυτή την αντίληψη που ο ήρωας είχε υιοθετήσει. Στην αρχή ο Γουίλι δεν μπορεί να δεχτεί πως το ελάφι δεν είναι δικό του και προσπαθεί να το αποδείξει, χωρίς οι προσπάθειες του να επιτύχουν. Το αγόρι δεν απορρίπτει εντελώς την ήδη υπάρχουσα αντίληψη, που αφορά στο αν έχει ιδιοκτήτη το ελάφι και αν έχει σε ποιον ανήκει, αλλά αφήνει ανοιχτό το δρόμο για προβληματισμό, για αμφισβήτηση της καθεστηκυίας αντίληψής του. Αυτό μπορούμε να το ισχυριστούμε αν σταθούμε στις τελευταίες φράσεις του κειμένου : «Ο Γουίλι συγχώρεσε το ελάφι για όλα όσα του είχε κάνει. Και παραδέχτηκε ότι, τελικά, ίσως και να μην ήταν τότε δικό του. Ύστερα απ' όλα αυτά, ο Γουίλι και το

ελάφι έκαναν μια νέα συμφωνία. Το ελάφι θα ακολουθούσε κατά γράμμα τους κανόνες του Γούιλι... όποτε του έκανε κέφι!».

Ο Γούιλι , καταλήγει στην προσωπική του διαπίστωση πώς το ελάφι ίσως να μην είτε ποτέ δικό του. Από εκεί που το αντιλαμβάνόταν ως κτήμα του και επιθυμούσε να τον μάθει να υπακούει στους κανόνες τους, μέσα από το απρόοπτο συμβάν που παρουσιάστηκε και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, άρχισε να αναθεωρεί σχετικά με τις απόψεις του. Το «ίσως» δηλώνει πως δεν έχει καταλήξει σε μια καθολική απάντηση.

Κριτήριο 3^ο: Διαμόρφωση Κρίσεων

Το αγόρι που πρωταγωνιστεί σ' αυτήν την ιστορία, ο Γούιλι έχει φτιάξει κανόνες που εξυπηρετούσαν κατά γράμμα τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες. Αυτό μας δείχνει πως ο ήρωας έχει την ικανότητα να διαμορφώνει κρίσεις, οι οποίες έχουν ένα συγκεκριμένο λόγο ύπαρξης, που δεν είναι άλλος από την ικανοποίηση των αναγκών του ήρωα. Μερικοί από αυτούς, είναι για παράδειγμα:

- Κανόνας Νο 4: Δεν κάνουμε φασαρία, όταν ο Γούιλι ακούει μουσική.
- Κανόνας Νο 7: Ακολουθούμε τον Γούιλι όπου κι αν πηγαίνει.
- Κανόνας Νο 11: Εξασφαλίζουμε καταφύγιο στον Γούιλι σε περίπτωση βροχής.
- Κανόνας Νο 16: Βοηθάμε τον Γούιλι να πιάσει αντικείμενα που δεν φτάνει.
- Κανόνας Νο 73: Βοηθάμε πάντοτε τον κύριό μας όταν βρίσκεται σε κίνδυνο!

Ο ήρωας αντιλαμβάνεται τους κινδύνους του δάσους, την ασφάλεια και την προστασία που πρέπει να έχει κάθε άνθρωπος και αν και οι κανόνες του είναι εγωκεντρικοί, φαίνεται να είναι σωστά διατυπωμένοι και τεκμηριωμένοι σε σχέση πάντα με το σκεπτικό υπόβαθρό για το οποίο δημιουργήθηκαν. Ο Γούιλι πιστεύει πως οι κανόνες του εφαρμόζονται κανονικά από το ελάφι, καθώς συμπτωματικά ο Μαρσέλ κάποιες φορές συμπεριφέρεται σύμφωνα με κάποιους από αυτούς, χωρίς να αντιληφθεί ότι πρόκειται για κάτι τυχαίο και συμπτωματικό, κάτι που ανατρέπεται στην συνέχεια.

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Από την αρχή ως και το τέλος της ιστορίας δεν εντοπίζουμε κανένα ερώτημα. Ο ήρωας δεν μιλά «δυνατά» για τα ερωτήματα που εμφανώς τον απασχολούν καθ' όλη την διάρκεια των δράσεων του. Θα μπορούσαμε να πούμε πως έμμεσα προκύπτουν ερωτήματα μέσα από τα απρόβλεπτα συμβάντα που έρχεται αντιμέτωπος ο μικρός ήρωας, όπως: ποιανού είναι το ελάφι (;), μήπως το ελάφι δεν ανήκει σε κανέναν (;), πώς ο Γουίλι θα καταφέρει να ξεμπερδευτεί από το κουβάρι (το οποίο χρησιμοποιούσε για να βρίσκει το δρόμο της επιστροφής) (;), αν δεν τον βοηθούσε το ελάφι, θα μπορούσε να κάνει ο ήρωας για να ξεπεράσει το πρόβλημα (;) κ.α.

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες

Στο συγκεκριμένο βιβλίο, η πλοκή είναι βασισμένη πάνω στο ζήτημα αν μας ανήκει κάτι στον κόσμο. Το Γουίλι τον απασχολεί αν τελικά το ελάφι του ανήκει ή όχι. Αν και πιστεύει πως το ελάφι είναι δικό του, μετά από την εμφάνιση μιας κυρίας που υπονοεί ότι το ελάφι είναι δικό της, το αγόρι δυσκολεύεται να δεχτεί ότι το ελάφι δεν είναι δικό του και ότι ανήκει σε κάποιον άλλο. Στο τέλος της ιστορίας, εμφανίζεται ένας άλλος κύριος, ο οποίος αποκαλεί το ελάφι με διαφορετικό όνομα και ισχυρίζεται πως το ελάφι είναι δικό του. Ο ίδιος λέει «Ντομινικ! Επιτέλους γύρισες και μου έφερες και μηλαράκι!». Ο συγγραφέας «παίζει» με την έννοια αυτή, αφήνοντας το χώρο για περαιτέρω σκέψη επ' αυτού. Όλοι νομίζουν ότι εν μέρει το ελάφι τους ανήκει, αλλά όπως φάνηκε το ελάφι είναι αυτόβουλο, ανεξάρτητο, δεν ανήκει σε κανέναν, αλλά έχει μια ιδιαίτερα στενή σχέση με τους ανθρώπους, όποτε αυτό επιθυμεί.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

Ο Γιούλι είναι ένας ήρωας που μας δίνει αρκετές ενδείξεις ότι σκέφτεται μέσα από τους κανόνες που θέτει, ψάχνοντας πιθανούς τρόπους για να καταφέρει να ξεμπλεχτεί από το σκοινί πριν νυχτώσει κ.τ.λ. Δεν εντοπίζουμε στο κείμενο ισχυρές διατυπώσεις επιχειρηματολογίας, αλλά μπορούμε να βρούμε στοιχεία που αιτιολογούν την ύπαρξη ορισμένων κανόνων και ενεργειών του μικρού ήρωα. Για παράδειγμα, από την στιγμή που ο Γουίλι και το ελάφι πήγαιναν βόλτα και το ελάφι δεν ακολουθούσε σχεδόν ποτέ

τον κανόνα Νο 7β «Δεν απομακρυνόμαστε από το σπίτι», αποφάσισε να έχει μαζί του πάντα ένα κουβάρι σκοινί, για να μην χάνεται και να μπορεί εύκολα να γυρίσει στο σπίτι. Ο συγγραφέας μας παρουσιάζει έναν ήρωα που σκέφτεται τρόπους για να αποφύγει ενδεχόμενα προβλήματα, όπως να χαθεί στο δάσος ή σε περίπτωση βροχής, όπου είχε εξασφαλίσει καταφύγιο (κανόνας Νο 11), κάτι που μας δείχνει ότι ο ήρωας προλαμβάνει για την αντιμετώπιση επερχόμενου κινδύνου, είναι δηλαδή προνοητικός και οι ενέργειες του βασίζονται σε αληθοφανή επιχειρήματα.

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Ο Γουίλι είναι ένας ήρωας, που όπως αντιλαμβανόμαστε από τα στοιχεία που μας δίνει ο συγγραφέας της ιστορίας, σκέφτεται σχετικά με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, διατυπώνοντας μια «λίστα» κανόνων, οι οποίοι διασφαλίζουν την σωματική του ακεραιότητα και την ψυχική του ικανοποίηση. Ο ήρωας για να φτάσει στο σημείο να διαμορφώσει τους κανόνες αυτούς, τους οποίους θα πρέπει να τηρεί το ελάφι, φαίνεται πως έχει κάνει λογικούς συλλογισμούς, π.χ σε περίπτωση βροχής, το ελάφι θα έπρεπε να εξασφαλίσει καταφύγιο για τον μικρό ήρωα (όπως φαίνεται από την εικονογράφηση, θα πρέπει το σώμα του ελαφιού να γίνει «ομπρέλα» για να μην βρέχεται). Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως ο Γουίλι επινοεί τρόπο για να μην χάνει το δρόμο για το σπίτι, κάτι που μας δείχνει ότι κάνει υποθέσεις, δηλαδή αν χάσει στο δάσος, δεν θα μπορέσει να γυρίσει πίσω, αντιλαμβάνεται τις επιπτώσεις που θα έχει αν δεν λάβει τα κατάλληλα μέτρα.

Επίσης, το αγόρι στην προσπάθειά του να καταλήξει στο εάν το ελάφι ανήκει σ' αυτόν, ή σε κάποιον άλλον αρχικά πιστεύει πως θα το αποδείξει φωνάζοντας το «Μαρσέλ! Έλα εδώ», αλλά το ελάφι δεν του έδωσε σημασία. Δεν βλέπουμε να επιμένει να αποδείξει τη θέση του με ποιο ισχυρά επιχειρήματα, παρά φεύγει θυμωμένο. Ωστόσο, φαίνεται ότι σκέφτηκε επί του θέματος, φτάνοντας στο σημείο να παραδεχθεί πως τελικά ίσως να μην ήταν ποτέ δικό του το ελάφι και γι' αυτό το λόγο ο Γουίλι προχώρησε σε νέα συμφωνία με το ελάφι, όπου «το ελάφι θα ακολουθούσε κατά γράμμα τους κανόνες του Γουίλι όποτε του έκανε κέφι!». Ο ήρωας επεξεργάζεται την αρχική του αντίληψη και μας δείχνει ότι μπορεί να πραγματοποιήσει λογικές μετατροπές και να αξιολογήσει μια κατάσταση, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα στοιχεία που προέκυψαν στην εξέλιξη της πλοκής.

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη

Το αγόρι αποφάσισε να συγχώρεσε το ελάφι που δεν τον είχε ακούσει και για όλα όσα του είχε κάνει και παραδέχτηκε ότι «ίσως τελικά να μην είναι δικό του». Ο Γουίλι προβληματίστηκε μετά το απρόοπτο που του συνέβη. Εκεί που πίστευε ότι το ελάφι είναι δικό του, τώρα αρχίζει να σκέφτεται ότι ίσως να μην είναι. Το «ίσως» δηλώνει πως δεν το έχει αποδεχτεί πλήρως, αλλά είναι ένα έναυσμα, ένα «υλικό» για περαιτέρω σκέψη.

3.5.1.γ. Πώς να πιάσεις ένα αστέρι

Πλοκή: Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι και εδώ ένα αγόρι, το οποίο επιθυμούσε να αποκτήσει το δικό του αστέρι, κάνοντας διάφορα σχέδια για την «φιλία» αυτή. Σκέφτηκε διάφορους τρόπους για να καταφέρει να πιάσει το αστέρι του, όμως δεν τα κατάφερνε, «Μέχρι που ... το αστέρι βγήκε μόνο του στη χρυσή άμμο!». Έτσι «Το αγόρι είχε πιάσει ένα αστέρι. Το δικό του αστέρι».

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις & αντιφάσεις

Η ιστορία αυτή φαίνεται να είναι εμπνευσμένη από τα παιδικά όνειρα που εκφράζουν τα παιδιά μικρής ηλικίας. Το αγόρι της ιστορίας αγαπούσε τα αστέρια και ήθελε να αποκτήσει το δικό του, κάνοντας διάφορα σχέδια για αυτή την «φιλία» (θα έπαιζαν κρυφτό, θα έκαναν μακρινούς περιπάτους), χωρίς να μας δείχνει τους λόγους για τους οποίους θεωρεί αυτή τη φιλία σημαντική. Η μόνη αντίφαση, που μπορούμε να πούμε πως εντοπίζουμε στο κείμενο, είναι η ίδια επιθυμία του παιδιού να πιάσει ένα αστέρι, κάτι που δεν είναι εφικτό στην πραγματικότητα, αλλά και η φιλική σχέση που επιθυμεί να έχει το αγόρι με το αστέρι, ένα «αστέρι» με ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συμπεριφορά ... «Κάθε βράδυ το αγόρι κοιτούσε τ' αστέρια από το παράθυρό του κι ευχόταν να είχε ένα δικό του. Ονειρευόταν ότι θα ήταν φίλοι, θα έπαιζαν κρυφτό και θα έκαναν μακρινούς περιπάτους». Μας περιγράφει μια «αλλόκοτη» φιλία, μια

αινιγματική φιλία, που κάνει τους αναγνώστες να αναρωτηθούν αν μπορεί να υφίσταται φιλία μεταξύ ενός παιδιού και ενός αστεριού.

Η επιθυμία του αγοριού δημιουργεί έντονες εντάσεις, καθώς ο ήρωας σκέφτεται χίλιους δύο τρόπους για να φέρει εις πέρας το σκοπό του, αλλά ότι κι αν κάνει δεν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι συνεχείς αποτυχημένες προσπάθειες πεισμώνουν τον ήρωα και τον βάζουν στην διαδικασία να σκεφτεί εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος του.

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης

Το αγόρι της ιστορίας αυτής, δεν φαίνεται μέσα από την πλοκή να απορρίπτει κάποια καθολική γνώση, στηρίζοντας την θέση του με επιχειρήματα. Αυτό που μπορούμε να σημειώσουμε σχετικά με αυτή την παράμετρό είναι μια συστηματική προσπάθεια από την μεριά του ήρωα να αποδείξει πως τα αστερία είναι εφικτό να τα πιάσουμε και να γίνουν φίλοι μας, κάτι που θεωρείται ανέφικτο στην πραγματικότητα (αλλά και στο βιβλίο, αφού ο ήρωας πιάνει έναν αστερία). Ο ήρωας, ωστόσο, αν και διαπιστώνει πως δεν θα κατάφερνε ποτέ να πιάσει το αστερί του («Το αγόρι σκέφτηκε ότι δεν θα έπιανε ποτέ του το αστερί»), δεν αλλάζει γνώμη, πιστεύοντας ότι τα αστερία μπορούμε να τα πιάσουμε και εξακολουθεί να παλεύει για αυτό το σκοπό. Υπό αυτό το πρίσμα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι απορρίπτεται κάποια καθολική γνώση (στον κείμενο δεν εντοπίζουμε κάποια ισχυρή διατύπωση που να αφορά μια καθολική γνώση).

Κριτήριο 3^ο : Διαμόρφωση Κρίσεων

Ο μικρός ήρωας, στην «λαχτάρα» του να κατακτήσει αυτό που επιθυμεί, αδυνατεί να σκεφτεί με βάση κάποια λογικά κριτήρια, ώστε να καταλήξει σε κάποια σωστή εκτίμηση σχετικά με το ζήτημα που το απασχολεί. Συγκεκριμένα, η έλλειψη κρίσης του ήρωα γίνεται έντονα αισθητή στο τέλος του βιβλίου, όπου το αγόρι δεν μπορεί να ξεχωρίσει το αστερί από τον αστερία, να βρει ενδεχομένως τις ομοιότητες αλλά και τα σημεία όπου διαφέρουν και τα κάνουν να είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Φαινομενικά, νομίζει πως έχει αποκτήσει αυτό για το οποίο προσπάθησε τόσο πολύ, αλλά στην ουσία πέφτει σε πλάνη λόγω της αδυναμίας του να εκτιμήσει

μια κατάσταση. Ωστόσο, το παιχνίδι που γίνεται με τα δύο διαφορετικά αντικείμενα, που μοιάζουν τόσο στην όψη, όσο και στην ονομασία- αστέρι και αστερίας- μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο εκκίνησης για προβληματισμό για τους αναγνώστες, αλλά όχι για το αγόρι της ιστορίας το οποίο είναι ευτυχισμένο μετά την απόκτηση του «αστεριού- αστερία» και δεν φαίνεται να έχει καμία διάθεση να το αναλύσει, να προβληματιστεί κι άλλο πάνω σε αυτό το ζήτημα κ.τ.λ .

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Διαβάζοντας το κείμενο, δεν εντοπίζουμε διατυπωμένα ερωτήματα, τα οποία θέτουν σε λειτουργία τη «σκεπτική διαδικασία». Ωστόσο, αν και δεν υπάρχουν «έτοιμα» ερωτήματα, μέσα από την πλοκή μπορούν να αναδυθούν κάποια έμμεσα, όπως είναι αν μπορούμε να πιάσουμε ένα αστέρι και αν ναι με ποιον τρόπο, αν μπορεί κάποιος να συνάψει φιλία μ' ένα αστέρι κ.α, ερωτήματα που ενδεχομένως θα έπρεπε να απασχολούν τον ήρωα, αλλά δεν αναρωτιέται για αυτά (παρά μόνο για το πώς θα καταφέρει να πιάσει το αστέρι).

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες

Στην συγκεκριμένη ιστορία, γίνεται αναφορά στην έννοια της φιλίας, χωρίς ωστόσο να εντοπίζουμε στο κείμενο μια συστηματική προσπάθεια επεξεργασίας και ανάλυσης της έννοιας. Η ιστορία ξεκινά αναφέροντας πως: «Μια φορά ήταν ένα αγόρι που αγαπούσε τ' αστέρια πάρα πολύ. Κάθε βράδυ το αγόρι κοιτούσε τ' αστέρια από το παράθυρο του κι ευχόταν να είχε ένα δικό του. Ονειρευόταν ότι θα ήταν φίλοι, θα έπαιζαν κρυφτό και θα έκαναν μακρινούς περιπάτους». Μέσα από αυτό το απόσπασμα αντιλαμβανόμαστε πως το αγόρι θέλει για φίλο του ένα αστέρι, επειδή τα αγαπάει πάρα πολύ, συνδέοντας έτσι απευθείας την έννοια της φιλίας με αυτήν της αγάπης. Λαμβάνοντας υπόψη και το κείμενο, αλλά και την εικονογράφηση, το αγόρι είναι μόνο του από την αρχή της ιστορίας (μόνος του κοιτάει τ' αστέρια, μόνος γευματίζει κ.ο.κ), κάτι που μας δίνει την εντύπωση ότι ο ήρωας νιώθει μοναξιά και αποζητά την φιλία. Τα στοιχεία που μας παρέχει το κείμενο είναι ελάχιστα και επιφανειακά, έτσι δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα πιο εμπειριστατωμένο συμπέρασμα.

Η σκέψη του αγοριού, όπως αποτυπώνεται στο βιβλίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως απλή και επίπεδη, δεν θέτει ερωτήματα, αναφέρεται στην έννοια της φιλίας, αλλά δεν την αναλύει («ονειρευόταν ότι θα ήταν φίλοι, θα έπαιζαν κρυφτό και θα έκαναν περιπάτους»). Αυτά είναι στοιχεία που προσδιορίζουν τη σχέση δύο φίλων σύμφωνα με τον ήρωα). Στο κείμενο δεν υπάρχει κάποια αντιπαράθεση ως προς την εννοιολόγηση της φιλίας.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

Ο μικρός ήρωας ψάχνει να βρει πιθανούς τρόπους για να κατορθώσει, το ακατόρθωτο, να πιάσει δηλαδή το αστέρι του. Έτσι, μέσω της αφήγησης, πληροφορούμαστε για όλες τις σκέψεις του αγοριού και με βάση ποιο κριτήριο απορρίφθηκαν. Αναλυτικότερα, οι σκέψεις του ήρωα για να καταφέρει να πιάσει το αστέρι του ήταν οι εξής:

- «Σκέφτηκε να ξυπνήσει νωρίς το πρωί, γιατί το αστέρι θα ήταν κουρασμένο ύστερα από ολόκληρη την νύχτα στον ουρανό και θα ήταν ευκολότερο να το πιάσει»,
- «Το αγόρι προσπάθησε να το πιάσει, αλλά δεν μπορούσε να πηδήξει αρκετά ψηλά. Έτσι, σκαρφάλωσε προσεκτικά σε ένα ψηλό δέντρο, στην κορυφή του ψηλότερου δέντρου που βρήκε εκεί κοντά. Αλλά και πάλι το αστέρι ήταν πολύ μακριά για να το φτάσει»,
- Σκέφτηκε να το κατεβάσει με το σωσίβιο από την βάρκα του μπαμπά του, αλλά ήταν βαρύ, για τέτοιες δουλειές,
- «Ύστερα, σκέφτηκε να πετάξει με τι διαστημόπλοιο του κοντά στο αστέρι και να το πιάσει. Αλλά το διαστημόπλοιο είχε μείνει από βενζίνη την περασμένη Τρίτη που είχε πετάξει ως το φεγγάρι»,
- Σκέφτηκε να ζητήσει βοήθεια από ένα γλάρο, αλλά ο μόνος που βρήκε δεν προσφέρθηκε να βοηθήσει κ.α

Το αγόρι είναι επικεντρωμένο στη σκέψη του πως θα πιάσει το αστέρι, παρουσιάζοντας τις σκέψεις του σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να το πιάσει. Ο μικρός ήρωας παρουσιάζοντας τις σκέψεις του (τις προτάσεις του) επιχειρηματολογεί, τονίζοντας τους λόγους για τους οποίους αυτό που σκέφτηκε δεν μπορεί να εφαρμοστεί.

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Ο ήρωας προκειμένου να αποκτήσει το αστέρι που επιθυμεί, συλλέγει και αξιολογεί τα άμεσα διαθέσιμα στοιχεία που έχει, ώστε να πετύχει το σκοπό του. Για παράδειγμα, ψάχνει αντικείμενα που θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν, όπως το διαστημόπλοιο και το σωσίβιο του μπαμπά του, τα οποία όμως απορρίπτονται για διαφορετικούς λόγους το καθένα. Αυτό μας δείχνει ότι το αγόρι, σχεδόν σε όλη την διάρκεια της πλοκής, κάνει υποθέσεις και είναι σε θέση να εκτιμήσει τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της υπόθεσης.

Επίσης, ο συγγραφέας έχει παίξει με τις λέξεις αστέρι- αστερίας, αξιοποιώντας τις ομοιότητες μεταξύ δύο αντικειμένων. Το αγόρι μπορεί να μην κατάφερε να πιάσει ένα αστέρι, ωστόσο βρήκε έναν αστερία στην παραλία, που όπως φαίνεται δεν αντιλαμβάνεται την διαφορά μεταξύ των δύο αντικειμένων, αφού στο τέλος της ιστορίας αναφέρει ότι «Το αγόρι είχε πιάσει ένα αστέρι, το δικό του αστέρι». Ωστόσο, αυτή η αναλογία δεν συμπορεύεται με έναν αναλογικό συλλογισμό από τον ήρωα, ώστε να αναδείξει τη κρίση του. Εδώ, η αναλογία έρχεται για να δώσει λύση στο πρόβλημα του ήρωα και λιγότερο ως στοιχείο κριτικής σκέψης.

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη

Το αγόρι στο τέλος της ιστορίας νομίζει ότι βρίσκει το αστέρι του, αλλά αυτό που κρατά είναι ένας αστερίας, βέβαια το αγόρι δεν αντιλαμβάνεται την διαφορά. Δεν εξετάζει αν όντως είναι αστέρι ή κάτι άλλο, δεν φαίνεται να τον ενδιαφέρει κάτι τέτοιο. Από την στιγμή που αποκτά αυτό που θέλει, όπως είδαμε και στον Φλόιντ με τον χαρταετό, δεν σκέφτεται αν όντως βρήκε αυτό που αναζητούσε, τι είναι αυτό που βρήκε (;) είναι αστέρι ή κάτι άλλο(;) και αν είναι κάτι άλλο τι είναι αυτό(;) κτλ. Ο ήρωας από την στιγμή της επίλυσης του προβλήματος του, σταματάει και να σκέφτεται, σαν να μην έχει σημασία για αυτόν τίποτα άλλο.

Η ιστορία αυτή αν και μας δίνει κάποια ψήγματα που τροφοδοτούν την σκέψη, δεν αποτελεί από μόνη της ένα ισχυρό σημείο εκκίνησης ενός προβληματισμού, που

υπερβαίνει τις σελίδες του βιβλίου, δίνοντας την εντύπωση πως οι σκέψεις του ήρωα «εγκλωβίζονται» στο ζήτημα που τον απασχολούσε.

3.5.1.δ. Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε

Πλοκή: Στο βιβλίο αυτό, το αγόρι ζει μια νέα περιπέτεια. Όλα ξεκίνησαν μια μέρα, όταν εμφανίστηκε αναπάντεχα στην πόρτα του σπιτιού του ένας πιγκουίνος, για τον οποίο δεν γνώριζε τίποτα: « Το αγόρι δεν ήξερε από πού είχε έρθει ο πιγκουίνος». Το αγόρι βλέποντας τον λυπημένο σκέφτηκε πως είχε χαθεί και έτσι το αγόρι αποφάσισε να βοηθήσει τον πιγκουίνο να επιστρέψει στο σπίτι του. Ξεκίνησε την «έρευνα» του για να μάθει πού ζουν οι πιγκουίνοι και αφού πληροφορήθηκε πως μένουν στο Νότιο Πόλο, άρχισε να αναζητάει τρόπους για το πώς θα φτάσουν ως εκεί. Αφού το αγόρι άφησε τον πιγκουίνο στο Νότιο Πόλο και πήρε το δρόμο του γυρισμού, παρατηρώντας πως και πάλι είναι λυπημένος, το αγόρι καταλαβαίνει πως ο πιγκουίνος ένιωθε μόνος και πως τους ένωναν πλέον φιλικό δεσμοί. Στο τέλος, ξανασμίγουν και αγκαλιάζονται.

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις & αντιφάσεις

Η ιστορία ξεκινά με ένα αναπάντεχο γεγονός, με την απρόσμενη εμφάνιση ενός πιγκουίνου. «Μια μέρα, βρήκε στην πόρτα του ένα πιγκουίνο», ωστόσο το αγόρι δεν ήξερε από πού έχει έρθει, το μόνο που αντιλήφθηκε ήταν πως έδειχνε πολύ θλιμμένος. Η ξαφνική εμφάνιση του πιγκουίνου και το γεγονός ότι βλέπει πως ο πιγκουίνος είναι στεναχωρημένος, κάνουν το αγόρι να αποφασίσει πως θα βοηθήσει τον πιγκουίνο να επιστρέψει σπίτι του. Αυτή η κατάσταση λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης ενός «πολυεπίπεδου» προβληματισμού, εφόσον ο ήρωας πρέπει να διερευνήσει για ποιο λόγο ο πιγκουίνος είναι θλιμμένος και αφού βρει απάντηση για αυτό, εν συνεχεία να βρει με ποιον τρόπο θα βοηθήσει τον πιγκουίνο σχετικά με το πρόβλημα του.

Στο κείμενο δεν εντοπίζουμε κάποια αντίφαση, όπως αυτή ορίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Ωστόσο, η αναπάντεχη εμφάνιση του πιγκουίνου δημιουργεί μια κατάσταση,

η οποία προκαλεί ένταση, «αναγκάζοντας» κατά κάποιο τρόπο τον ήρωα να αντιμετωπίσει κάτι μη αναμενόμενο.

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης

Στην ιστορία αυτή, δεν εντοπίζουμε τη προσπάθεια αμφισβήτησης ή απόρριψης κάποιας κοινά αποδεκτής γνώσης. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να σημειώσουμε είναι ότι ο ίδιος ο ήρωας στο τέλος της ιστορίας αμφισβητεί την αρχική του εκτίμηση, λαμβάνοντας υπόψη κι άλλες παραμέτρους, και καταλήγει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, το αγόρι κάνει μια υπόθεση στην αρχή της ιστορίας, πως ο πιγκουίνος είναι λυπημένος γιατί χάθηκε, από την στιγμή που βρέθηκε ξαφνικά στην πόρτα του και τον ακολουθούσε όπου κι αν πήγαινε, χωρίς να παρουσιάζει ουσιαστικά τους λόγους για τους οποίους κατέληξε σ' αυτό το συμπέρασμα και με βάση ποια κριτήρια ψάχνει να βρει τη λύση στο πρόβλημα του πιγκουίνου.

Το αγόρι, μετά από μια σειρά προσπαθειών κατάφερε να επιστρέψει τον πιγκουίνο στο Νότιο Πόλο, από όπου προέρχεται, αλλά το γεγονός ότι ο πιγκουίνος παρ' όλα αυτά εξακολουθεί να είναι λυπημένος, βάζει τον ήρωα σε σκέψεις. Αφού άφησε τον πιγκουίνο πίσω, ξεκίνησε μόνος του το ταξίδι της επιστροφής. Τότε «το αγόρι ένιωθε περίεργα που ήταν μόνο του... κι όσο το σκεφτόταν... τόσο καταλάβαινε ότι είχε κάνει ένα μεγάλο λάθος... Ο πιγκουίνος δεν είχε χαθεί! Ένιωθε μόνος!».

Ο ήρωας αναγνώρισε την αρχικά λανθασμένη εκτίμηση και προσπαθεί να αιτιολογήσει για πιο λόγο ο πιγκουίνος εξακολουθεί να είναι λυπημένος και μετά την επιστροφή του στο μέρος από όπου προερχόταν. Αμφισβητεί και αναγνωρίζει την λανθασμένη του εκτίμηση με σκοπό να φτάσει στην «αλήθεια». Αρά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως απορρίπτεται μια κοινά αποδεκτή γνώμη, αλλά διαπιστώνουμε πως ο ήρωας αμφισβητεί και απορρίπτει στο τέλος της ιστορίας την αρχική εκτίμηση σχετικά με το ζήτημα που τον απασχολεί.

Κριτήριο 3^ο: Διαμόρφωση Κρίσεων

Ο ήρωας επιθυμώντας να βοηθήσει τον πιγκουίνο, ώστε να μην είναι θλιμμένος, προχωρά σε διαμόρφωση κρίσεων, μέσω των οποίων καταφέρνει να λύσει το πρόβλημα. Οι ενέργειες του ήρωα μας δηλώνουν τη συστηματική του προσπάθεια για την αντιμετώπιση του προβλήματος, οι οποίες είναι απόρροια των κρίσεων που διαμορφώνει το αγόρι. Αναλυτικότερα, το αγόρι, θέλοντας να βοηθήσει τον πιγκουίνο, σκέφτηκε τρόπους για να βρει από πού είχε έρθει. Έτσι:

- Αρχικά, «ρώτησε στο γραφείο απολεσθέντων αντικειμένων, αλλά κανείς δεν είχε χάσει έναν πιγκουίνο».
- «Ρώτησε μερικά πουλιά μήπως ήξεραν από πού ερχόταν ο πιγκουίνος, αλλά αυτά τον αγνόησαν»
- «Ρώτησε το παπάκι του, αλλά αυτό κολύμπησε μακριά. Δεν ήξερε».

Το αγόρι προσπαθεί να βοηθήσει τον πιγκουίνο, αλλά όπως φαίνεται (και) εκ του αποτελέσματος, μέσω αυτών των τρόπων δεν μπορεί να λυθεί το πρόβλημα. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο κείμενο: « Εκείνη τη νύχτα το αγόρι δεν μπορούσε να κοιμηθεί. Ήταν πολύ απογοητευμένο. Ήθελε να βοηθήσει τον πιγκουίνο αλλά δεν ήξερε πώς». Ο μικρός ήρωας δεν το βάζει κάτι, σκέφτεται επί του θέματος και ψάχνει να βρει το «πώς», δηλαδή με ποιον τρόπο θα καταφέρει να βοηθήσει τον πιγκουίνο.

Έτσι, το αγόρι άρχισε να ψάχνει απαντήσεις σε ένα βιβλίο, όπου στο εξώφυλλο αναγράφεται ο τίτλος «πού ζουν οι πιγκουίνοι». Με αυτόν τον τρόπο ανακάλυψε που ζουν οι πιγκουίνοι. Έμαθε πως ζουν στον Νότιο Πόλο και τώρα έρχεται αντιμέτωπος με το ερώτημα πως θα έφτανε ως εκεί.

Ο ήρωας σκέφτηκε πώς θα μπορούσε να πάει ως το Νότιο Πόλο τον πιγκουίνο. Σκέφτηκε να πάει στο λιμάνι και να ζητήσει από κάποιο μεγάλο καράβι να τους πάρει μαζί του στον Νότιο Πόλο. Αυτή είναι μια λύση που φαίνεται λογική, αλλά λόγω συγκυριών δεν έγινε εφικτή, καθώς «η φωνή του (αγοριού) δεν ήταν τόσο δυνατή και την κάλυψε η μπουρού του πλοίου», όποτε έπρεπε να βρεθεί ένας άλλος τρόπος.

Το αγόρι μαζί με τον πιγκουίνο, κατέληξαν στο να βγάλουν την βάρκα του αγοριού από την αποθήκη και να φτάσουν κωπηλατώντας ως το Νότιο Πόλο. Γνωρίζοντας

πως το ταξίδι θα είναι μακρινό προετοιμάστηκαν για αυτό, έλεγξαν την βάρκα για να δουν αν θα αντέξει και μάζεψαν τα πράγματα που θα χρειάζονταν κοντά τους, όπως ο φακός και η ομπρέλα, που τα εντοπίζουμε και σε άλλα βιβλία του ίδιου συγγραφέα, από την στιγμή που το αγόρι είναι κοινός πρωταγωνιστής σε όλα σχεδόν τα παραμύθια.

Μέσα από τις παραπάνω αναφορές, σκιαγραφείται η συστηματική προσπάθεια που κάνει ο ήρωας για να καταφέρει να λύσει τα προβλήματα που προέκυψαν, δοκιμάζοντας διαφορετικές τακτικές. Τα αποτελέσματα των ενεργειών αυτών διαμορφώνουν και τις κρίσεις του ήρωα, ο οποίος εκτιμά μια κατάσταση, ερευνά τα δεδομένα που έχει στην διάθεση του (ή ψάχνει για στοιχεία, τα οποία θα τον οδηγήσουν στην εκτίμηση αυτή της κατάστασης), ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τα ζητήματα που τον απασχολούν. Ο ήρωας ακόμα και όταν καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα (όπως για παράδειγμα ο πιγκουίνος είναι λυπημένος γιατί χάθηκε), συνεχίζει να σκέφτεται για την ορθότητα των κρίσεων του.

Εν ολίγοις, ο ήρωας δοκιμάζει διαφορετικούς τρόπους για να καταφέρει να φέρει εις πέρας την αποστολή του. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει οξύνουν περισσότερο τη σκέψη του, κάνοντας τον να αναζητά πιο αποτελεσματικές λύσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις κρίσεις του αγοριού.

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Στο κείμενο, εντοπίζουμε ερωτήματα, τα οποία αποσκοπούν στην προώθηση του προβληματισμού, σχετικά με τα ζητήματα που καλείται ο ήρωας να αντιμετωπίσει. Τα ερωτήματα που «αλιεύουμε» από το κείμενο είναι τα εξής: ήθελε να βοηθήσει τον πιγκουίνο αλλά δεν ήξερε πώς και πώς θα έφτανε μέχρι το Νότιο Πόλο. Οι ερωτήσεις αυτές προωθούν την σκέψη, μόνο ως προς την επίλυση του προβλήματος.

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες

Οι έννοιες που φαίνεται να αναδύονται στην ιστορία αυτή, είναι η φιλία και η μοναξιά. Ενώ στην αρχή το αγόρι και ο πιγκουίνος είναι δύο άγνωστοι, στο τέλος

καταλήγουν φίλοι. Μέσα από την πλοκή δίνονται τα στοιχεία εκείνα που περιγράφουν την μοναξιά που νιώθουν οι ήρωες, αλλά και τα στοιχεία που αφορούν τη φιλική σχέση του αγοριού με το πικουίνο, τα οποία θα παραθέσουμε στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, οι δύο ήρωες περνούσαν πολύ χρόνο μαζί. Καθ' όλη την διάρκεια της μεγάλης διαδρομής, από το σπίτι του αγοριού έως το Νότιο Πόλο, το αγόρι αφηγούταν ιστορίες στον πικουίνο. Όταν έφτασαν στον προορισμό τους το αγόρι ήταν πολύ χαρούμενο, σε αντίθεση με τον πικουίνο που έδειχνε θλιμμένος. Αυτή η αντίθεση στα συναισθήματα των ηρώων κάνει τους/ τις αναγνώστες/στριες να αναρωτηθούν για ποιο λόγο το αγόρι είναι χαρούμενο, ενώ ο πικουίνος είναι θλιμμένος; Ο πικουίνος δεν θα έπρεπε να είναι ευτυχισμένος που έφτασε στο σπίτι του;

Καθώς το αγόρι απομακρυνόταν με την βάρκα του, ο πικουίνος φαινόταν όλο και πιο θλιμμένος και αυτό ήταν κάτι που το αγόρι δεν αγνόησε, δείχνοντας πως νοιάζεται πραγματικά για τον πικουίνο. Όσο ξεμάκραινε τόσο πιο περίεργα ένιωθε μόνος του στην βάρκα και «όσο το σκεφτόταν» (δείχνει διάρκεια στην σκέψη), «τόσο καταλάβαινε ότι είχε κάνει ένα πολύ μεγάλο λάθος... Ο πικουίνος δεν είχε χαθεί! Ένιωθε μόνος!». Στο σημείο αυτό, φαίνεται πως ο ήρωας σκέφτεται επίμονα και συστηματικά πάνω στο ζήτημα που τον απασχολεί και μάλιστα καταλήγει στο να αναγνωρίσει την λανθασμένη του εκτίμηση της κατάστασης του πικουίνου και βρίσκει μια άλλη αιτία που ο πικουίνος ένιωθε λυπημένος. Το αγόρι φαίνεται να κάνει προσπάθεια να μπει στη θέση του πικουίνου και να σκεφτεί με βάση το τι θα σκεφτόταν αν ήταν αυτός ο πικουίνος, από την στιγμή που εξακολουθεί να είναι λυπημένος, παρά την λύση που έδωσαν μαζί.

Έτσι, αναγνωρίζοντας την λάθος εκτίμηση που είχε κάνει, άλλαξε την ρότα του και κατευθύνθηκε προς το Νότιο Πόλο. Στην εικόνα βλέπουμε το αγόρι μέσα στην βάρκα και τον πικουίνο μέσα στην ομπρέλα που είχαν πάρει μαζί για το ταξίδι, χρησιμοποιώντας την ομπρέλα σαν σχεδία και ανάμεσα τους ένα ψηλό παγόβουνο, το οποίο λειτουργεί ως εμπόδιο, αφού βρίσκεται ανάμεσα στους ήρωες και έτσι ο ένας δεν μπορεί να δει τον άλλον.

Το αγόρι δεν βρίσκει κανέναν στο Νότιο Πόλο, αν και φαίνεται πως έψαξε με διεξοδικό τρόπο «το αγόρι έψαχνε από δω έψαχνε από εκεί, όμως δεσ τον βρήκε πουθενά». Στην εικονογράφηση βλέπουμε το αγόρι να αγναντεύει, να φωνάζει και να χρησιμοποιεί κιάλια για την αναζήτηση του πιγκουίνου.

Αφού εξάντλησε όλες τις πιθανότητες «λυπημένο πήρε τον δρόμο της επιστροφής. Δεν υπήρχε κανένας λόγος να λέει ιστορίες, γιατί δεν υπήρχε πια κανείς να τον ακούει... εκτός από τον άνεμο και τα κύματα». Όμως, τον περίμενε μια «έκπληξη». «Ξαφνικά το αγόρι είδε κάτι μέσα στη θάλασσα, μπροστά του. Πλησίασε ...πλησίασε κι άλλο... μέχρι που είδε...». Η εικόνα που συνοδεύει το κείμενο απεικονίζει το αγόρι μέσα στην βάρκα να προσπαθεί να δει τι είναι αυτό που πλησιάζει από μακριά. Ενώ, δεν μπορούμε να διακρίνουμε την έκφραση του αγοριού, μπορούμε να αντιληφθούμε την αμηχανία του, την περιέργεια του και την αγωνία μέσα από την «ακινησία» του, σταμάτησε να κωπηλατεί και υπονοείται ότι κοιτάζει προς το «άγνωστο κάτι» που τον πλησιάζει, κάνοντας την χαρακτηριστική κίνηση. Από μακριά μοιάζει σαν μια μικρή βάρκα, είναι όμως;

Το μυστήριο λύνεται στην επόμενη σελίδα με τον «...πιγκουίνο», να απεικονίζεται μέσα στην αυτοσχέδια «βάρκα» του. Η ιστορία τελειώνει με τους δύο πρωταγωνιστές να αγκαλιάζονται και στην συνέχεια να βρίσκονται μέσα στην βάρκα για το δρόμο της επιστροφής. Ο συγγραφέας στο τέλος της ιστορίας αντί της λέξης «πιγκουίνος» τοποθετεί την λέξη «φίλος» για να τον προσδιορίσει «Κι έτσι το αγόρι και ο φίλος του επέστρεψαν μαζί, μιλώντας για ένα σωρό όμορφα πράγματα!». Στην αρχή ήταν ένας άγνωστος πιγκουίνος και στο τέλος φίλος. Με την χρήση της λέξης αυτής μας κάνει να αναρωτηθούμε τι είναι αυτό που έκανε τους δύο ήρωες να γίνουν φίλοι; Ποια είναι τα στοιχεία που προσδιορίζουν έναν φίλο; Πώς αντιλαμβάνονται την φιλία οι ήρωες; κ.ο.κ.

Μέσα από τα παραπάνω στοιχεία, που αντλήσαμε από το κείμενο, εντοπίζουμε ψήγματα, τα οποία μας παραπέμπουν στις έννοιες της μοναξιάς και της φιλίας. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά δεν επαρκούν, ώστε να προσδιοριστούν οι έννοιες αυτές. Η αναφορά στις έννοιες αυτές είναι επιδερμική, χωρίς να υπάρχει πρόθεση από την μεριά του συγγραφέα για εννοιολόγηση τους.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

Ο ήρωας, ερχόμενος αντιμέτωπος με την απρόσμενη εμφάνιση του πιγκουίνου, προσπαθεί να βρει εναλλακτικούς τρόπους, με σκοπό να τον βοηθήσει. Ωστόσο δεν επιχειρηματολογεί για τις σκέψεις που κάνει. Το αγόρι κάνει υποθέσεις, τις οποίες εφαρμόζει αμέσως, ελέγχοντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους, και προχωράει στις επόμενες εναλλακτικές εφόσον διαπιστώσει ότι δεν ο δρόμος που επέλεξε δεν του δίνουν τη λύση που ζητάει. Προτού προβεί στην δοκιμή των πιθανών τρόπων που σκέφτηκε, δεν εξηγεί τους λόγους επιλογής τους.

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Ο ήρωας προκειμένου να βοηθήσει τον πιγκουίνο, δοκιμάζει διάφορους εναλλακτικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, ο ήρωας κάνει υποθέσεις τόσο για τον λόγο που ο πιγκουίνος είναι λυπημένος, αλλά και για τις πιθανές λύσεις, χωρίς να κάνει εκτιμήσεις για τα αποτελέσματα των κρίσεων του, προτού τις εφαρμόσει.

Επίσης, οι δύο ήρωες πριν ξεκινήσουν το μακρινό ταξίδι για το Νότιο Πόλο βλέπουμε να κάνουν τις απαραίτητες προετοιμασίες, προνοώντας για την επιτυχή έκβαση του ταξιδιού: « Το αγόρι έβγαλε την βάρκα από την αποθήκη και την έλεγξαν για να δουν αν θα αντέξει σ' ένα τόσο μακρινό ταξίδι. Μάζεψαν τα πράγματα που χρειάζονταν... και έριξαν μαζί τη βάρκα στο νερό». Οι ήρωες φαίνεται να συνυπολογίζουν τις απαραίτητες παραμέτρους που χρειάζεται να λάβουν υπόψη του προτού ξεκινήσουν το ταξίδι και μας δίνουν ενδείξεις κριτικής σκέψης, έστω και αν αυτές είναι αποσπασματικές.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να προσθέσουμε την εφευρετικότητα του πιγκουίνου, ο οποίος για να καταφέρει να βρει τον φίλο του στον ωκεανό, μετέτρεψε την ομπρέλα σε βάρκα, τοποθετώντας της ανάποδα, δηλ. με το χερούλι πάνω από την επιφάνεια του νερού και με ένα μικρό κουπί. Ο πιγκουίνος κατάφερε να συναντήσει το αγόρι ξανά, μέσα από την δημιουργική επίλυση μιας προβληματικής, μετατρέποντας μια ομπρέλα σε αυτοσχέδια βάρκα.

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη

Όπως επισημάναμε και στις προηγούμενες ιστορίες, δεν εντοπίζουμε στοιχεία που οδηγούν στην επεξεργασία του προβλήματος μετά την λύση του. Οι ήρωες σκέφτονται με σκοπό να καταφέρουν να φέρουν εις πέρας τα ζητήματα που τους απασχολούν, ως επιτακτική ανάγκη εύρεσης κάποιας λύσης, και όχι ως ένα κίνητρο για σκέψη. Τα ερωτήματα που διατυπώνονται, σταματούν να απασχολούν τους ήρωες μετά την απάντησή τους. Ωστόσο, η έννοια της φιλίας, μπορεί να λειτουργήσει ως «άνοιγμα» για περαιτέρω προβληματισμό και σκέψη, καθώς η φιλιά μεταξύ του αγοριού και του πιγκουίνου είναι μια ιδιαίτερη φιλία.

3.5.1.ε. Πετάνε οι πιγκουίνοι;

Πλοκή: Το αγόρι και ο πιγκουίνος ήταν δύο φίλοι που τους άρεσε να κάνουν τα πάντα μαζί. Μια μέρα, όμως ο πιγκουίνος αποφάσισε πως είχε έρθει η ώρα να πετάξει. Το αγόρι προσπαθούσε να βοηθήσει τον πιγκουίνο να πετάξει, ψάχνοντας τρόπους για το πώς θα μπορούσε να γίνει η επιθυμία του πραγματικότητα. Μετά από μια σειρά περιπετειών, οι δύο φίλοι συμφώνησαν πως τελικά στους πιγκουίνους δεν αρέσει να πετάνε.

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις & αντιφάσεις

Ήδη, ο τίτλος του βιβλίου, «Πετάνε οι πιγκουίνοι;», είναι μια ερώτηση στην οποία στηρίζεται όλη η πλοκή. Οι ήρωες προσπαθούν να μάθουν με ποιον τρόπο πετούν οι πιγκουίνοι, ισχυριζόμενοι πως από την στιγμή που οι πιγκουίνοι έχουν φτερά με κάποιο τρόπο θα πρέπει και να πετούν. Η ένταση κορυφώνεται μέσα από τις αλλεπάλληλες προσπάθειες τους για να πετάξει ο πιγκουίνος, οι οποίες δεν σταματούν ακόμα και όταν πληροφορούνται από τα βιβλία πως «οι πιγκουίνοι δεν πετούν». Στο σημείο αυτό, θα λέγαμε πως εντοπίζουμε μια συστηματική προσπάθεια

ανάδειξης συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στην επιθυμία και την δυνατότητα του πιγκουίνου να πετάξει.

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης

Το αγόρι και ο πιγκουίνος, προσπαθούν να βρουν με ποιο τρόπο οι πιγκουίνοι πετάνε. Από την στιγμή που όλες τους οι προσπάθειες αποτυγχάνουν, αποφάσισαν να διερευνήσουν το θέμα μελετώντας πολλά βιβλία. Ο τίτλος του βιβλίου που διαβάζει το αγόρι, όπως βλέπουμε στην εικονογράφηση, είναι «Οι πιγκουίνοι δεν πετούν» (« Αφού μελέτησαν πολλά βιβλία, κατέληξαν ότι δεν έχουν και πολλές πιθανότητες να το πετύχουν μόνοι τους. Αν και οι ήρωες μαθαίνουν την «σωστή» καθολική απάντηση του ζητήματος που τους απασχολεί, μέσα από βιβλιογραφικές πηγές, βλέπουμε ότι δεν την αποδέχονται, την αμφισβητούν και την παραβλέπουν. Αν και τους δίνεται η απάντηση που αναζητούν στα βιβλία, οι ήρωες δεν σταματούν την αναζήτηση του τρόπου εκείνου, με τον οποίο ο πιγκουίνος θα καταφέρει να πετάξει: «Το αγόρι κι ο πιγκουίνος αποφάσισαν ότι είχε έρθει η ώρα να ζητήσουν βοήθεια».

Ωστόσο, στο τέλος δεν γίνεται υπέρβαση των στερεοτυπικών γνώσεων, αν και υπήρξε προσπάθεια υπέρβασης από τους ήρωες, από την στιγμή που ο πιγκουίνος δεν καταφέρνει να πετάξει παρ' όλες τις δοκιμές (προσπάθειες) που έκανε μαζί με το αγόρι. Βέβαια, οι ήρωες δίνουν την δική τους ερμηνεία για τον λόγο για τον οποίο οι πιγκουίνοι δεν πετούν. Ο λόγος που έχουν μικρά φτερά οι πιγκουίνοι είναι γιατί δεν τους αρέσει να πετούν. «Οι δύο φίλοι συμφώνησαν πως τελικά υπήρχε λόγος που τα φτερά του πιγκουίνου ήταν μικρά: Στους πιγκουίνους δεν αρέσει να πετάνε!», και γύρισαν για άλλη μια φορά μαζί στο σπίτι. Άρα, οι ήρωες ισχυρίζονται πως η αδυναμία των πιγκουίνων ως προς την ικανότητα τους να πετάξουν είναι ζήτημα μη εκδήλωσης επιθυμίας από μέρος τους για να πετάξουν και δεν οφείλεται στις ικανότητες τους, αν δηλαδή από τη φύση διαθέτουν αυτή την ιδιότητα. Οι δύο ήρωες παρουσιάζουν την δική τους αντίληψη επί του θέματος, η οποία δεν συμβαδίζει με τα επιστημονικά δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν από την «βιβλιογραφική έρευνα» των δυο ηρώων. Η λύση του ζητήματος μοιάζει με συναισθηματικού τύπου εξορθολογισμό, που δίνει μια «βολική» λύση στο ερώτημα που τέθηκε «Πετάνε οι πιγκουίνοι;».

Κριτήριο 3^ο: Διαμόρφωση Κρίσεων

Στην ιστορία αυτή σκιαγραφείται μια συστηματική προσπάθεια διαμόρφωσης κρίσεων σχετικά με το ζήτημα που απασχολεί τους ήρωες, το οποίο είναι αν οι πιγκουίνοι πετάνε. Στο ερώτημα αυτό, που είναι και ο τίτλος αυτού του βιβλίου, «Πετάνε οι πιγκουίνοι;», παρότι είναι ένα ερώτημα που απαντήθηκε περίπου στα μισά της ιστορίας, ότι οι πιγκουίνοι από την φύση τους έχουν μικρά φτερά και δεν πετάνε, η επιθυμία του πιγκουίνου εξακολουθεί να υπάρχει, στο βαθμό που αδυνατεί να σκεφτεί λογικά σχετικά με αυτό το ερώτημα. Ωστόσο, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ήρωες τους οδηγούν στις κρίσεις σχετικά με το ζήτημα που τους απασχολεί και τους δίνουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις προσωπικές τους γνώμες και εξηγήσεις.

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Όπως σημειώσαμε και παραπάνω, ο ίδιος ο τίτλος του βιβλίου μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα, ως ένα σημείο εκκίνησης του προβληματισμού σχετικά μ' αυτό το θέμα. Οι ήρωες «καλούνται να βρουν απαντήσεις» στο ερώτημα αυτό, ένα ερώτημα που έχει σημασία για τον πιγκουίνο, ο οποίος δηλώνει έντονα την επιθυμία να πετάξει. Κατά τ' άλλα, δεν εντοπίζουμε ισχυρές διατυπώσεις ερωτημάτων στο κείμενο.

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες

Ο συγγραφέας των ιστοριών, Oliver Jeffers, αναφέρεται στην έννοια της φιλίας, η οποία είναι αυτή που συναντάμε κυρίως στις σελίδες των παιδικών του βιβλίων. Στο σημείο αυτό θα παραθέσουμε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου που μας μιλούν για την φιλία των δύο ηρώων.

Η αφήγηση αρχίζει με την φράση «Ήταν κάποτε δύο φίλοι... που τους άρεσε να τα κάνουν όλα παρέα». Στην εικονογράφηση φαίνεται να παίζουν μουσικά όργανα, τάβλι κ.α. Ωστόσο, ο πιγκουίνος αποφάσισε ότι υπήρχε κάτι πολύ σημαντικό που ήθελε να το κάνει μονάχος του ... να πετάξει». Παρότι δηλώνεται ότι ο πιγκουίνος αποφάσισε να το κάνει μόνος του, στην εικονογράφηση φαίνεται πως το αγόρι

βρίσκεται κοντά του για να τον βοηθήσει, όταν τον χρειαστεί. «Προσπαθούσε ... και προσπαθούσε... αλλά τίποτα δεν πήγαινε καλά. Σύντομα στέρεψε από ιδέες». Οι ιδέες του πιγκουίνου γίνονται γνωστές στον/στην αναγνώστη/ τρια μέσα από την εικονογράφιση. Όταν ο πιγκουίνος ανεβαίνει ψηλά σε μια καρέκλα που έχει τοποθετήσει πάνω στη σιφονιέρα για να πετάξει, το αγόρι κρατά ένα μαξιλάρι για να προστατέψει τον φίλο του από πιθανό τραυματισμό. Εκεί που ο πιγκουίνος δένει στην μέση του ένα μικρό μπαλόνι και μετά ένα μεγάλο μπαλόνι, το αγόρι στέκεται παραπίσω σκεπτικό. Το αγόρι φαίνεται να ενδιαφέρεται για τον πιγκουίνο, του συμπαραστέκεται και φροντίζει για να μην χτυπήσει ο φίλος του. Οι προσπάθειες του αγοριού να βοηθήσει το φίλο του να πετάξει, αλλά και να τον προστατέψει από τους πιθανούς κινδύνους μας παραπέμπουν στην σκέψη φροντίδας (Caring Thinking).

Αφού εξαντλήθηκαν όλες οι ιδέες του πιγκουίνου, το αγόρι έσπευσε να του προτείνει την δική του, προτρέποντας τον να πάει βόλτα με το αεροπλάνο, προσπαθώντας να δώσει λύση στο ζήτημα που απασχολεί το φίλο του.

Όταν πήγαν στο ζωολογικό κήπο για να ψάξουν για απαντήσεις και το αγόρι συνειδητοποίησε ότι ο πιγκουίνος δεν ήταν εκεί άρχισε αμέσως να τον ψάχνει. Τον έψαχνε παντού. Το αγόρι κάνει μια συστηματική προσπάθεια για να βρει τον πιγκουίνο, όμως αυτός «είχε πάει στο τσίρκο, όπου τον είχαν προσλάβει στη στιγμή. Σύντομα θα κατάφερνε να πετάξει... ». Όταν ο πιγκουίνος συνειδητοποίησε ότι δεν ήξερε που είναι ο φίλος του ήταν πλέον νύχτα και δεν γνώριζε τον δρόμο που οδηγούσε πίσω στο σπίτι, κάθισε σε ένα παγκάκι και «ένιωθε να του λείπει πολύ ο φίλος του». Αλλά και «το αγόρι δεν μπορούσε να κλείσει μάτι από την ανησυχία του για τον πιγκουίνο».

Το ενδιαφέρον του αγοριού φαίνεται πάλι μέσα από τις προσπάθειες του να ξαναβρεί τον φίλο του, έτσι «το αγόρι προσπάθησε να σκεφτεί όλα τα πιθανά μέρη όπου θα μπορούσε να βρίσκεται ο πιγκουίνος, όταν κάτι τράβηξε το βλέμμα του». Ο ήρωας μέσα από τα στοιχεία που μας δίνει η εικόνα φαίνεται ότι έψαξε μέχρι και στο αεροδρόμιο, εξαντλώντας όλα τα πιθανά μέρη που θα μπορούσε να βρίσκεται ο πιγκουίνος. Στο αεροδρόμιο μπορεί να μην βρήκε το πιγκουίνο, βρήκε όμως το «στοιχείο», το «κάτι», που αναφέρει το κείμενο, που θα τον οδηγήσει σε αυτόν. Αυτό το «κάτι» είναι πάλι μια αφίσα, στην οποία απεικονίζεται μια φωτογραφία του

πιγκουίνου, ως «η ζωντανή οβίδα». Δεν έχει πολύ χρόνο μπροστά του, καθώς η παράσταση κοντοζυγώνει και πρέπει να προλάβει να φτάσει στο τσίρκο εγκαίρως, για να βοηθήσει τον φίλο του.

Ο πιγκουίνος αντικρίζοντας το κανόνι εκτόξευσης αρχίζει να αμφιβάλλει για το αν θέλει πλέον να πετάξει... «Πόσο θα ήθελε να βρίσκεται το αγόρι εκεί! Είχε, όμως τις αμφιβολίες του: άραγε είχε προσέξει ο φίλος του της απουσία του; Αλλά ήταν πολύ αργά για τέτοιες σκέψεις...». Στην κρίσιμη στιγμή, που δεν ξέρει αν θέλει να πετάξει ή όχι, ο πιγκουίνος εκδηλώνει την επιθυμία του να βρισκόταν κοντά του ο φίλος τους. Ωστόσο, είναι πλέον αργά, καθώς η επιθυμία του τον οδήγησε στο να πράξει χωρίς λογική και χωρίς να εκτιμήσει τις επερχόμενες συνέπειες των επιλογών του.

Ενώ, ο πιγκουίνος « απογειώθηκε σαν αληθινή οβίδα!», «το αγόρι έτρεχε με την ελπίδα ότι θα προλάβαινε τον φίλο του». Το αγόρι φαίνεται αλαφιασμένο, προσπαθεί να προλάβει τον πιγκουίνο πριν εκτοξευτεί. Η ανησυχία, η αγωνία και η προσπάθεια του αγοριού να προστατεύσει το φίλο του γίνεται απολύτως αντιληπτή.

Πάνω που ο πιγκουίνος «είχε αρχίσει να πανικοβάλλεται και ευχόταν να ήταν εκεί ο φίλος του για να τον βοηθήσει», προβάλλοντας όλους τους τρόπους που το αγόρι χρησιμοποιούσε για να τον προστατεύσει όταν δοκίμαζε το παράτολμο (με μαξιλάρι, τραμπολίνο, δίχτυ). Αυτή την φορά προσγειώνεται με φόρα στην αγκαλιά του φίλου του, όπου κατάφερε παρ' όλες τις δυσκολίες που συνάντησε να βρίσκεται εκεί για αυτόν.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

Στην ιστορία αυτή εντοπίσουμε στοιχεία που μας παραπέμπουν σε μια προσπάθεια από την μεριά των ηρώων να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις θέσεις τους στην ιστορία. Ένα παράδειγμα, ίσως και το πιο αντιπροσωπευτικό της ιστορίας, είναι στο τέλος όπου οι ήρωες καταλήγουν πως οι πιγκουίνοι δεν πετάνε και αυτό όπως ισχυρίζονται συμβαίνει γιατί στους πιγκουίνους δεν αρέσει να πετάνε και γι' αυτό και τα φτερά τους είναι μικρά. Όσο υποκειμενικά και αν είναι τα επιχειρήματα τους και

κατ' επέκταση και οι θέσεις τους, οι ήρωες επιχειρηματολογούν γι' αυτές, έστω και αποσπασματικά.

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Το αγόρι για να καταφέρει να βοηθήσει τον πιγκουίνο να κάνει την επιθυμία του πραγματικότητα δοκιμάζει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος, συλλέγει πληροφορίες και τις αξιολογεί, καταλήγει σε συμπεράσματα, στοιχεία που μας παραπέμπουν σε αυτά της κριτικής σκέψης.

Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του συλλογισμού του ήρωας είναι στο σημείο που χάνει τον πιγκουίνο στο ζωολογικό και τον ψάχνει. Όταν βρήκε την περιοχή όπου στεγάζονταν οι πιγκουίνοι, για μια στιγμή νόμιζε πως τον βρήκε, όμως τελικά δεν ήταν ανάμεσα στους πιγκουίνους που είδε: «κανείς από αυτούς τους πιγκουίνους δεν ήξερε πώς παίζεται το αγαπημένο του παιχνίδι!». Το αγόρι για να εξετάσει την «κατάσταση», σκέφτηκε έναν τρόπο για να διαπιστώσει αν αυτό που βρήκε, ήταν και αυτό που έψαχνε. Ο ήρωας καταλήγει σε συμπεράσματα μέσα από απλές προκείμενες, δηλ. αφού κανένας από τους πιγκουίνους αυτούς, δεν γνωρίζει πως παίζεται το αγαπημένο παιχνίδι του πιγκουίνου που ψάξει, αρά δεν βρίσκεται ανάμεσα τους.

Ο αγόρι μας φαίνεται να προβλέπει τις επιπτώσεις και τις πρακτικές συνέπειες κάποιας κατάστασης. Ο πιγκουίνος κάνει παράτολμες προσπάθειες για να πετάξει, πηδώντας από ψηλά μέρη, κάνοντας την οβίδα στο τσίρκο, οι οποίες μπορούν να του προκαλέσουν σοβαρό τραυματισμό. Ο ήρωας αντιλαμβάνεται την επικινδυνότητα της κατάστασης, καθώς βρίσκεται πάντα κοντά στο πιγκουίνο, παίρνοντας προληπτικά μέτρα για την αποτροπή μιας δυσάρεστης εξέλιξης.

Επίσης, το αγόρι μπορεί να ξεχωρίσει μια κατάσταση από μια άλλη που ενδεχομένως έχουν κοινά σημεία, όμως έχουν και διακριτές διαφορές. Το αγόρι προσφέρθηκε να πάει τον πιγκουίνο βόλτα με το αεροπλάνο, αλλά αυτή είναι μια μη έγκυρη λύση στο πρόβλημα αυτό, καθώς η ιδέα αυτή δεν εξυπηρετούσε το κριτήριο που είχε θέσει ο πιγκουίνος, εφόσον «ήθελε να πετάξει με τις δικές του δυνάμεις!». Το αγόρι αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση στόχων και μέσωσ και αντιλαμβάνεται ποια μέσα

είναι κατάλληλα για επιτευχθεί ο στόχος τους και ποια όχι, καθώς άλλο το να πετάς από μόνος σου, με τα φτερά σου και άλλο να πετάς επιβάτης μέσα σε ένα αεροπλάνο.

Οι ήρωες έχουν την διάθεση να εξερευνήσουν ολόπλευρα την προβληματική κατάσταση, συλλέγοντας σχετικές πληροφορίες επί του θέματος. Βλέπουμε τους δύο ήρωες να διαβάζουν ένα βιβλίο με τίτλο «ΟΙ ΠΙΓΚΟΥΙΝΟΙ ΔΕΝ ΠΕΤΟΥΝ», κάτι που είδαμε να κάνουν οι ίδιοι πρωταγωνιστές και στο παραπάνω παιδικό βιβλίο προκειμένου να βρουν τρόπο για να επιλύσουν το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν. Μελέτησαν πολλά βιβλία και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «δεν έχουν και πολλές πιθανότητες να το πετύχουν από μόνοι τους». Αν και διαπίστωσαν, μέσα από την «βιβλιογραφική αναζήτηση» που έκαναν, ότι οι πιγκουίνοι δεν πετάνε, κάτι που ακυρώνει την επιθυμία και την όλη προσπάθεια του πιγκουίνου να πετάξει, βλέπουμε τους ήρωες να συνεχίζουν να επιμένουν σε κάτι που φαντάζει μάταιο. Συνέχισαν την έρευνα τους στο ζωολογικό κήπο και κατευθύνθηκαν, σύμφωνα με τις οδηγίες της πινακίδας, προς το μέρος όπου ήταν εγκατεστημένα τα πουλιά. Το αγόρι συνομιλεί με την κουκουβάγια ψάχνοντας απαντήσεις για το πώς θα πετάξει ο φίλος του. Η επιλογή της κουκουβάγιας μπορεί να είναι είτε σκόπιμη, γιατί θεωρείται το πουλί της σοφίας, είτε τυχαία, ωστόσο αυτό που είναι σημαντικό και αποτυπώνεται μέσω της εικόνας είναι ότι το αγόρι αντιλαμβάνεται πως οι κουκουβάγιες πετούν, ενώ οι πιγκουίνοι περπατούν. Δεν ξέρουμε πως κατέληξε σε αυτό, πάντως το «συννεφάκι» πάνω από το κεφάλι του αγοριού μας δίνει αυτήν την πληροφορία. Οι ήρωες συνεχίζουν την αναζήτηση της λύσης στο ζήτημα τους επίμονα και συστηματικά.

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη

Στο συγκεκριμένο κείμενο, ουσιαστικά, δεν υπάρχουν ενδείξεις που να «οδηγούν» την σκέψη σε ένα «ανώτερο επίπεδο», δηλαδή ως κίνητρο για σκέψη και όχι ως σκέψη περιορισμένη στην επεξεργασία ενός προβλήματος. Ανατρέχοντας στην ιστορία, οι ήρωες σκέφτονται (κατ' αποκλειστικότητα) τον τρόπο με τον οποίο ο πιγκουίνος θα καταφέρει να πετάξει.

3.5.1.στ. Ο δρόμος για το σπίτι

Πλοκή: Ήταν κάποτε ένα αγόρι και αποφάσισε μια μέρα να πάει μια βόλτα με το αεροπλάνο του. Έφτασε μέχρι το φεγγάρι, αλλά ξέμεινε από καύσιμα και δεν μπορούσε να επιστρέψει πίσω στο σπίτι του. Ενώ το αγόρι αναρωτιόταν μόνο και φοβισμένο πώς θα μπορούσε να επιστρέψει πίσω, εμφανίστηκε και κάποιος άλλος, ο οποίος ήταν εξωγήινος και αντιμετώπιζε και αυτός πρόβλημα με την μηχανή του διαστημόπλοιου του. Οι δύο τους συνεργάστηκαν ώστε να λύσουν το πρόβλημα τους και να καταφέρουν να γυρίσουν στο σπίτι τους.

Κριτήριο 1^ο: Εντάσεις και αντιφάσεις

Ο ήρωας από την αρχή της πλοκής έρχεται αντιμέτωπος με μια δυσμενή κατάσταση, μια απρόβλεπτη κατάσταση, την οποία προσπαθεί να ξεπεράσει μέχρι το τέλος της ιστορίας. Το αγόρι την ώρα που τακτοποιούσε την αποθήκη του, βρήκε ανάμεσα στα πράγματα και το αεροπλάνο του και αποφάσισε να πάει ένα ταξίδι, χωρίς να προσδιορίσει το που. Έτσι ξεκίνησε το ταξίδι του, το οποίο δεν ήταν προγραμματισμένο, αλλά ήταν παρόρμηση της τελευταίας στιγμής (χωρίς να το πολυσκεφτεί) και έκτος αυτού δεν έκανε τις απαραίτητες προετοιμασίες για αυτό το ταξίδι. Ανεβαίνοντας ολοένα και πιο ψηλά, έφτασε μέχρι το φεγγάρι, αλλά δεν είχε καύσιμα για το δρόμο της επιστροφής, κάτι που φανερώνει ότι δεν σκέφτηκε όλες τις παραμέτρους που χρειάζονται για να πραγματοποιήσει το ταξίδι του χωρίς να αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα.

Στο σημείο αυτό ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με ένα απρόσμενο γεγονός, μια οριακή κατάσταση, η οποία αναγκάζει τον ήρωα να προβληματιστεί πάνω σε αυτήν και να δώσει πιθανές λύσεις. Πώς θα καταφέρει το αγόρι να γυρίσει σπίτι του; Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην αφήγηση: «Τώρα το αγόρι δεν μπορούσε να φύγει από το φεγγάρι. Τι θα μπορούσε να κάνει; Ήταν μόνο και φοβόταν. Και σαν να μην έφτανε αυτό, σε λίγο θα τελείωνε και η μπαταρία από το φακό του...». Ο ήρωας βρίσκεται σε ένταση και η ένταση αυτή κορυφώνεται με την περιγραφή των δυσμενών συνθηκών που έχει να αντιμετωπίσει το αγόρι.

Τώρα το αγόρι πρέπει να επιλύσει το πρόβλημα για να βγει από αυτήν την δυσμενή κατάσταση, που ο ίδιος δημιούργησε, για να επιστρέψει στο σπίτι του. Εκτός από το πρόβλημα που είχε να αντιμετωπίσει, συνέβη και άλλο αναπάντεχο, που εντείνει την ήδη υπάρχουσα ένταση, που είναι η εμφάνιση ενός εξωγήινου και που και αυτός αντιμετώπιζε πρόβλημα με το διαστημόπλοιο του. Έτσι αφού αντιμετώπιζαν παρόμοιο πρόβλημα και οι δύο, ένωσαν τις δυνάμεις τους και άρχισαν να σκέφτονται πιθανούς τρόπους, ώστε να καταφέρουν να γυρίσουν ο καθένας στο σπίτι του.

Η ένταση που προέκυψε λειτούργησε ως σημείο εκκίνησης ενός προβληματισμού, ο οποίος δημιουργεί την διάθεση στους ήρωες να εξερευνήσουν τους πιθανούς τρόπους επίλυσης της προβληματικής κατάστασης. Οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος αποτυπώνονται με έντονο τρόπο στην εικονογράφηση, με τους δύο χαρακτήρες, όπως αποτυπώνεται από τις εκφράσεις του προσώπου τους και τις κινήσεις του σώματος, ότι προβληματίζονται, διαφωνούν, κάνουν σχεδιάγραμμα, εξηγούν τις σκέψεις τους χρησιμοποιώντας το σώμα τους.

Κριτήριο 2^ο : Αμφισβήτηση - Απόρριψη καθολικής και απόλυτης γνώσης

Δεν εντοπίζουμε ξεκάθαρα στην πλοκή κάποια φράση, κάποια ένδειξη αμφισβήτησης ή απόρριψης κάποιας καθολικής ή απόλυτης γνώσης. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε, υποκειμενικά, πως ενδεχομένως στο σημείο όπου κάνει την είσοδο του ο εξωγήινος στην ιστορία γίνεται εν μέρει μια ανατροπή της καθεστηκυίας αντίληψης σχετικά με τον φόβο που νιώθουμε κάθε φορά απέναντι σε κάποιον άγνωστο. Στο βιβλίο κάνει λόγο για έναν αμοιβαίο φόβο από την μεριά του αγοριού προς τον εξωγήινο, και αντίστροφα. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην αφήγηση: «Το αγόρι και ο εξωγήινος άκουγαν ήχους στο σκοτάδι και φοβόντουσαν τα χειρότερα... όταν όμως τα μάτια τους συνήθισαν το σκοτάδι και είδαν ο ένας τον άλλο, διαπίστωσαν ότι είχαν το ίδιο πρόβλημα».

Κριτήριο 3^ο: Διαμόρφωση Κρίσεων

Ο ήρωας και ο εξωγήινος, όπως αναφέραμε και παραπάνω, συνεργάστηκαν για να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την διάρκεια των ταξιδιών τους. Κατά την αφήγηση: «Μαζί σκέφτηκαν τρόπους για να επιδιορθώσουν τις βλάβες έτσι ώστε να μπορέσουν να γυρίσουν στα σπίτια τους». Οι ήρωες φαίνεται, μέσω τις εικονογράφησης, πως έφτασαν στην λύση μέσω των κρίσεων που αντάλλαξαν μεταξύ τους, καθώς φαίνεται να διατύπωσαν προσωπικές γνώμες, εκτιμήσεις της προβληματικής κατάστασης και κατέληξαν σε συμπεράσματα, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσω της δράσης τους.

Δεν γνωρίζουμε σε ποια κριτήρια βασίζεται η επιλογή της καταλληλότερης λύσης, ούτε μπορούμε να συμπεράνουμε από την εικονογράφηση αν σκέφτηκαν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης, παρά μονό αν βασιστούμε στην λέξη «τρόπους» που αναγράφεται στο κείμενο, χωρίς να ξέρουμε ποιοι ήταν οι τρόποι αυτοί. Ως αναγνώστες μαθαίνουμε την τελική τους απόφαση σχετικά με την έκβαση της υπόθεσης, η οποία ήταν το αγόρι να πέσει στην θάλασσα και να κολυμπήσει προς το σπίτι για να εφοδιαστεί τα κατάλληλα υλικά, ώστε να επισκευάσουν το αεροπλάνο και το διαστημόπλοιο. Το αγόρι όταν έφτασε σπίτι, σαν να ξέχασε την αποστολή του, κάθισε να ξεκουραστεί και να δει τηλεόραση, ενώ ο εξωγήινος περίμενε στο φεγγάρι. Ωστόσο, ξαφνικά θυμήθηκε την αποστολή του και με την βοήθεια του εξωγήινου, που τον βοήθησε να ανέβει στο φεγγάρι. Εφόσον, υπάρχουν αρκετά κενά στην πλοκή και δεν γνωρίζουμε, ούτε έχουμε ενδείξεις για τις πιθανές λύσεις του προβλήματος, δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε τις κρίσεις των ηρώων με αντικειμενικά κριτήρια.

Κριτήριο 4^ο: Διατύπωση ερωτημάτων

Διαβάζοντας το βιβλίο, διαπιστώνουμε πως δεν υπάρχουν στο κείμενο ερωτήματα που να σχετίζονται με υπαρξιακά, ανθρωπολογικά ή ηθικά ζητήματα. Το μόνο ερώτημα που εντοπίζουμε είναι το εξής: «Τι θα μπορούσε να κάνει;». Είναι ένα ερώτημα το οποίο σχετίζεται με την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει ο μικρός ήρωας, λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης σχετικά με την προσπάθεια λύσης του προβλήματος.

Κριτήριο 5^ο : Αναφορά σε έννοιες

Δεν υπάρχει κάποια ξεκάθαρη αναφορά σε έννοιες, ούτε κάποια συστηματική οργάνωση «οικοδόμησης» κάποιας έννοιας. Ωστόσο, ο συγγραφέας με έμμεσο τρόπο, θα λέγαμε πως προβάλλει έστω και αμυδρά την έννοια της φιλίας και της συνεργασίας. Μέσα από την πλοκή, ο συγγραφέας μας δίνει την εντύπωση πως το αγόρι μόνο του δεν θα μπορούσε να επιστρέψει σπίτι χωρίς την βοήθεια του εξωγήινου, αλλά ούτε και ο εξωγήινος θα μπορούσε μόνος του να δώσει λύση στο δικό του πρόβλημα. Οι ήρωες αντιμετώπιζαν το ίδιο πρόβλημα: «Όταν όμως τα μάτια τους συνήθισαν το σκοτάδι και είδαν ο ένας τον άλλο, διαπίστωσαν ότι είχαν το ίδιο πρόβλημα. Έτσι, δεν ήταν μοναχοί του πια!» και όπως φαίνεται και από την εικονογράφηση δίνουν τα χέρια. Και οι δύο συντέλεσαν ώστε να καταφέρουν αυτό που φάνταζε ακατόρθωτο πριν γίνουν «ομάδα». Στην αφήγηση και στην εικονογράφηση αντικατοπτρίζεται η συνεργασία τους : «Μαζί σκέφτηκαν τρόπους για να επιδιορθώσουν τις βλάβες έτσι ώστε να μπορέσουν να γυρίσουν στα σπίτια τους. Το αγόρι πήδηξε στη Γη για να πάρει τα υλικά που θα τους χρειαζόντουσαν. Έπεσε μέσα στη θάλασσα... και κολύμπησε ως το σπίτι... Όταν έφτασε ήταν πολύ κουρασμένο. Κάθισε στην αγαπημένη του πολυθρόνα για να πάρει μια ανάσα. Την ώρα εκείνη ξεκινούσε το αγαπημένο του πρόγραμμα και βολεύτηκε για να το παρακολουθήσει. Ξαφνικά θυμήθηκε τι είχε έρθει να κάνει κι έτρεξε στην αποθήκη να πάρει τα υλικά που χρειαζόταν. Έπειτα βγήκε έξω και φώναξε. Απ' ότι φαίνεται όμως κανείς δεν τον άκουγε γιατί κανείς δεν απαντούσε. Το αγόρι ανέβηκε πιο ψηλά. Φώναξε πάλι και περίμενε. Αυτή τη φορά είδε ένα σκοινί να κατεβαίνει από τον ουρανό. Το αγόρι άρχισε να σκαρφαλώνει, ο εξωγήινος άρχισε να τραβάει το σκοινί και σύντομα το αγόρι πατούσε και πάλι στο φεγγάρι. Το αγόρι έφτιαξε την μηχανή του εξωγήινου με το σωστό εργαλείο και ο εξωγήινος γέμισε το ντεπόζιτο του αγοριού με πετρέλαιο. Είπαν αντίο και ευχαρίστησαν ο ένας τον άλλον για τη βοήθεια. Αναρωτήθηκαν αν θα ξαναβρισκόντουσαν άραγε ποτέ. Ύστερα από μια μεγάλη νύχτα, κατάφεραν τελικά να φύγουν και οι δύο τους από το φεγγάρι. [...] Ο καθένας πήρε το δρόμο για το σπίτι του.»

Οι δυο ήρωες συνεργάστηκαν για να ξεπεράσουν το πρόβλημα τους, ο ένας βοήθησε τον άλλον, ακόμη και όταν το αγόρι κουράστηκε, αν και μπορούσε να μείνει σπίτι του, ξαναγύρισε στο φεγγάρι για να βοηθήσει και τον εξωγήινο. Υπό το πρίσμα αυτό,

μπορούμε να ισχυριστούμε πως ο συγγραφέας αναφέρεται εμμέσως στην φιλία, την συνεργασία, την αλληλεγγύη.

Κριτήριο 6^ο : Διατύπωση επιχειρηματολογίας

Το αγόρι και ο εξωγήινος, οι δύο ήρωες που λαμβάνουν δράση στην ιστορία αυτή δεν επιχειρηματολογούν σχετικά με τις αποφάσεις τους, ούτε διαπραγματεύονται τις επιλογές τους, π.χ για ποιο λόγο επέλεξαν αυτή τη λύση, γιατί αυτή είναι η καταλληλότερη επιλογή, ποιοι ήταν οι εναλλακτικοί τρόποι επίλυσης του προβλήματος (στην περίπτωση που υπήρχαν άλλοι τρόποι και αν δεν υπήρχαν άλλες εναλλακτικές, γιατί η λύση που βρήκαν ήταν η μόνη εφικτή).

Κριτήριο 7^ο : Στοιχεία κριτικής σκέψης

Οι ήρωες της ιστορίας αν και καταφέρουν να λύσουν την προβληματική κατάσταση που είχαν να αντιμετωπίσουν, δεν σκιαγραφείται μέσα από την πλοκή ο τρόπος με τον οποίο σκέφτηκαν. Ως αναγνώστες πληροφορούμαστε για τον τρόπο με τον οποίο οι ήρωες τελικά επέλεξαν να δώσουν λύση, χωρίς να αιτιολογούν πως έφτασαν σε αυτή τη λύση, δηλαδή ποιες παραμέτρους- κριτήρια έλαβαν υπόψη τους. Στο κείμενο δηλώνεται η ενέργεια του «σκέφτομαι» μαζί με άλλους για την εξεύρεση λύσεων : « Μαζί σκέφτηκαν τρόπους για να επιδιορθώσουν τις βλάβες έτσι ώστε να μπορέσουν να γυρίσουν στα σπίτια τους». Στην εικονογράφηση αποτυπώνεται η προσπάθεια αυτή. Ωστόσο, με τα στοιχεία που αντλούμε από το κείμενο δεν εντοπίζουμε την ύπαρξη ενδείξεων που να μας παραπέμπουν στην κριτική σκέψη (όπως είναι οι λογικοί συλλογισμοί, ο συνυπολογισμός όλων των παραμέτρων κτλ).

Κριτήριο 8^ο : Η σκέψη για την σκέψη

Στο κείμενο δεν εντοπίζουμε στοιχεία που λειτουργούν ως κίνητρο για σκέψη, ενδείξεις που «ενεργοποιούν» την σκέψη για την ίδια τη σκέψη. Το μόνο που ανιχνεύουμε είναι ελάχιστα ψήγματα σκέψης ως προς την επεξεργασία του προβλήματος, δηλαδή για την ανάγκη εύρεσης κάποιας λύσης σχετικά με την

προβληματική κατάσταση, όχι όμως ως ένα έναυσμα για την ίδια σκέψη, «ανοίγοντας» την προς το απρόβλεπτο, το άγνωστο, το ανεξερεύνητο.

3.5.2 Θεματολογία της σκέψης

Το ερώτημα που μας απασχολεί σε σχέση με τη θεματολογία των προς διερεύνηση βιβλίων αφορά τη θεματολογία της σκέψης των παιδιών, δηλαδή τα θέματα που φαίνεται ότι απασχολούν τη σκέψη τους. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στη θεματολογία, δηλαδή στα ζητήματα για τα οποία οι ήρωες κλήθηκαν να σκεφτούν πάνω σ' αυτά.

Όπως προαναφέραμε, η επιλογή των συγκεκριμένων παιδικών βιβλίων έγινε με βάση το θέμα την πλοκής τους. Σε όλα τα βιβλία, ο ήρωας καλείται να λύσει ένα πρόβλημα, το οποίο τον απασχολεί. Οι κύριοι προβληματισμοί του αγοριού σε κάθε βιβλίο είναι οι εξής:

- Στο βιβλίο «Ουπς! Σκάλωσε...», ο ήρωας ψάχνει τρόπους να ρίξει τον χαρταετό του που σκάλωσε στο δέντρο.
- Στο βιβλίο «Αυτό το ελάφι είναι δικό μου», το αγόρι προσπαθεί να αποδείξει πως το ελάφι είναι δικό του.
- Στο βιβλίο «Πώς να πιάσεις ένα αστέρι», σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσε να πιάσει το δικό του αστέρι και να γίνουν φίλοι.
- Στο βιβλίο «Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε», το αγόρι προσπαθεί καταλάβει για ποιον λόγο ο πιγκουίνος είναι θλιμμένος και να τον βοηθήσει να ξεπεράσει το πρόβλημα του.
- Στο βιβλίο «Πετάνε οι πιγκουίνοι;», το αγόρι ψάχνει απαντήσεις στο ερώτημα αυτό, ώστε να βοηθήσει το φίλο του να πετάξει.
- Στο βιβλίο «Ο δρόμος για το σπίτι», το αγόρι πηγαίνει ένα ταξίδι μέχρι το φεγγάρι, ξέμεινε όμως από βενζίνη και σκέφτεται τρόπους για να μπορέσει να επιστρέψει σπίτι του.

Οι προβληματισμοί του ήρωα, έχουν να κάνουν όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, με ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά της ηλικίας αυτής και αφορούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τα ατομικά τους προβλήματα.

Στην πλοκή των συγκεκριμένων παιδικών βιβλίων εντοπίζουμε προβληματισμούς σχετικά με την έννοια της φιλίας (ως επί των πλείστων), της μοναξιάς, της σχέσης των ανθρώπων και των ζώων, την συνεργασία, την αλληλεγγύη κ.α, σημεία που παρουσιάσαμε εκτενώς στην ανάλυση των βιβλίων. Βλέπουμε τους ήρωες των βιβλίων να νοιάζονται ο ένας τον άλλον, καθώς παρατηρούμε μια συστηματική προσπάθεια των δύο ηρώων για το «χτίσιμο» της φιλίας τους. Εντοπίζουμε σημεία, στα οποία οι ήρωες μας δείχνουν ότι σκέφτονται επί του θέματος, βοηθούν ο ένας τον άλλον, ψάχνουν ο ένας τον άλλον, συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Όλες αυτές οι ενέργειες και οι σκέψεις μας παραπέμπουν στην έννοια της φιλίας.

Ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον έχει την ανάγκη να συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους, να δέχεται την εκτίμηση, την κατανόηση και την αγάπη των άλλων. Η φιλία είναι η κυριότερη έννοια που αναδύεται στα κείμενα, έννοια η οποία όπως πολύ εύλογα ισχυρίστηκε ο Αριστοτέλης, αποτελεί ουσιαστικό μέρος της καθημερινής μας ζωής. Κανένας δε θα επέλεγε να ζει δίχως φίλους. Ο άνθρωπος λόγω της φύσης του, «φύσει πολιτικό όν», επιζητά τη συντροφιά των άλλων ανθρώπων, αλλά πολύ περισσότερο τη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων, με αμοιβαία φιλία. Η φιλία είναι αναγκαίο αγαθό για τη ζωή των ανθρώπων, που την επιθυμούν το δίχως άλλο, και δεν είναι λίγες φορές που η φιλία αποκτά συμφεροντολογική διάσταση. Είναι εμφανής η απογοήτευση που νιώθει κάποιος όταν ο φίλος του δεν συμμερίζεται τις δυσκολίες, ενώ είναι χαρούμενος, όταν εκείνος του συμπαραστέκεται και εκπληρώνει τις προσδοκίες που έχει γι' αυτόν.

Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα σχετικά με την σκέψη των ηρώων περί φιλίας μπορούμε να ανιχνεύσουμε στο βιβλίο «Πετάνε οι πιγκουίνοι;». Ο μικρός ήρωας βρίσκεται πάντα κοντά στον πιγκουίνο, τον βοηθάει, τον προστατεύει και προσπαθεί να βρει τρόπους για να κάνει τις επιθυμίες του πραγματικότητα. Ωστόσο, δεν μπορούμε να κρίνουμε αν αυτή η φιλία είναι αμοιβαία, γιατί ο συγγραφέας δεν μας δίνει ιδιαίτερα στοιχεία για τις σκέψεις του πιγκουίνου. Στο σημείο, όπου οι δύο ήρωες είναι στο ζωολογικό κήπο ψάχνοντας απαντήσεις στο ζήτημα που απασχολεί τον πιγκουίνο, βλέπουμε πως όταν ο πιγκουίνος εντοπίζοντας την αφίσα του τσίρκου, η οποία ανέγραφε «Ονειρεύεστε να πετάξετε;», «κατάλαβε ότι ήταν η ευκαιρία που

ζητούσε», έτρεξε για βρει το τσίρκο, ξεχνώντας το αγόρι, το οποίο συνέχιζε να αναζητά λύσεις για το φίλο του. Ο πιγκουίνος «πάνω στον ενθουσιασμό του, έφυγε δίχως να πει λέξη. Το αγόρι δεν ήξερε πού να τον ψάξει». Μετά από πολύ ώρα ο πιγκουίνος «συνειδητοποίησε ότι δεν ήξερε που είναι ο φίλος του, ούτε ήξερε πώς να γυρίσει σπίτι για να τον βρει! Όταν έπεσε η νύχτα, ο πιγκουίνος ένιωσε να του λείπει πολύ ο φίλος του». Η φιλία αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως η «τέλεια φιλία», πιο πολύ αντιπροσωπεύει το είδος της φιλίας από ευχαρίστηση ή συμφέρον, σύμφωνα με την οριοθέτηση της έννοιας της φιλίας από τον Αριστοτέλη.

Στα συγκεκριμένα παιδικά βιβλία, βλέπουμε τους ήρωες να σκέφτονται πάνω στα ζητήματα που τους απασχολούν, ζητήματα που σχετίζονται με το «παιδί» και έχουν το κέντρο βάρους τους στο ίδιο το παιδί (ξεκινούν από το ίδιο το παιδί). Ωστόσο, με βάση τα δείγματα που έχουμε δεν βλέπουμε να εξελίσσεται η σκέψη των ηρώων, καθώς οι ήρωες προβληματίζονται τόσο όσο, δηλαδή με βάση τις ανάγκες της ιστορίας (εξυπηρετούν την εξέλιξη της πλοκής και όχι την εξέλιξη της σκέψης των ηρώων).

3.6 Αποτελέσματα ανάλυσης

Μέσα από την καταγραφή των στοιχείων εκείνων που μας παραπέμπουν στην σκέψη των ηρώων, αναλύοντας ενδεικτικά τα βιβλία του Oliver Jeffers, διαπιστώσαμε πως ο συγγραφέας κάνει χρήση των λέξεων «σκέψη» και «σκέφτομαι», αλλά και λέξεων που παραπέμπουν στη σκεπτική διαδικασία και στα έξι βιβλία⁸⁴.

Ο συγγραφέας και εικονογράφος, παράλληλα, των βιβλίων, φαίνεται πως προσπαθεί να αποτυπώσει στις ιστορίες αυτές ένα τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται θέματα που τα απασχολούν, άλλοτε πιο συστηματικοποιημένο και άλλοτε πιο αποσπασματικό. Οι ήρωες των κειμένων αυτών έχουν τα γνωρίσματα εκείνα που χαρακτηρίζουν ένα παιδί της αντίστοιχης ηλικίας, όπως ο αυθορμητισμός, η παρορμητικότητα, η περιορισμένη ικανότητα τους για συγκέντρωση (βλ. κεφ.2.1), στοιχεία που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται.

Στις σελίδες των εικονογραφημένων βιβλίων, που επιλέξαμε, βλέπουμε ήρωες που μοιάζουν να σκέφτονται εκ των υστέρων, δηλαδή σκέφτονται πάντα με σκοπό να λύσουν ένα πρόβλημα που προέκυψε.

Εξετάζοντας ένα- ένα τα κριτήρια που θέσαμε, διαπιστώνουμε πως εντοπίζουμε ενδείξεις σκέψης, που δύσκολα ωστόσο προωθούν το προβληματισμό μετά το τέλος των ιστοριών. Η όποια σκέψη προκύπτει ξεκινά και τελειώνει με την πλοκή της ιστορίας.

Αναλυτικότερα, ένα κριτήριο που εντοπίζουμε σε όλα τα βιβλία που εξετάσαμε είναι η ύπαρξη εντάσεων. Υπάρχουν, ως ένα βαθμό, εντάσεις στην πλοκή των ιστοριών, που βάζουν τους ήρωες στην διαδικασία να προβληματιστούν πάνω σ' αυτές, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Ωστόσο, σε κανένα από αυτά τα κείμενα δεν εντοπίσαμε «αντιφάσεις», με την ακριβή έννοια του όρου.

⁸⁴ Οι λέξεις «σκέψη-σκέφτομαι» εμφανίζονται στα κείμενα περίπου δεκαπέντε φορές. Συχνή είναι η χρήση λέξεων, πράξεων που παραπέμπουν στην ενέργεια της σκέψης και στα παράγωγα προϊόντα της, όπως είναι η ιδέα, η ερώτηση, η απόφαση, κατανόηση, συνειδητοποίηση, διαπίστωση.

Επίσης, στα παιδικά βιβλία που αναλύσαμε, δεν διαπιστώνουμε κάποια ιδιαίτερα συστηματική προσπάθεια διατύπωσης κρίσεων, παρά μονό αποσπασματικές προσπάθειες από την μεριά του ήρωα. Η κρίση των ηρώων δοκιμάζεται μέσα από τις πράξεις τους και τα αποτελέσματα αυτών. Με άλλα λόγια, οι δράσεις των ηρώων είναι αποτελέσματα κρίσεων και εκτίμησης της καταλληλότερης επιλογής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που βιώνουν. Οι λύσεις στα ζητήματα που προκύπτουν στις περισσότερες περιπτώσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως αλλόκοτες. Γενικά, οι ήρωες αδυνατούν να διαμορφώσουν κρίσεις που να βασίζεται σε λογικά κριτήρια και επιχειρήματα, με αποτέλεσμα να μην εντοπίζουμε την παρουσία «ασχυρών» κρίσεων.

Στα κείμενα που επιλέχθηκαν, σε αρκετά σημεία βλέπουμε τους ήρωες να διατυπώνουν ερωτήσεις, με σκοπό να βρουν άμεσα λύση στο ζήτημα που τα απασχολεί και δεν οδηγούν σε εμβάθυνση της σκέψης. Οι ερωτήσεις που εντοπίζουμε στα κείμενα είναι κυρίως κλειστού τύπου και δεν επιδέχονται, ούτε προκαλούν περαιτέρω επεξεργασία. Οι ήρωες ρωτάνε, κατά κύριο λόγο, με σκοπό να δοθεί μια απάντηση και όχι ως τροφή για σκέψη.

Ακόμη, στα παιδικά βιβλία του Oliver Jeffers, εντοπίζουμε σημεία, τα οποία μας παραπέμπουν σε έννοιες, όπως οι λέξεις- κλειδιά «φίλος», «μονάχος», «μόνος», «παρέα», «απουσία», «αγαπημένο παιχνίδι», «μαζί» κτλ. Άλλοτε με έμμεσο τρόπο και άλλοτε με άμεσο τρόπο, ο συγγραφέας μας παραπέμπει σε έννοιες, όπως αυτή της φιλίας, της μοναξιάς, της συνεργασίας κ.ο.κ.

Σε αρκετά σημεία, οι ήρωες προσπαθούν να επιχειρηματολογήσουν για τους λόγους για τους οποίους πήραν την μια ή την άλλη απόφαση, ή γιατί κάποια από τις επιλογές που είχαν στην διάθεση τους δεν είναι οι κατάλληλες για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης περίπτωσης κτλ. Ορισμένες αναφορές μέσα από τα κείμενα που επιβεβαιώνουν την προσπάθεια επιχειρηματολογίας των ηρώων είναι τα εξής:

- «Σκέφτηκε να ξυπνήσει νωρίς το πρωί, γιατί το αστέρι θα ήταν κουρασμένο ύστερα από ολόκληρη την νύχτα στον ουρανό και θα ήταν ευκολότερο να το πιάσει».
- «Σκέφτηκε να το κατεβάσει με το σωσίβιο από την βάρκα του μπαμπά του, αλλά ήταν βαρύ».
- «Το αγόρι προσφέρθηκε να τον πάει βόλτα με το αεροπλάνο του, αλλά η μηχανή του χρειαζόνταν συντήρηση μετά την τελευταία πτήση. Εξάλλου ο πιγκουίνος ήθελε να πετάξει με τις δικές του δυνάμεις».

Ωστόσο, η επιχειρηματολογία τους, ως επί των πλείστον, δεν ανταποκρίνεται σε λογικά επιχειρήματα, αλλά κυρίως σε αληθοφανείς εξηγήσεις που είναι πιστευτές για τα παιδιά. Το κυριότερο είναι ότι δεν υπάρχει κάτι στο κείμενο που να τα αναγκάζει να αναθεωρήσουν την επιχειρηματολογία τους, δηλαδή να σκεφτούν.

Στα βιβλία, εντοπίζουμε διάσπαρτα ψήγματα κριτικής σκέψης, σε συνδυασμό με την δημιουργική σκέψη και τη σκέψη φροντίδας. Η λύση των προβληματικών καταστάσεων κατά κύριο λόγο δεν είναι αποτέλεσμα μια συστηματικής προσπάθειας συλλογισμού με κριτική ματιά, αλλά ένα συνονθύλευμα κριτικής, δημιουργικής σκέψης και σκέψης φροντίδας, αφού όπως σημειώσαμε και στο κεφ. 1 η κριτική σκέψη συνδέεται άμεσα με τους άλλους δύο τρόπους σκέψης. Για παράδειγμα, στο βιβλίο «Ο πιγκουίνος χάθηκε, ο πιγκουίνος βρέθηκε», βλέπουμε τον πιγκουίνο στην τελευταία σκηνή να μετατρέπει την ομπρέλα του σε αυτοσχέδια βάρκα, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί δείγμα εφευρετικότητας και επινοητικότητας.

Εν κατακλείδι, το παιδί- ήρωας σκέφτεται λόγω της επείγουσας ανάγκης που προκύπτει κάθε φορά ή λόγω της επιθυμίας κάποιου ήρωα να πραγματοποιήσει αυτό που θέλει. Σκέφτεται μηχανικά, σχεδόν θα λέγαμε, όσο χρειάζεται για να γίνει το ζητούμενο και μετά δεν υπάρχει επανατροφοδότηση για σκέψη. Δεν εντοπίζουμε στοιχεία που να δείχνουν την ικανοποίηση της σκέψης για την ίδια τη σκέψη, για την βελτίωση της.

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως το ερευνητικό μας δείγμα δεν επαρκεί, ώστε να καταλήξουμε σε γενικευμένα συμπεράσματα, διότι απαιτείται περαιτέρω εργασία

και εμπάθунση, πέραν αυτής της μελέτης. Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πρώτη ανίχνευση του θέματος.

Συμπεράσματα

Ο γενικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διαπιστώσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά σκέφτονται, και πώς αυτό αποτυπώνεται στο παιδικό βιβλίο, καθώς και να μελετήσουμε τη θεματολογία της σκέψης των παιδιών- ηρώων, δηλαδή τα ζητήματα, τις έννοιες και τα προβλήματα σε σχέση με τα οποία σκέφτονται.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, εστίασαμε κυρίως στην κριτική σκέψη, διότι οι συνιστώσες της φαίνεται να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της σκέψης που επιθυμεί η εκπαίδευση να καλλιεργήσει στους/στις μαθητές/-τριες, όπως σημειώνονται στα Α.Π. Η κριτική σκέψη έχει εξέχουσα σημασία, διότι είναι σημαντική για την προαγωγή της γνώσης και την κατανόησή της, την ενθάρρυνση για σημαντικά επιτεύγματα και την δυνατότητα επίλυσης σε επιτακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Η κριτική σκέψη είναι λογική και αναστοχαστική, εμπεριέχει την επίκληση σε λογικά αίτια και την κρίση, είναι διαλεκτική, και ακολουθεί κανόνες, πρότυπα και κριτήρια.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, διαπιστώσαμε πως η σκέψη στην εκπαίδευση δεν προκύπτει ως ανάγκη φιλοσοφική, εάν το να «σκέφτεσαι» σημαίνει να φτάσεις στα όρια της σημασίας, να ανοίγεις τις δυνατότητες του νοήματος και η φιλοσοφία αποτελεί τον κατεξοχήν μηχανισμό που γεννά «σκέφτεσθαι» εντός της σκέψης (Θεοδωροπούλου, στο Θεοδωροπούλου, 2013: 333), ένας μηχανισμός ακριβώς ο οποίος κατεξοχήν συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Για να είναι ενεργός ο νους χρειάζεται ερεθίσματα, που να «ακονίζουν» τη σκέψη και στην προκειμένη περίπτωση αναζητήσαμε θραύσματα που ενεργοποιούν τη σκέψη σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας.

Από την ανάλυση του δείγματος με βάση τα κριτήρια ανάδειξης στοιχείων σκέψης τα οποία επιλέξαμε, διαπιστώσαμε ότι αν και εντοπίστηκαν στο επιλεγμένο δείγμα «πυρήνες» σκέψης, ωστόσο οι πυρήνες αυτοί, ως επί το πλείστον, είναι αρκετά ισχνοί, διότι δεν προωθούν τον προβληματισμό πέρα από τις σελίδες του βιβλίου. Σύμφωνα δηλαδή με τα δεδομένα που προέκυψαν, η σκέψη έχει «ημερομηνία

λήξης», ξεκινά με την αντιμετώπιση μιας απρόοπτης κατάστασης και τελειώνει με την επίλυση της, χωρίς να αφήνει κάποια χαραμάδα για περαιτέρω διερεύνηση. Έτσι, διαπιστώνουμε πως παρόλο που τα κείμενα μπορούν να επικαλούνται τη σκέψη, όταν στερούνται λογικής συγκρότησης και βάθους, τότε δεν την υπηρετούν μέχρι τέλους. Η λύση του προβλήματος, η οποία εμφανίζεται ως μορφή σκέψης, πρόκειται περισσότερο για ανάδειξη ευφύων συναισθημάτων σε συνδυασμό με «δημιουργικές» επιλύσεις παρά για σκέψη, όπως ορίστηκε στο πρώτο κεφάλαιο, του θεωρητικού πλαισίου της έρευνάς μας, δηλαδή για σκέψη με όλη την πολυπλοκότητα που συνεπάγεται .

Πιο συγκεκριμένα, στο περιεχόμενο των βιβλίων που επιλέχθηκαν, εντοπίζουμε ενδείξεις σκέψης των ηρώων, που μας παραπέμπουν στο τρόπο σκέψης του παιδιού-αναγνώστη, εφόσον ο ήρωας (παιδί) προβληματίζεται γύρω από ζητήματα που αφορούν στις διαπροσωπικές του σχέσεις και σε ατομικά του προβλήματα. Ο ήρωας σκέφτεται λύσεις πάντα στο πλαίσιο του προβλήματος που προκύπτει κάθε φορά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού του (σκάλωσε ο χαρταετός στα κλαδιά του δέντρου ή ενός περιπάτου στην εξοχή (μπερδεύεται με το σχοινί, που χρησιμοποιούσε για να μην χαθεί στο δάσος) ή ενός ταξιδιού κ.ο.κ.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του/την εκπαιδευτικού γίνεται κομβικός, καθώς αυτός επιλέγει τα εργαλεία της διδασκαλίας, στην προκειμένη περίπτωση το παιδικό βιβλίο για να οξύνει και να τη σκέψη των παιδιών. Ακόμη και αν τα βιβλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κατάλληλα κείμενα για την προώθηση της σκέψης, αν ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος/η δεν μπορεί να στηρίξει και να ανταποκριθεί σε αυτό το εγχείρημα, κυρίως εάν δεν έχει εντοπίσει τα ενδεχόμενα κενά του βιβλίου που επέλεξε ως προς το συγκεκριμένο στόχο.

Θα πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι τα στοιχεία που προκύπτουν από την μελέτη αυτή είναι ενδεικτικά, διότι για να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα μας απαιτείται διεξοδικότερη έρευνα (για μια πληρέστερη εικόνα θα πρέπει να συνεχίσουμε την ερευνά μας σε μεγαλύτερο δείγμα και ενδεχομένως και σε άλλα είδη παιδικής λογοτεχνίας, κάτι που δεν ήταν εφικτό στο πλαίσιο αυτής εργασίας).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες πηγές :

De Vries, R. (1969). Constancy of genetic identity in the years three to six. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 34 (Serial No. 127).

Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*, 2nd ed., United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.

Fisher, R. (2012). *Teaching Thinking*, 3rd Edition, Philosophical Enquiry in the Classroom, Continuum International Publishing Group, London, New York.

Hunt., P. (1991). *Critism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Basic Blackwell.

Lipman, M. (1984). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press (p.p. 202 – 216).

Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, Fr. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.

Murris, K. (1992). *Teaching philosophy with picture books*. London: Infonet.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland.

Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures*. Athens, Georgia: University of Georgia.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.

Paul, R. (1993). *Critical Thinking, What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. 3^η έκδ. , Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. & Scriven, M. (1987). Defining Critical Thinking A statement by Michael Scriven & Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction.

(Αναρτ. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>)

Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. New York: Harcourt Brace.

Piaget, J. (1979). *The child's conception of the world*. New York: Harcourt Brace.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ricoeur, P., (1991). *Narrative identity*, Philosophy Today, Vol. 35, No 1, pages 73-75.

Siegel, H. (1989). The role of reasons in (science)education. In H. William (ed.) *Reason in Teaching and Education*. Halifax, NS: Dalhousie University School of Education.

Theodoropoulou E. (2008). *Notes from a philosophical laboratory for Kindergartners*.

Ξενόγλωσσες πηγές από μετάφραση:

Bailin, S. (2014) Δημιουργική σκέψη, κριτική σκέψη ή απλώς ορθή σκέψη; In E. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp. 293-308). Αθήνα. Πεδίο.

Benner, D., (2002). Η έννοια της «παιδικής ηλικίας» στη νεότερη εποχή. In M. Καϊλα, N. Πολεμικός, A. Κοντάκος & X. Γκοβάρης (Ed.). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.

Besant, W. A. (2008). *Η δύναμη της σκέψης: Ο έλεγχος και η ανάπτυξή της.* (Μτφρ. Καλκάνη Ε.), Αθήνα: Δαμμιανός.

Bollnow, O. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική,* Αθήνα :Γρηγόρη.

Bono De E. (2006). *Τα έξι καπέλα της Σκέψης.* (μτφρ. Μπαρουξής, Γ.). Αθήνα : Αλκυών.

Camhy, D. (2013). Η διδασκαλία της σκέψης- Πρακτική της Φιλοσοφίας με τα Παιδιά. In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* .(pp. 175-187). Αθήνα: Διάδραση.

Chirouter, E. (2013). Τι σκέφτεται η παιδική Λογοτεχνία; Φιλοσοφώντας με τα παιδιά χάρη στην ανάγνωση των διηγημάτων. In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* .(pp. 293-307). Αθήνα: Διάδραση.

Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών.* Β' τόμος. (μτφρ. Σόλμαν, Μ). Αθήνα: Τυπωθητώ.

Drouin- Hans, A.M. (2010a). Η παιδεία και η φιλοσοφική απαίτηση. In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές.* (pp. 11-18). Αθήνα: Πεδίο.

Drouin- Hans, A.M. (2010b). Γνώση: απόλαυση ή αξία; . In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές.* (pp. 99-118). Αθήνα: Πεδίο.

Dupeyron, J. F. (2014). Η εκπαίδευση ως ηθο-ποιητική πρακτική. In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης.* Αθήνα. Πεδίο.

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας.* (μτφρ. Τζιόβας Δ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Fabre, M. (2014). Ο χάρτης και η πυξίδα, Στο: Θεοδωροπούλου, Ε. In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp.67-97). Αθήνα. Πεδίο.

Go, N. (2013) Η φιλοσοφική εκπαίδευση των παιδιών :κριτικές θέσεις και πρακτικά ζητήματα. In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* .(pp. 119-130). Αθήνα: Διάδραση.

Gergheva-Nestorova, G. & Tultukova, R. (2007). Κοινότητα έρευνας και ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων της ανεκτικότητας. In Χ. Γκόβαρης Ε. Θεοδωροπούλου, Αν. Κοντάκος (ed.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Ατραπός.

Haynes J. (2008). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (μτφρ. Τζαβάρας Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Houssaye, J. (2010). Φιλόσοφοι: οι αντιδραστικοί τη Παιδαγωγικής; In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. (pp. 303-320). Αθήνα: Πεδίο.

Jacobsen, D, Eggen, P. & Kanchak. (2009). *Μέθοδοι διδασκαλίας: Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο*. (Μτφρ. Λαμπρέλλη, Ρ.). Αθήνα : Ατραπός.

Kennedy, D. (2010) Θεσμός του Σχολείου και Υποκειμενικότητα. In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. (pp. 81-97). Αθήνα: Πεδίο.

Kennedy D. (2013). Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας Φιλοσοφία με τα παιδιά (εισ). In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* .(pp. 11-18). Αθήνα: Διάδραση.

Kron F. (2012). *Βασικές γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*. (μτφρ. Ψαλλίδα Π.). Αθήνα : Ιων.

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων: Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και μαθησιακών διδασκαλιών.* Αθήνα : Gutenberg.

Landes S. (1985). *Picture Book as Literature, Literature Association Quarterly*

Lipman, M. (2006). *Η Σκέψη στη Εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Lipman, M. (2010). Εκπαιδευτική Φιλοσοφία: «Τί θα γίνει στο μέλλον;» [« Educational Philosophy: What Will it Be? »]. In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές.* (pp. 321-330). Αθήνα: Πεδίο.

Luckens, R. (1995). *A Critical Handbook of Literature for Young Adults.* New York: Longman.

Masschelein, J. (2014). Υποκινώντας ένα άγρυπνο πειραματικό ήθος και δημιουργώντας ένα εργαστηριακό περιβάλλον. Η φιλοσοφία της Παιδείας και ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών θεσμών. In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης.* (pp. 309-339). Αθήνα. Πεδίο.

Meletinsky, E.(2010). Ταυτοποίηση και ταυτότητες του λογοτεχνικού γεγονότος. In Μ. Angenot, J. Bessiere, D. Fokkema, E. Kushner (Ed.). *Θεωρία της λογοτεχνίας- προβλήματα και προοπτικές.* Αθήνα: Gutenberg.

Mueller, G. & Bargeliotes, L. (2004), *Φιλοσοφικά θεμέλια της Παιδείας.* (Μτφρ. Φουρναρος, Σ.). Αθήνα : Έννοια.

Murris K. (2013). Φιλοσοφία με Εικονοβιβλία: τα παιδιά ως σημειωτικοί εμπλεκόμενοι . In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά .*(pp. 275-291). Αθήνα: Διάδραση.

Nodelman P. (2009). *Λέξεις για εικόνες: Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου.* (μτφρ. Πανάου Π.). Αθήνα: Πατάκη.

Sasseville, M. (2013). Η διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία για παιδιά. In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. (pp. 319-321). Αθήνα: Διάδραση.

Siegler, R. (2006). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. (Μτφρ. Κουλεντιανού Ζ.), επιμ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Tozzi, M. (2010). Φιλοσοφία της παιδείας και εκπαίδευση για τη Φιλοσοφία με τα παιδιά [« Philosophie de l'éducation et Philosophie pour les enfants »]. In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. (pp. 331-358). Αθήνα: Πεδίο.

Tozzi M. (2013). Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν. In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. (pp. 151-174). Αθήνα: Διάδραση.

Travers, M. (2005). *Εισαγωγή στην Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία- από το ρομαντισμό ως το μεταμοντέρνο*. (μτφρ. Ναούμ Ι.- Παπαηλιάδη Μ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Vansieleghem, N. (2014). Να μιλάς σημαίνει να λες όσα είναι αδύνατον να ειπωθούν. Ένας απολογισμός μιας φιλοσοφικής συζήτησης με παιδιά/ To speak is saying what cannot be said. An account of a philosophical conversation with children, In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp. 341-363). Αθήνα. Πεδίο.

Vieillard- Baron, J. L. (2010). Ανθρωπότητα, ανθρωπισμός και εκπαίδευση σήμερα. In Ε. Θεοδωροπούλου (Ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. (pp. 139-158). Αθήνα: Πεδίο.

Vygotsky, L. S. (2008). Σκέψη και Γλώσσα. (μτφρ. Ροδή Α.). Αθήνα: Γνώση.

Weigand, G. (2014). Η σχολή του προσώπου. In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. Αθήνα. Πεδίο.

Ελληνικές πηγές:

Αναγνωστόπουλος Β. (1991). *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά την μεταπολεμική περίοδο 1945-1958*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστοπούλου Δ. (2007). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκη.

Ασωνίτης Π., (2001), *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βακάλη, Φ. (2005). Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για παιδιά. Πρακτικά Ημερίδας. Τ. Καλογήρου (ed.). *Ο κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου*. Αθήνα 29/1/2005.

Βασιλαράκης. Ι. (1992). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας : Δοκίμια ανάγνωσης κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

Βενέτη, Μ. (2000), *Η Διδασκαλία της Φιλοσοφίας*. (Διδακτορική Διατριβή του τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών).

Βιρβιδάκης, Σ. (2001). *Η τέχνη του βίου: Σωκρατικοί στοχασμοί από τον Πλάτωνα στον Φουκώ*, Αθήνα: Νεφέλη.

Γιαννικοπούλου Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Γιαννικοπούλου, Α., & Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και φυσικές επιστήμες. In Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης (ed.). *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Τομ. Β'. (pp. 10-23). Ιωάννινα.

Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Ηράκλειτος.

Θεοδωροπούλου Έ. (2002). *Διδάσκοντας Φιλοσοφία στα παιδιά*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα. 7-9 Νοεμβρίου 2002.

(αναρτ. Στο: <http://www.pee.gr>)

Θεοδωροπούλου, Ε. (2003). *Η ανάγνωση κειμένων: σχέδιασμα για την κατασκευή ενός φιλοσοφικού παραδείγματος*. In: *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 4, Ρέθυμνο, σσ. 107-127.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2006). *Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή*. In *Childhood and Philosophy*, v.1, n.3, issn 1554-6713.

Θεοδωροπούλου Ε., (2007). *Φιλοσοφία για Παιδιά: Τόποι και τρόποι για τη Φιλοσοφία*. Εισαγωγή In. A. M. Sharp, L. J. Splitter. «Φιλοσοφία για παιδιά». *Το Κουκλονοσοκομείο, Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Έ. Θεοδωροπούλου (ed.), Αθήνα: Άτραπος.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2008). «Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας», στο: *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τευχ. 3, Ιούλιος, σσ. 5-17.

(αναρτ. Στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/newissue.html>) .

Θεοδωροπούλου, Ε. (2013a) Κάτι στον κόσμο μας αναγκάζει να σκεφτούμε. In Ε. Θεοδωροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά* .(pp. 333-344). Αθήνα: Διάδραση.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2013b). Η προβληματοποίηση: προοίμιο στην αναστοχαστική επιταγή. In Αν. Κοντάκος, Κ. Φραγκίσκος (ed.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Διάδραση.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2013-4). Κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας κλείδας παρατήρησης της συζήτησης μέσα στην τάξη. Ρόδος

Θεοδωροπούλου, Έ. (2014) «I would prefer not to» (;). Η πράξη, όταν βαθαίνει απότομα . In Έ. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp. 21-64). Αθήνα. Πεδίο.

Θεοδωροπούλου, Έ. & Carvalho, D. (2014). Διληματοποίηση: μια φιλοσοφική προσέγγιση στην επαγγελματική ηθική. In Έ. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp. 454-482). Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωροπούλου Έ., Μονιούδη Μ. (2014). Ανιχνεύοντας την έννοια της κριτικής σκέψης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η κρυφή είσοδος της φιλοσοφίας / Tracking the concept of critical thinking in the New Curriculum of Primary Education: the hidden entrance of philosophy. In: Έ., Καϊλα Μ., Πολεμικός Ν., Παπαδόπουλος Γ., Καφούση Σ., Φώκιαλη Π. (ed..) *Η έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής* (pp. 68-100) (αναρτ. στο: http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/index_el.asp)

Θεοδωροπούλου, Έ. (2015). Παιδικό βιβλίο και Φιλοσοφία για Παιδιά: Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος. Ρόδος, 30/3/ 2015.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2016-7a). Παράμετροι για την ανάπτυξη της συζήτησης στην τάξη και για τη διαμόρφωση πλαισίου συζήτησης : Πρακτική Φιλοσοφία. Πράξη του Διαλόγου, Ρόδος.

Καναβούρας, Α. (2006). Αναδόμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής: διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και του στοχασμού. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. *Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα 12-14/5/2006.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανατσούλη, Μ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University studio press.

Καρακατσάνης, Π. (2014). Οι θεωρητικοί περί παιδείας προβληματισμοί στον 20ό αιώνα. In Ε. Θεοδωροπούλου. (ed). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της Πράξης*. (pp. 137-155). Αθήνα. Πεδίο.

Καραφύλλης Γρ. (2002). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση του ζητήματος των αξιών στο χώρο της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.

Καραφύλλης, Γρ. (2011). Φιλοσοφία και Παιδιά, Δυσκολία και ανοικτότητα μιας σχέσης. Ημερίδα: *Από τον μονόλογο του δασκάλου στον ομαδικό διάλογο. Φιλοσοφική σκέψη και διερεύνηση στην πρωτοβάθμια σχολική τάξη*. 22 Οκτωβρίου 2010, Παιδαγωγικό Τμήμα Π. Ε. Ρέθυμνο (αναρτ. στο: *Φιλοσοφικά Δημοσιεύματα*, http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/article/6/135_Karafylli-Eisigisi-2011.pdf).

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων: συμβολή στη μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κατσίκη- Γκιβάλου Α. (1997). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Κολλιιάδης, Α.Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη, Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ'. Αθήνα.

Κολόκα- Θεοφανοπούλου, Ρ. (1990). *Η Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο*. In Ε. Κουτσοβάνου (Ed.). *Μορφές και Τρόποι Εργασίας το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα Οδυσσεάς.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπρινίδης, Α. (1987). *Η παιδική λογοτεχνία. Η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια του παιδιού*. Εισηγήσεις στο Γ' Σεμινάριο του «Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου». Αίγιο 17-18 Οκτωβρίου 1987.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αι. (2004). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης: Εισαγωγή και Αναλυτικός Βιβλιογραφικός Οδηγός*. Θεσσαλονίκη: εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπιρμπίλη & Καμπέρη(χ.χ). *Μαθαίνοντας στα παιδιά το λεξιλόγιο της σκέψης*
Αναρτ. Στο: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/04ProsholikiAgogi/birbili-kamperi/birbili-kamperi.pdf>).

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου- Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg.

Νικολιδάκη, Σ. (2005). *Φιλοσοφία για παιδιά. Κριτική προσέγγιση του προγράμματος του Matthew Lipman.* (Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μάρτιος 2005).

(αναρτ.Στο:<http://elocus.lib.uoc.gr//dlib/3/4/c/attachedmetadat005nikolidaki/2005nikolidaki.pdf>).

Οδηγός Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2011). (Αναρτ. Στο: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf)

Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλοαναγνωσία,* Αθήνα: Πατάκης.

Παπαντωνάκης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στο ελληνικό μυθιστόρημα επιστημνικής φαντασίας: από την θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Κέδρος.

Παπαντωνάκης, Γ. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη.* Ρόδος: Σημειώσεις Μαθήματος.

Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Κώδικες και Αφηγηματικά Προγράμματα Σε Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας.* Αθήνα: Πατάκη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελεκτική ψυχολογία : η ψυχική ζωή από την σύλληψη ως την ενηλικίωση.* Τόμος 1. Αθήνα.

Πέτρου, Α. (2013). Ο ρόλος των μύθων στην πλατωνική παιδαγωγική και στη Φιλοσοφία για Παιδιά. In Ε. Θεοδοροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* (pp. 309-318). Αθήνα: Διάδραση.

Πελεγρίνης Θ. (2013). Φιλοσοφία και παιδί. In Ε. Θεοδοροπούλου (ed.). *Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* (pp. 137-149). Αθήνα: Διάδραση.

Ρίτςμοντ, Π. (1970) *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. (Μτφρ. Κάντας, Α). Αθήνα: Υποδομή.

Ροντάρι, Τ. (2001). Γραμματική της φαντασίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας : ελληνική και παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας*, Αθήνα: Νόηση.

Σατελέ, Φ. (1989). *Η φιλοσοφία :Από τον Πλάτωνα ως τον Θωμά Ακινάτη*, Τόμος Α΄.(μτφρ. Παπαγιώργης, Κ). Αθήνα: Γνώση.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδ. Θεσσαλίας.

Χάντ, Π. (2001). *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.

Χατζηδημητρίου, Σ. (1999). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία- το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηδημητρίου- Παράσχου, Σ. (2008). *Παιδική και νεανική λογοτεχνία: Πρόσωπα-Κείμενα- Ζητήματα*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Διαδίκτυο

<http://www.oliverjeffers.com/>