



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

Πασχάλη Σουλτάνα

A.M.421/2010277

ΘΕΜΑ: Δοκιμές εφαρμογής παιδαγωγικού υλικού στο Δημοτικό στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά.

Η ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Η ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ

Θεοδωροπούλου Έλενα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΤΑ ΜΕΛΗ

- 1 Καίλα Μαρία, Καθηγήτρια*
- 2 Παπαδάτος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής*

Ρόδος 2014

Η σχολή των Αθηνών



Στον πίνακα του Ραφαήλ, ο Πλάτωνας δείχνει προς τα πάνω, προς τον κόσμο των ιδεών, και τον Αριστοτέλη προς τα κάτω, στην εδώ πραγματικότητα

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	4
Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟ Θεωρητικές παραδοχές για μια νέα τάξη	
Η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης	6
Η ερώτηση ως μέσο αναζήτησης της γνώσης.....	8
Η τάξη μια κοινότητα έρευνας.....	12
Το κλίμα στην τάξη.....	16
Η συζήτηση στην τάξη.....	19
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	22
Το πρόγραμμα σπουδών.....	27
Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ Το παιδαγωγικό υλικό	
Τα κείμενα ως παιδαγωγικό υλικό.....	34
Τα φιλοσοφικά κείμενα.....	35
Λογοτεχνικά κείμενα.....	39
Φιλοσοφική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων.....	46
Φιλοσοφικά κείμενα για παιδιά.....	49
Μέθοδος αξιοποίησης των κειμένων.....	52
Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ερευνητικός προβληματισμός	
Συζήτηση στην τάξη: καταγραφή παρατήρησης.....	57
Τοποθέτηση προβλήματος.....	62
Παρατήρηση/ αυτοπαρατήρηση και καταγραφή: συνθήκες και περιορισμοί.....	62
Κλείδες παρατήρησης.....	65
Παρατήρηση- καταγραφή.....	67
Συμπεράσματα.....	71
Υλικό απομαγνητοφώνησης.....	78
Βιβλιογραφία.....	104

Περίληψη

Η σύγχρονη διδασκαλία συνδέεται με την ενεργοποίηση των μαθητών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες μέσα σε μια δημοκρατικά οργανωμένη τάξη, όπου κάθε μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αλληλεπίδρασης με το σύνολο της τάξης του. Με βασικό όπλο το παιδαγωγικό υλικό των κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, κύριος σκοπός είναι η ανασύσταση της σχολικής τάξης σε μια ομάδα αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφορετικότητας και του διαλόγου. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυσύνθετος, είναι ταυτόχρονα επικοινωνιακός, συνεργατικός και δημιουργικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται, όχι μόνο να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη, αλλά ταυτόχρονα να υιοθετήσει μια ενθαρρυντική συμπεριφορά με σκοπό να εμπλέξει τους μαθητές σε μια διαδικασία συζήτησης, όπου η σκέψη γίνεται πιο ουσιώδης, οι μαθητές πειθαρχούν στη χρήση λογικών επιχειρημάτων, εστιάζουν στην ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στην ικανότητα δημιουργικής επινόησης. Παρόλες όμως τις θεωρητικές προσεγγίσεις, η εφαρμογή της διαδικασίας της συζήτησης που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθίσταται αδύνατη από τον/την εκπαιδευτικό που δεν έχει λάβει συστηματική επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα ζητήματα. Με μια πιο προσεκτική παρατήρηση της διαδικασίας της συζήτησης που λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη, αναδεικνύονται κενά που είτε αφορούν στην αδυναμία αξιοποίησης των κειμένων ως παιδαγωγικό υλικό από τον/την εκπαιδευτικό, είτε στην έλλειψη εναλλακτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εισαγωγή

Το αίτημα της εισαγωγής της φιλοσοφικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μοιάζει να αναδύεται από την ανάγκη των παιδιών να σκέφτονται. Από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία αρχίζει να αναπτύσσεται στα παιδιά η λογική σκέψη και μπορούν να αποκτήσουν ευαισθησία και ενδιαφέρον για τις σκέψεις και τις ιδέες των άλλων. Η βασική λοιπόν παιδαγωγική αρχή που παρέχει μόνιμη στήριξη στο εγχείρημα της εισαγωγής της φιλοσοφικής έρευνας σε πρώιμες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι η σταθερή αναγνώριση του παιδιού ως ξεχωριστής υπόστασης, κάτι που συνεπάγεται επίσης και την αναγνώριση ότι έχει ένα δικό του τρόπο σκέψης και κατανόησης της πραγματικότητας – ή, σύμφωνα με τον Dewey, ότι ζει αυτό που σκέφτεται (στο Θεοδωροπούλου, 2011). Η διδασκαλία που μπορεί να ανοίξει τον δρόμο της σκέψης, κινητοποιεί ταυτόχρονα όλες τις λογικές δεξιότητες, την δημιουργικότητα και την έκφραση σε όλες τις εκφάνσεις. Ευαισθητοποιεί το παιδί σε ικανότητες αξιολόγησης και ανάλυσης όλων όσων προκύπτουν προτού τα αποδεχτεί ως πραγματικά ή αξιόπιστα. Η δεξιότητα αυτή του επιτρέπει όχι μόνο να κατακτά τη γνώση, αλλά να κατανοεί σε βάθος και να αντιλαμβάνεται τη λογική που τη διέπει. Περιλαμβάνει την σκέψη, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό και ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθεί η αξιόπιστη γνώση. Η αναζήτηση μιας αντικειμενικής γνώσης συνιστά εξάλλου αναζήτηση μιας δυνατότητας διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών, η οποία εδράζεται στην συνάντηση ηθικών αξιών και επιστημολογικών αξιώσεων, όπως η εντιμότητα, η ταπεινοφροσύνη, ο ζήλος κατά την αναζήτηση (Drouin-Hans, 2010). Κατά πόσο όμως υπάρχει αυτή η δυνατότητα αναζήτησης και ανταλλαγής ιδεών στο σχολείο και πώς ο εκπαιδευτικός δύναται να προωθήσει την ενεργητική σκέψη στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας;

Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια δοκιμή εφαρμογής συζήτησης σε τάξη της πρώτης δημοτικού, με σκοπό να αναδειχθούν όλες οι δυσκολίες αλλά και οι περιοριστικοί παράγοντες που προκύπτουν στο πλαίσιο των παραπάνω απαιτήσεων.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται να αποτυπωθούν οι λόγοι για τους οποίους η φιλοσοφική εκπαίδευση καθίσταται

αναγκαία προϋπόθεση αυτών που το σημερινό αναλυτικό πρόγραμμα επιχειρεί να εντάξει στα σχολεία, όπως είναι για παράδειγμα η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης. Δεδομένου μάλιστα ότι η φιλοσοφία για παιδιά εμφανίζεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ως μια πλήρης εκπαιδευτική πρόταση, επιχειρούμε να αναδείξουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τις προτάσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. που θα ήταν δυνατό να βοηθήσουν ώστε η τάξη να λάβει τα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας έρευνας, εάν αυτό είναι στοιχείο ωρίμανσης των διαδικασιών σκέψης και έκφρασης.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια αναφορά στο εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ως έναυσμα για την εισαγωγή σε ένα προβληματισμό. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στα φιλοσοφικά κείμενα, στα λογοτεχνικά κείμενα, εκείνα που είναι ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά και στους μύθους.

Στο τρίτο μέρος, μέσα από μια καταγραφή συζητήσεων στην τάξη και την προσπάθεια ανάλυσής τους στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, επιχειρείται να ανιχνευτούν οι λόγοι που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές να αναπτύξουν μια συζήτηση που θα έχει συνείδηση του εαυτού της, θα είναι οργανωμένη, θα διαρκεί, θα εξελίσσεται και θα ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία.

Α' ΚΕΦΑΛΑΙΟ Θεωρητικές παραδοχές για μια νέα τάξη

Η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης

Η διδασκαλία στην σημερινή εποχή, πρέπει να σχετίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, τις γνωστικές δομές και το νοητικό τους επίπεδο. Απαιτείται η επιστροφή στις γνώσεις ή πεποιθήσεις, που παλαιότερα υιοθέτησαν και έγιναν υπόβαθρο τους, με στόχο να εξετάσουν κριτικά το περιεχόμενό τους. Ο έλεγχος, η ανατροφοδότηση και η διορθωτική παρέμβαση κρίνονται ως απαραίτητες δεξιότητες και στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην μάθηση. Ακόμη, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στην ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών. Η υιοθέτηση κατάλληλων αξιών και η αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων, θα αποτελέσουν τα θεμέλια, το υπόβαθρο, ώστε να είναι ο μαθητής σε θέση να αξιολογήσει τη δύναμη οποιουδήποτε επιχειρήματος, να αποφασίσει αν θα πεισθεί από αυτό, και, επομένως, θα είναι σε θέση να διαμορφώσει την προσωπική του άποψη και έπειτα να οδηγηθεί στη ορθή λήψη αποφάσεων. Αναδεικνύεται έτσι, η *ενεργητική προσέγγιση της γνώσης μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να σκέπτονται, να χειρίζονται πολύπλοκες έννοιες, να ερευνούν και να φθάνουν οι ίδιοι στη γνώση, δηλαδή τελικά να μαθαίνουν*. Το σημείο στο οποίο συγκλίνουν ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης και της φιλοσοφίας, είναι όταν δεσμεύονται να προκαλέσουν στο μαθητή την ερευνητική διάθεση (Lipman, 2010).

Ο Dewey στο βιβλίο *How We Think* (1933) όρισε τον κριτικό στοχασμό ως «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στερεή βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου». Είναι λογικό ότι η κριτική σκέψη δεν είναι παρά αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής διαδικασίας μέσω της οποίας αντίθετες γνώμες και ιδέες –θέση και αντίθεση- υπόκεινται σε διαπραγμάτευση (*αναφ.* στο: Χατζηγεωργίου, 2001). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, το σχολείο ή οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μηχανισμός που σκοπεύει να είναι ένα εργαστήριο κριτικής σκέψης, πρέπει να διαμορφώνεται ως μια κοινότητα διαλόγου, στην οποία οι

διαφορετικές γνώμες και τα πιστεύω του κάθε μέλους της κοινότητας είναι εύλογο να τίθενται υπό ερώτηση από τους άλλους και τους εαυτούς μας. Η κριτική σκέψη είναι η μόνη που ακούει άλλους λόγους και άλλους ανθρώπους (Καραφύλλης, 2007). Όπως επισήμανε ο Θεόφιλος Βέικος, «η πιο σημαντική ίσως προσφορά της φιλοσοφικής παιδείας είναι η καλλιέργεια λογικά συγκροτημένου λόγου σε πλαίσια διαλόγου όπου περνά πιο πολύ το ισχυρό επιχείρημα. Με τέτοια παιδεία δεν αναπτύσσονται μόνο ικανότητες που χρειάζεται ο μελλοντικός φιλόσοφος παρά ικανότητες χρήσιμες σ' όλες τις επιστήμες και τις πρακτικές δραστηριότητες. Μαθαίνει κανείς να διατυπώνει και να υπερασπίζει τις απόψεις του· να διακρίνει λεπτές διαφορές ανάμεσα σε όμοιες απόψεις και να ανακαλύπτει κοινές προϋποθέσεις που υπόκεινται σε διαφορετικές ή αντίθετες απόψεις· να αξιολογεί και να συγκρίνει αντίμαχες θέσεις και να εξηγεί την πραγματική τους διαφορά· να αποδείχνει πειστικά τη λογική τους βαρύτητα και να δικαιολογεί γιατί προτιμά αυτή τη θέση από την άλλη» (Βέικος, 1988).

Σύμφωνα με τον Καραφύλλη, «η φιλοσοφία αποτελεί το φυσικό χώρο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και μας εφοδιάζει με τα απαραίτητα λογικά και μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να καταστούμε ικανοί να την καλλιεργήσουμε και να την υιοθετήσουμε ως τρόπο ζωής σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου και ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, και ένα πρόγραμμα σπουδών πρέπει να προάγει την πνευματική ικανότητα, τουτέστιν και ο νους του ανθρώπου πρέπει να επιδιώκει τη γνώση. Η ορθή χρήση του νου αν μπορούμε να την πούμε έτσι, οδηγεί σε αρμονία με την πραγματικότητα και μπορεί να ανακαλύψει την ουσιαστική φύση των πραγμάτων» (Καραφύλλης, 2007). Ο Lipman μάλιστα προτείνει μια φιλοσοφία της σκέψης, ενός επιστημονικού πεδίου που θα παρέχει την πρακτική συνιστώσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και που «θα ανέπτυξε και, ενδεχομένως, θα παρείχε τις κατάλληλες σταθερές, μέσω των οποίων η συνάφεια και η καταλληλότητα της θεωρίας θα ήταν δυνατόν να αξιολογηθούν» (Lipman, 2010).

Γίνεται όμως σαφές ότι τέτοιου είδους πρακτικές είναι δυνατόν να καρποφορήσουν μέσα σε τάξεις όπου εφαρμόζεται μια ενεργός παιδαγωγική, όπου οι μαθητές έχουν μάθει να ανακαλύπτουν και ταυτόχρονα να αμφιβάλλουν, να δραστηριοποιούνται και να ρωτούν.

Η ερώτηση ως μέσο αναζήτησης της γνώσης

Οι ερωτήσεις των παιδιών που προκύπτουν μέσα σε μια τάξη νηπιαγωγείου μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση, αμφιβολία ή ακόμη και να προκαλέσουν μια αναπάντεχη κατάσταση που πρέπει να λυθεί, έναν προβληματισμό, πολλές φορές δίλημμα. Τα παιδιά είναι όντα που εισέρχονται στην ανθρωπότητα μέσα από τα προβλήματα, τα οποία αυτή θέτει στον εαυτό της, ερωτήματα σχετικά με την φιλία, τον έρωτα, την ενηλικίωση, την ελευθερία, την αλήθεια, την ομορφιά, το καλό, την ευτυχία, τη ζωή, τον θάνατο κ.α. ότι έθεταν τα ερωτήματά (τους) για πρώτη φορά, σαν νεογέννητα στον κόσμο αυτό, με μια δύναμη, μια μαζικότητα, μια ριζικότητα που έθεταν ξανά τους δασκάλους τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ενώπιων των ουσιωδών αυτών ερωτημάτων, τα οποία και θέλησαν συχνά μέχρι εκείνη την στιγμή να αποφύγουν, αλλά τα οποία θα έπρεπε, ως υπεύθυνα πρόσωπα, να ακούσουν, ενώ στη συνέχεια, θα έπρεπε, κατά την επεξεργασία τους, να συνοδεύσουν τα παιδιά, ελλείψει της δυνατότητας μιας οριστικής απάντησης (Tozzi, 2010). Η στάση των παιδιών που θαυμάζουν και απορούν μπροστά στο καινούριο και το απρόσμενο θυμίζει την στάση των φιλοσόφων που στοχάζονται μπροστά σε ένα πρόβλημα. Πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Βείκος ότι απορία σημαίνει αμηχανία, δυσκολία να βρούμε πέρασμα (πόρον) στην άλλη όχθη, χωρίς να μας παρασύρει το ποτάμι. Όσο αναφέρει, από την πρώτη έκπληξη της αλλαγής στην πορεία των πραγμάτων, μένουμε απλώς αμήχανοι. Αλλά καθώς συνειδητοποιούμε την δυσκολία, περνούμε στην απορία που κινητοποιεί την σκέψη: αναζητούμε δρόμους και περάσματα, καθώς είμαστε χαμένοι και δεν ξέρουμε τι να σκεφτούμε και τι να κάνουμε. Όσο είμαστε ακόμη από την εδώ όχθη και αναζητούμε περάσματα, όσο δηλαδή βρισκόμαστε αντιμέτωποι με προβλήματα και δεν βρίσκουμε άκρη με αυτά, σκεφτόμαστε ποιες δυνατές λύσεις προσφέρονται. Η απορία λειτουργεί σαν δύναμη που βάζει στο παιχνίδι τον στοχασμό εκείνο που είναι η έρευνα ενός δοσμένου προβλήματος (Βείκος, 1995). Η σκέψη τότε προχωρά, δεν αδρανεύει. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση έχει ανάγκη την φιλοσοφία. Μια από τις βασικές αρθρώσεις που συνδέουν τη φιλοσοφία με την όλη διαδικασία της νοηματοδότησης του κόσμου από

το παιδί εντοπίζεται στη σχέση της φιλοσοφικής σκέψης με τα ερωτήματα που το ίδιο το παιδί θέτει. Σχέση η οποία άλλωστε έχει από τους ίδιους τους φιλοσόφους εντοπιστεί, αν όχι ως ένδειξη φιλοσοφικότητας στη σκέψη του παιδιού, τουλάχιστον όμως ως μια προφιλοσοφική δραστηριοποίηση της ανθρώπινης σκέψης (Θεοδωροπούλου, 2011). «Η παιδική ηλικία και η φιλοσοφία ανέκαθεν συνδέονταν μέσα από το φαινόμενο του θαυμασμού και της πρωταρχικής γνωσιακής και γλωσσικής έκφρασης, της ερώτησης δηλαδή. Το φιλοσοφικό ερώτημα, σαν ένα χέρι που περνάει πάνω από τη σκακιέρα στη μέση της παρτίδας, όχι μόνο παρεμβάλλεται στο συγκεκριμένο διαλογικό παιχνίδι που παίζουμε, αλλά μας πηγαίνει στην αρχή, στο αόρατο σημείο, το οποίο η Hannah Arendt αποκάλεσε «αρχή της σημασίας της γέννησης/ γενεθλιότητα» η οποία είναι το πρωταρχικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας» (Kennedy, 2013).

Η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να εκτεθεί σε φιλοσοφικές διαδρομές μέσα στην τάξη προκειμένου να αποκτήσουν νόημα τα ερωτήματα- ζητήματα που αναδύονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. «Αν υπάρχει ένας χώρος όπου μπορεί η φιλοσοφία να συνεισφέρει στα μέγιστα τότε αυτός είναι σίγουρα το σχολείο. Ο φιλοσοφικός τρόπος βρίσκει εκεί ανταπόκριση λόγω της περιέργειας που εκδηλώνουν οι μαθητές ιδιαίτερα των μικρών τάξεων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους διαισθητικά, ενώ οι βασικές έννοιες προσπαθούν να οικοδομηθούν. Έτσι λοιπόν η παιδική ηλικία είναι ο τόπος όπου διατυπώνεται το ερώτημα, το οποίο προκαλείται από τον θαυμασμό και, μάλιστα, το πιο άμεσο και αποκαλυπτικό ερώτημα είναι το φιλοσοφικό» (Kennedy, 2013). Τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία, που δεν είναι παραγωγοί κοινωνικών στερεότυπων, προσπαθούν να ανακαλύψουν τον κόσμο και αυτό ακριβώς αποτελεί το ερέθισμα που τα παρακινεί να αμφιβάλλουν και να ρωτούν. «Είναι η κατάσταση του μαθητή που δεν επαναπαύεται, αλλά ανήσυχος πάντα και περίεργος αναζητεί να βρει απαντήσεις στα φλέγοντα ερωτήματά του» (Βέικος, 1995). Η τάση αυτή εμφανίζεται στα παιδιά από τη στιγμή κατά την οποία εκείνα αρχίζουν να κάνουν ερωτήσεις του τύπου «γιατί;», χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε πιο πρώιμο ηλικιακό στάδιο δεν έχουν απορίες. Σε αυτήν την περίπτωση, τα παιδιά απλώς δεν είναι σε θέση να τις διατυπώσουν λεκτικά. Σύμφωνα με την άποψη αυτή είναι και ο Jaspers που θεωρεί ότι 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, σημειώνει, λόγια των οποίων το νόημα βυθίζεται κατευθείαν στα

φιλοσοφικά βάθη, έχουν συχνά μια μορφή ευφυΐας που χάνεται μόλις ενηλικιώνονται (Γιάσπερς, 1983).

‘Η αναζήτηση της γνώσης προϋποθέτει την αμφισβήτηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων. Η θέληση για μάθηση προϋποθέτει την αναγνώριση του γεγονότος ότι δεν γνωρίζουμε. Προϋποθέτει δηλαδή, την άρνηση της γνώσης που είχαμε αρχικά δημιουργήσει ή κατακτήσει’, όπως επισημαίνει η Nicole Mosconi (αναφ. στο *Drouin-Hans*, 2010). Δεν μπορούμε εξάλλου να αγνοήσουμε το κυριότερο όπλο των σκεπτικιστών, την ριζική αμφιβολία. Ο Σωκράτης ήταν από τους πρώτους που εξέφρασε αμφιβολίες για τα φιλοσοφήματα της εποχής του. Κατά τον Popper (αναφ. στο Κουμάκης, 1986) ο άνθρωπος προχωρεί από παλιά σε νέα προβλήματα, με το να κάνει υποθέσεις και να τις αναιρεί. Η υπόθεση και η αναίρεσή της αποτελεί κατά την άποψή του την μέθοδο με την οποία αναπτύσσεται η γνώση μας [...] Μόλις αρχίσουμε να φιλοσοφούμε, βλέπουμε ότι και τα πιο ασυνήθιστα πράγματα οδηγούν σε προβλήματα, στα οποία μόνο ατελείς απαντήσεις μπορούν να δοθούν. Η φιλοσοφία, αν και δεν είναι σε θέση να μας πει με βεβαιότητα ποια είναι η αληθινή απάντηση στα ερωτήματα και τις αμφιβολίες μας, εισηγείται δυνατότητες, που πλαταίνουν και ελευθερώνουν τη σκέψη μας (Κουμάκης, 1986).

Όταν κάποιο παιδί απορεί ή αμφιβάλλει, εισέρχεται στη δυνατότητα του να μπορέσει σταδιακά να ανακαλύψει το γεγονός ότι η σκέψη του μπορεί να είναι εσφαλμένη και συνεπώς να είναι ανεκτική σχετικά με τη γνώμη του άλλου. Η πρακτική της φιλοσοφίας, η συνάντηση σκέψεων διαφορετικών από τη δική του, θα του επιτρέψουν να πάει πέρα από τις απλές προτιμήσεις ή τις αβασάνιστες γνώμες (Drouin-Hans, 2010). Ταυτόχρονα, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι πολλές από τις ερωτήσεις τους μπορούν να χρησιμεύσουν ως ερεθίσματα για εκκίνηση μιας συζήτησης, να έρθουν σε επαφή με τον τρόπο σκέψης των συμμαθητών τους και του/της δασκάλου/ας τους και τελικά να υιοθετήσουν, εφόσον αυτό κρίνουν ότι είναι αναγκαίο, στοιχεία από τον τρόπο σκέψης των άλλων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανεκτικότητα και η δεκτικότητα του διαφορετικού που ίσως τελικά τους οδηγήσει σε αναθεώρηση της πρωταρχικής άποψης.

Η σύγχρονη παιδαγωγική θα μπορούσε να ακολουθήσει το παράδειγμα του Σωκράτη, ο οποίος διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις οδηγούσε τον συνομιλητή του, σταδιακά, σε μια πιο καθαρή ανάπτυξη των σκέψεών του, έως ότου φτάσει στο σημείο να μπορεί να εκφράσει αυτό που βρισκόταν σε λανθάνουσα μορφή μέσα του. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούσε είχαν διευκρινιστικό χαρακτήρα και δεν

υποδείκνυαν συγκεκριμένες απαντήσεις στον συνομιλητή. Όπως παρατηρεί ο Tozzi, «ο δάσκαλος καλλιεργεί την ερώτηση, τη μη-γνώση . Δεν δίνει ούτε περιμένει, εφόσον πρόκειται για φιλοσοφία, « σωστές απαντήσεις». Ο δάσκαλος υιοθετεί μια στάση υποχώρησης, ως προς τον αριθμό των δικών του παρεμβάσεων, στο βάθος της συζήτησης» (Tozzi M., 2008). Πρέπει λοιπόν η εκπαιδευτική διαδικασία να υιοθετήσει την κουλτούρα της ερώτησης και όχι της απάντησης, όπως συμβαίνει κατ'εξοχήν στα σχολεία σήμερα. Η τάξη θα είναι ένας ασφαλής χώρος έκφρασης όλων των ιδεών όπου ο δάσκαλος δεν γνωρίζει τα πάντα και παίρνει σοβαρά όλα όσα έχουν να πουν οι μαθητές του. Ο Αμερικανός φιλόσοφος Richard Bernstein επισημαίνει: « είναι κοινοτοπία ότι εύκολα κανείς απαντά, αλλά δύσκολα ρωτά. Ωστόσο η αλήθεια βρίσκεται στην τέχνη τη ερώτησης που είναι δύσκολη και εύθραυστη. Η σοβαρή διαδικασία διατύπωσης ερωτημάτων προϋποθέτει γνώση για το τι πρέπει να ρωτήσει κανείς και πως. Οι σπουδαίοι φιλόσοφοι πάντα ξεχώριζαν για την ικανότητά 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 εμάς είμαστε ανίδεοι, παρόλο που τις υπερασπιζόμαστε» (Bernstein, 1991 αναφ. στο: Camhy, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Γιάσπερς , 'Φιλοσοφία θα πει: να βρίσκεσαι καθ'οδόν. Τα ερωτήματά της είναι ουσιαστικότερα από τις απαντήσεις της, και κάθε απάντηση μετατρέπεται σε νέο ερώτημα'.(Γιάσπερς, 1983).

Επομένως, βαρύνουσα σημασία έχει η κατανόηση των ερωτημάτων αυτών αλλά και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απορίες των παιδιών. Η φιλοσοφική από μέρος του δασκάλου κατανόηση των ερωτημάτων των παιδιών απαιτεί μια πολύ-οπτική αντιμετώπιση της ανάγκης για ερώτημα (και οφείλει να είναι εξίσου σύνθετη, όσο σύνθετες και πολύπλοκες είναι συνήθως οι φιλοσοφικές ερωτήσεις) : 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 (Θεοδωροπούλου, 2002). Όσον αφορά στην στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις ερωτήσεις των παιδιών, ο Bollnow αναφέρει χαρακτηριστικά: «Πρέπει να παίρνουμε στα σοβαρά την κρίση του νεώτερου, να την ακούμε πρόθυμα και υπομονετικά και να μιλούμε σχετικά μαζί του, ακόμη και όταν οι γνώμες που εκτίθενται αρχικά είναι αδέξιες και δυσκίνητες ή όταν επίσης επαναλαμβάνονται αβασάνιστα ιδέες που συλλήφθηκαν τυχαία. Ο παιδαγωγός πρέπει ολοένα και εντελώς ριζικά να παραιτείται από την αξίωση για υπεροχή του· γιατί δεν υπάρχει κανένα πιο δραστικό μέσο, για να καταπνιγεί αμέσως στη γέννησή της η

κρίση που άρχισε να σχηματίζεται απ' ό, τι η αυταρχική απαίτηση ή προπαντός η υπεροπτική ειρωνεία» (Bollnow, 1986).

Ο τρόπος του εκπαιδευτικού να κινείται μέσα στην τάξη ανασυγκροτείται. Ο μαθητής δεν περιμένει -και δεν δέχεται- μια απάντηση αλλά προσδοκά κάτι περισσότερο. Προσδοκά μια νοητική σύγκρουση με τους συμμαθητές του, που εκτυλίσσεται πάντα στο πλαίσιο του δημοκρατικού διαλόγου. Ο δάσκαλος είναι εκεί για να αναπτύξει την συζήτηση με συμπληρωματικά σχόλια και ερωτήματα και να ωθήσει τη σκέψη τους παραπέρα, ώστε να εμβαθύνουν στο θέμα. Τυχόν παρέμβαση του στοχεύει στην στήριξη και την οργάνωση των συλλογισμών των παιδιών. Υπό αυτές τις συνθήκες, η τάξη μετατρέπεται σε μια κοινότητα που ερευνά, δηλαδή, στην, κατά Matthew Lipman κοινότητα έρευνας.

Η τάξη μια κοινότητα έρευνας

Ο Matthew Lipman είναι ο πρόδρομος, ο 'πατέρας - θεμελιωτής' της φιλοσοφίας για παιδιά στην σύγχρονη εποχή. «Ενάντια στην καρτεσιανή φιλοσοφική παράδοση της παιδικής ηλικίας ως τόπου και χρόνου της προκατάληψης και του λάθους («υπήρξαμε παιδιά, πριν να γίνουμε άνθρωποι...»)), όπου το φιλοσοφείν σημαίνει ακριβώς να βγαίνεις από την παιδική ηλικία, ο Lipman θα διατυπώσει την υπόθεση, την οποία και θα επαληθεύσει στο πλαίσιο του αμερικανικού πραγματισμού, ότι τα παιδιά είναι ικανά να σκέφτονται από μόνα τους. Προς τούτο, τίθεται σε εφαρμογή και μια ad hoc μέθοδος. 'Εκείνος τόλμησε': πρόκειται για το «θάρρος του ξεκινήματος» (Jankélévitch). Άνοιξε έτσι ένα νέο δρόμο, που σίγουρα τον είχαν προαισθανθεί ο Επίκουρος, ο Μονταίνιος, ο Benjamin ή ο Jaspers, μα που λίγο είχε εφαρμοστεί μέχρι τότε, και που έκτοτε, θα τον εξερευνούσαν σε ολόκληρο τον κόσμο» (Tozzi M, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, το 1969 ίδρυσε το κίνημα "Philosophy for Children" (P4C), το οποίο απευθυνόταν σε ηλικίες παιδιών 4-17 ετών. Στόχος του κινήματος ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης της νεολαίας από τη νεαρή τους κιόλας ηλικία. Ταυτόχρονα, άσκησε κριτική απέναντι στο εσωτερικό σύστημα της εκπαίδευσης, το οποίο θέτοντας ως υψηλότερο στόχο την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, δεν

προωθούσε τη νόησή τους και δεν έδινε τη δυνατότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης. Υποστήριξε πως οι απορίες των παιδιών «γιατί», που ξεκινούν ήδη από πολύ μικρή ηλικία αποδεικνύουν το ενδιαφέρον τους να ανακαλύψουν πτυχές του κόσμου στον οποίο ζουν, πτυχές φιλοσοφικού περιεχομένου, καθώς «ο θαυμασμός, η απορία, η αμφισβήτηση αποτελούν τη βάση του φιλοσοφικού στοχασμού» (Χατζηστεφανίδου, 2011). Πρέπει εδώ να σημειώσουμε, ότι το πρόγραμμα ξεκινά από την προσχολική ηλικία και δεν περιλαμβάνει μικρότερες ηλικίες, στις οποίες το παιδί μπορεί μεν να σκέφτεται λογικά, δεν είναι όμως σε θέση να χρησιμοποιήσει τον λόγο του, ώστε να εκφράσει γλωσσικά τις σκέψεις του (όπως ήδη αναφέρεται παραπάνω).

Αυτό λοιπόν που προτείνει ο Lipman είναι μια «κοινότητα έρευνας», όπου η αναζήτηση είναι, αυτή η ίδια, η πρακτική που κρατά ενωμένα τα μέλη της και τα διαπερνά με το πνεύμα της κοινής χρήσης, τα κλείνει μέσα στον κοινό κύκλο και στο αίσθημα της κοινότητας (Cosentino, 2013). Μέσα από αυτό το πρόγραμμα, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά μια άλλη δυναμική. Πηγάζει από ερωτήσεις και αμφιβολίες των ίδιων των μαθητών και η εργασία στο σχολείο προτείνεται κυρίως ως διαδικασία δημοκρατικής συζήτησης μέσα στη τάξη, συντονιστής της οποίας, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια, είναι ο δάσκαλος. Για το λόγο αυτό κάποια μη παραδοσιακή πρόταση, όπως αυτή της Φιλοσοφίας για Παιδιά, με στόχο την προώθηση της φιλοσοφικής έρευνας στην κοινότητα στην τάξη, η οποία, ξεκινώντας από τον αρχικό «θαυμασμό για τον κόσμο», συγκεκριμενοθετεί φιλοσοφικές διαθέσεις, ικανότητες και δεξιότητες εντός της καθημερινής ζωής και εμπειρίας των μαθητών, και μέσω της αξιοποίησης των ερωτήσεων και των προβλημάτων τους, αποκτά συνάφεια και θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως πιθανή πρόοδος για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας (Gregory, 2007, αναφ. στο: Santi, 2013).

Το πρόγραμμα που ανέπτυξε ο Lipman έχει νόημα, εφόσον τα θέματα αντλούνται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών και από τη γνήσια ανάγκη τους να δώσουν λύση στα προβλήματα που τους απασχολούν. Η αναζήτηση της γνώσης από τα παιδιά είναι το ζητούμενο αυτής της διαδικασίας, η οποία διεγείρει τη σκέψη και ενθαρρύνει την ομαδική έρευνα. Σύμφωνα με τον Lipman, υπάρχει συγκεκριμένη «ώρα» φιλοσοφίας για παιδιά, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά διαβάζουν μια ιστορία, μελετούν τις φιλοσοφικές προεκτάσεις του θέματος που διαπραγματεύεται η ιστορία, γνωρίζουν τους κανόνες που διέπουν το ορθώς συλλογίζεσθαι, και

ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να γενικεύσουν την χρήση των εργαλείων συλλογισμού σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Lipman, 2003).

Πρόκειται λοιπόν για μια μέθοδο που βοηθά τον εκπαιδευτικό να εμπνευστεί και να εμπλουτίσει τις διδακτικές του προσεγγίσεις. Υπάρχουν σ' αυτήν τη μέθοδο τρία τουλάχιστον σταθερά σημεία στήριξης, ιδίως για εκείνους που απομακρύνονται από τη μέθοδο «μαστορεύοντας» την πρακτική τους: η ανάπτυξη στο σχολείο μιας «κουλτούρας της ερώτησης» που στηρίζεται στις ερωτήσεις των ίδιων των παιδιών και αποτελεί εγγύηση των κινήτρων τους και των πραγματικών τους ανησυχιών. Πρόταση γραπτού υποστηρικτικού υλικού, που είναι συγχρόνως αφηγηματικό, ώστε να διευκολύνει την ταύτιση των παιδιών με πρόσωπα και καταστάσεις, και με ισχυρό ανθρωπολογικό περιεχόμενο, ώστε να πυροδοτήσει τον αναστοχασμό. Εγκαθίδρυση μέσα στην τάξη ενός οργανωμένου τόπου για ανταλλαγή και συζήτηση γύρω από τα ανθρώπινα προβλήματα, με δημοκρατική ισηγορία, αλλά και με μια κριτική απαίτηση, όπου το καθήκον της επιχειρηματολόγησης είναι το αντίτιμο του δικαιώματος της έκφρασης (Tozzi, 2013).

Σύμφωνα με την πρόταση του Lipman, η 'κοινότητα έρευνας' είναι συγχρόνως ένας στόχος, μια μέθοδος, ένα πλαίσιο, μια εμπειρία, και μια προϋπόθεση για να κάνει κανείς φιλοσοφία μέσα στη σχολική τάξη, εκεί, δηλαδή, όπου συνείδηση, έννοιες, δημοκρατία, νοήματα, επιχειρηματολογία και διάλογος αποτελούν θεμελιώδη συστατικά της αναστοχαστικής δραστηριότητας (Santi, 2013). Αυτό που συμβαίνει σε μια κοινότητα έρευνας είναι ένα γλωσσικό παιχνίδι, όπου οι σκέψεις και τα επιχειρήματα έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο ενώ αυτό που κατεξοχήν την χαρακτηρίζει είναι ο διάλογος, και πιο συγκεκριμένα, ο φιλοσοφικός διάλογος. «Ο φιλοσοφικός διάλογος 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 την διερεύνηση βαθύτερων εννοιών, κανόνων και παραδοχών και μπορεί να είναι ιδιαίτερα δημιουργικός στην εξεύρεση νέων τρόπων επίλυσης των προβλημάτων» (Camhy, 2013). Τα ερωτήματα, οι έννοιες, οι απόψεις οικοδομούνται με μια ενεργητική δυναμική. Η ομάδα είναι σε θέση να αναγνωρίζει διαφορετικές απόψεις και μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημοκρατίας, να επικρατεί η λογική σκέψη. Βασική προϋπόθεση της παρακολούθησης της διαδικασίας της έρευνας, είναι η ανάπτυξη συλλογισμών, η συμμετοχή σε κινήσεις λογικής. «Έτσι, οι μαθητές να μαθαίνουν τη βασική λογική, τις δεξιότητες της επιχειρηματολογίας, την ικανότητα να κάνουν διάλογο και 'τη

διάθεση να ασχολούνται με κάτι για τους σωστούς λόγους' όπως την αποκαλεί ο Harvey Siegel (Camhy, 2013). Η κοινότητα έρευνας είναι έτσι, μια κριτική αλλά και δημιουργική κοινότητα, στο βαθμό όπου ο κάθε συμμετέχοντας είναι έτοιμος να διορθώσει και να διορθωθεί από τους άλλους, προκειμένου να καταλήξει η έρευνα, στην οποία ο καθένας έχει προσφέρει με τον τρόπο του. Αυτό το γλωσσικό παιχνίδι, η συνεχής ανταλλαγή απόψεων, καθίσταται δυνατή μόνο σε πλαίσια ελευθερίας της σκέψης. Εκτός από την ελευθερία του προσώπου, δίδεται έμφαση στον εξέχοντα ρόλο της εμπειρίας, την αυτονομία της σκέψης, τη δημιουργικότητα, τη μέθοδο της επίλυσης προβλήματος, την αναζήτηση του νοήματος, την ανάπτυξη του δυναμικού του παιδιού, την συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας, την ισορροπία ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, το σεβασμό στην αρχή της συνέχειας ως εγγενή στις σχέσεις μέρους-όλου και στόχου-μέσου, τη στοχαστική δράση, τον πλουραλισμό, την κριτική εκπαίδευση ως προβληματίζουσα εκπαίδευση, την ολιστική κατανόηση του παιδιού, την προσαρμοστική λειτουργία της γνώσης, το παιδί ως υποκείμενο σε αναζήτηση γνώσης, τη συγκρουσιακή λειτουργία της διδασκαλίας, την κοινωνική διάδραση που βρίσκεται στην καρδιά της αναπτυξιακής διαδικασίας (Θεοδωροπούλου, 2011). Η εκδήλωση της φιλοσοφικής σκέψης των παιδιών είναι μια διαδικασία που τα εξοικειώνει με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και τα βοηθά να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους.

Το πρόγραμμα «φιλοσοφία για παιδιά» έχει τις ρίζες του στον τρόπο σκέψης του Σωκράτη, από τον οποίο δανείζεται τη μαιευτική μέθοδο, καθώς και την ιδέα της φιλοσοφίας ως τρόπο ζωής. Για τον Matthew Lipman η φιλοσοφία εντός της κοινότητας έρευνας είναι μια σωκρατική διαδικασία, που περικλείει όλες τις πτυχές της φιλοσοφίας. Η φιλοσοφία όχι μόνο προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να δώσουν νόημα στη ζωή τους, αλλά συγχρόνως διεγείρει τη σκέψη και ενθαρρύνει την ομαδική έρευνα μέσα σε μια κοινότητα έρευνας (Camhy, 2013). Η συζήτηση μέσα σε μια «κοινότητα έρευνας» (Lipman), παραπέμπει σε μια «αιδεώδη κατάσταση επικοινωνίας» (Habermas) (στο Tozzi, 2010): ένα «επικοινωνιακό δραν» που εμπλέκει την ακρόαση και τη δυνατότητα μιας «συμφωνίας» (αν όχι, γιατί να ψάχνουμε μαζί;), που δεν είναι «στρατηγική» (ο Σωκράτης έλεγε σοφιστική), αλλά αντιλαμβάνεται τον άλλον ως ένα συνεργατικό εταίρο και όχι ως έναν αντίπαλο για να χτυπηθεί κανείς μαζί του στην «παλαίστρα» του λόγου και να τον νικήσει, έστω πείθοντάς τον (Tozzi, 2010).

Το κλίμα στην τάξη

Μια από τις κυριότερες συνθήκες που πρέπει να εξασφαλίσει ο εκπαιδευτικός είναι η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη, με σκοπό να υπάρξει και το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα από το πρόγραμμα της φιλοσοφίας για παιδιά. Η δημιουργία ενός κλίματος καλής επικοινωνίας, σεβασμού, και συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους και με τον δάσκαλο, θέτει τις βάσεις για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος P4C (Philosophy for Children). Ο δάσκαλος σέβεται την ελευθερία του παιδιού και διευκολύνει την ανάληψη της δικής του πρωτοβουλίας. Κατανοεί την γνώση ως μια μορφή συνεχούς εξέλιξης που μπορεί να «επεκταθεί» από τον ίδιο και πολύ περισσότερο από τα παιδιά. Για να φτάσει στα επιθυμητά αποτελέσματα δίνει στα παιδιά την πεποίθηση ότι μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς να διατρέχουν τον κίνδυνο της λογοκρισίας ή των ειρωνικών σχολίων. Για την ανάπτυξη ενός δομημένου διαλόγου είναι σημαντική η δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου όλοι οι συμμετέχοντες της συζήτησης τυχαίνουν ίσης μεταχείρισης (Camhy, 2013). Σε κάθε περίπτωση, στην τάξη πρέπει να διαχέεται η ελευθερία λόγου, όπου η δυνατότητα της σκέψης ενισχύεται, ενδυναμώνεται, τα δικαιώματα των παιδιών είναι σεβαστά και δεν καταπατούνται από τους άλλους. Εξάλλου, η Διεθνής Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού (στο Tozzi, 2010), εγγυάται «το δικαίωμα του παιδιού να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του για κάθε ζήτημα που το ενδιαφέρει»(άρθ.12), και την «ελευθερία να αναζητά, να δέχεται και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες κάθε είδους»(αρθ.13). Διότι, στην πραγματικότητα, το τρέχον καθεστώς της παιδικής ηλικίας, καθεστώς παιδαγωγικό με τον Rousseau, νομικό – πολιτικό πλέον με τη Διεθνή Σύμβαση, έχει βαθιά ανανεωθεί, ενώ οι τελευταίες νομικο- παιδαγωγικές εξελίξεις έχουν πλέον εγγραφεί στην εκπαίδευση του 1989, τοποθετώντας ακριβώς το μαθητή στο κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάπτυξη νέων φιλοσοφικών πρακτικών με τα παιδιά θα μπορούσε να έχει την ανθρωπολογική σημασία (αντιπροσωπευτική της ανθρώπινης κατάστασης) του ότι θέτει τη σκέψη του μαθητή στο κέντρο των εκπαιδευτικών ενασχολήσεων (Tozzi, 2010). Τα δημοκρατικά σχολεία υπόσχονται ότι κάθε παιδί έχει όσο το

δυνατόν περισσότερο έλεγχο κατά την διαδικασία μάθησης. Η υπακοή και ο καταναγκασμός αντικαθίστανται από την αυτοδιάθεση και την ευθύνη, τρόπους έκφρασης της παιδαγωγικής της φροντίδας και της κατανόησης [...] Μια τέτοια διαλογική διαδικασία χτίζει μια φιλοσοφική κοινότητα που μπορεί να αντιτεθεί σε μια στατική, άψυχη, απολιθωμένη από συνθετικό πραγματικότητα, η οποία είναι ταξινομήσιμη και προβλέψιμη (Kizel, 2013).

Υπό αυτές τις συνθήκες, η κατά μέτωπο διδασκαλία του δασκάλου αποκαθλώνεται ως επίλεκτη τεχνική και η ερευνητική διάθεση των μαθητών κερδίζει έδαφος. Η πρόταξη ενός δημοκρατικού στιλ, εκπαίδευσης τείνει να αποδυναμώσει το αυταρχικό στιλ προκειμένου να πέσει το βάρος περισσότερο στον αμοιβαίο σεβασμό παρά στην επιβολή αυθεντίας στην υποτέλεια και στην υπακοή. Διαστάσεις όμως της συμπεριφοράς όπως αυτές δεν είναι δυνατόν να παραχθούν μόνο με καλή διάθεση και αντίστοιχα προγράμματα εξάσκησης. Καθοριστική είναι εδώ η κοινωνικοποίηση του ίδιου του δασκάλου και η λανθάνουσα αντίληψη του σχετικά με τη «φύση» του παιδιού. Αν δεν ληφθεί το σημείο αυτό υπ' όψη, μπορεί να γίνει η συμπεριφορά του δασκάλου ένα τεχνητό παιχνίδι ρόλων. (Muhldauer, 1990). Η δημοκρατία, σύμφωνα με την Santi (2013), προσλαμβάνει την πραγματική μορφή της στη σχολική αίθουσα μέσα από την κοινωνικότητα, όταν δηλαδή, αυτός ο χώρος μετασχηματίζεται σε τόπο δραστηριότητας, δηλαδή σε μια κοινότητα φιλοσοφικής έρευνας. Η δημοκρατία αποτελεί την κοινωνική προϋπόθεση της σκέψης, κατά την οποία οι διαφορές, οι δυνατότητες και οι εναλλακτικές λύσεις συναντούν τον σεβασμό, την περιέργεια και το ανοιχτό μυαλό (Santi, 2013).

Αυτό που πρέπει λοιπόν να κάνει ο εκπαιδευτικός, είναι να δημιουργήσει στην τάξη του ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής, ώστε ο κάθε ένας μαθητής να είναι σε θέση να εκφράζεται άφοβα και να μη νοιάζεται αν οι απόψεις του δεν είναι σωστές και γελοιοποιηθεί. Αυτό το κλίμα δημιουργείται, όταν ο εκπαιδευτικός με τον επαγγελματισμό του και το παράδειγμά του, μαθαίνει στα παιδιά ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά φαινόμενα, την διαδικασία δηλαδή του παραγωγικού διαλόγου. Με άλλα λόγια, δείχνει στα παιδιά, μεταξύ άλλων, πως να ακούνε το ένα το άλλο, να σέβονται τον συνομιλητή τους χωρίς να τον διακόπτουν, να μη μιλούν όλα μαζί κ.α. Για όλα αυτά όμως είναι απαραίτητη η διακριτική αλλά θετική στάση του δασκάλου και η ικανότητά του να οργανώνει και να συντονίζει τη συζήτηση παρεμβαίνοντας είτε σαν «διαιτητής» που φροντίζει για τη σωστή διεξαγωγή του «παιχνιδιού» είτε για να δώσει μια πληροφορία σχετική με το θέμα

είτε για να συνοψίσει στο τέλος, αλλά σε καμιά περίπτωση για να επιβάλει, άμεσα ή έμμεσα, την άποψή του ούτε με το πρόσχημα της ισοτιμίας (Μπαλάσκας, 1989). Όταν ο δάσκαλος επιτυγχάνει να μιλά όσο και κάθε κατά μέσον όρο μαθητής, αυτό είναι ένα ουσιώδες βήμα προς την έμπρακτη δημοκρατία (Τζαβάρας, 2011).

Αποτελεί μια από τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού να συναρθρώνει τη διατήρηση της τάξης μέσα στο μάθημα με την καλή διεξαγωγή στο επίπεδο του γνωστικού περιεχομένου των ανταλλαγών. Να εγγυάται επίσης, την ικανοποίηση των απαιτήσεων μιας αναστοχαστικής σκέψης. Με αυτήν την έννοια, ο δάσκαλος οφείλει λοιπόν να έχει ενσωματώσει στην επαγγελματική του συγκρότηση τις απαιτήσεις του 'φιλοσοφείν': δηλαδή, την ικανότητα να αναρωτιέται, να ρωτά (τον εαυτό του), να ορίζει με αυστηρότητα τις έννοιες, να κάνει εννοιολογικές διακρίσεις να επιχειρηματολογεί ή να αποδομεί θέσεις (Tozzi, 2008).

Παρόλα αυτά, η παραδοσιακή εκπαίδευση, παρά τις αντίθετες επαγγελίες, αρνείται να ακολουθήσει διαδικασίες μάθησης που προωθούν δημοκρατικές έννοιες. Ο δάσκαλος μονοπωλεί *δικτατορικά* τον λόγο επιβάλλοντας στους μαθητές –τόσο στους άτακτους όσο και στους ευπειθείς – μια σιωπηλή και παθητική πρόσληψη (Τζαβάρας, 2011). Δεν είναι λίγες οι φορές κατά τις οποίες οι ερωτήσεις των μαθητών είτε μένουν στο περιθώριο (ίσως για οικονομία χρόνου, ίσως διότι είναι αφελείς – κατά την κρίση του δασκάλου, ίσως διότι δεν ανήκουν στο πρόγραμμα, ίσως ακόμη διότι ο δάσκαλος δεν γνωρίζει την απάντηση), είτε καλύπτονται από την μια και μοναδική απάντηση του δασκάλου.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, τα παιδιά περιθωριοποιούνται, δεν μπαίνουν στην διαδικασία να αναζητήσουν την απάντηση, με αποτέλεσμα η τάξη να οδηγείται σταδιακά σε μια παθητικότητα. Η λαθεμένη αντιμετώπιση των ερωτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού θα οδηγήσει τελικά στην άρνηση της ίδιας της ερώτησης (διότι δεν θα έχει νόημα πλέον για τα παιδιά να προβληματιστούν). Αυτή η δικτατορία του λόγου υφίσταται μια αναμφισβήτητη ανατροπή, όταν ο δάσκαλος αναλαμβάνει τον ρόλο του συνδιαλεγόμενου συντονιστή και εμπνευστή.

Για να βοηθήσει το παιδί να διατυπώνει το ίδιο ερωτήσεις πρέπει ο εκπαιδευτικός από τη μια πλευρά να μην μονοπωλεί το διαθέσιμο χρόνο ελέγχοντας τις γνώσεις του, κι από την άλλη να βοηθήσει το παιδί να βρεθεί σε κατάλληλο περιβάλλον που θα προκαλεί την περιέργειά του για μάθηση και στο οποίο θα αισθάνεται ασφαλές. Ένα περιβάλλον που θα δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να παρατηρήσουν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να αναζητήσουν αιτίες, να διακρίνουν

σχέσεις, να συνάγουν συμπεράσματα, να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους και να ερμηνεύσουν καταστάσεις ή να λύσουν προβλήματα. Όσο περισσότερο αντιμετωπίζει κανείς τα παιδιά ως ισότιμους συνομιλητές και εμπιστεύεται την ικανότητά τους να εκφέρουν γνώμη, που θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίλυση προβλήματος, τόσο επιτυχέστερα μαθαίνουν να δρουν και να αποφασίζουν (Friedrich, 2000).

Η συζήτηση στην τάξη

Η εκπαίδευση, εκτός των άλλων, λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, μέσα από τις συζητήσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη. Τι είδους συζητήσεις, όμως, λαμβάνουν ή πρέπει να λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη;

Σύμφωνα με την Camhy, κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης προσφέρουμε τα σχόλια ή τις απόψεις μας και προσπαθούμε να κάνουμε τους άλλους να μας καταλάβουν, συνήθως υπερασπιζόμενοι τις θέσεις μας, αναζητώντας στοιχεία που θα αποδεικνύουν ότι εμείς έχουμε δίκιο και οι άλλοι άδικο. Συνεπώς, τα άτομα διατυπώνουν μια θέση, προβάλλουν επιχειρήματα και προσπαθούν να τα υπερασπιστούν. Για τον David Bohm αυτό μοιάζει με αγώνα πυγκ πογκ, με στόχο του παιχνιδιού τη νίκη και τη σωστή άμυνα. Έτσι, οι συζητήσεις αποτελούν συνομιλίες, κατά τις οποίες τα άτομα υπερασπίζονται τις απόψεις και τις διαφορές τους, πρόκειται δηλαδή για ένα διαγωνισμό συμμετεχόντων και απόψεων και αφορούν στη διατύπωση μιας θέσης, την υπεράσπισή της με αντεπιθέσεις, ώστε να δούμε ποιος θα είναι ο νικητής (Camhy, 2013).

Σε μια τάξη όμως, στην οποία η συζήτηση γίνεται με σκοπό την αναζήτηση και την διερεύνηση της γνώσης, τα παιδιά πρέπει (να μπορούν) να μαθαίνουν να ακούν προσεκτικά το ένα το άλλο, να μπορούν να στηρίζουν τις απόψεις τους πάνω σε απόψεις άλλων, να τις δικαιολογούν και να τις επεκτείνουν. Η συνεχής ανταλλαγή των ιδεών των μαθητών αντικαθιστά την αδυναμία έκφρασης λόγου και την παθητικότητα μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Τζαβάρρα, ο έτσι διαμορφωνόμενος διάλογος ενδιαφέρεται να αναπτύξει όχι μόνο *θεωρητικές* δεξιότητες, όπως τη νοητική αφαίρεση, την εννοιολογική σύγκριση, τον τεκμηριωμένο συλλογισμό και τη

λεκτική αντιπαράθεση μέσω επιχειρημάτων, αλλά ενδιαφέρεται και για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η προσεκτική ακρόαση (listening) του συνομιλητή, η συλλογική διερεύνηση ερωτημάτων και η ένταξη όλων των μελών της ομάδας στην κοινή αναζήτηση. Αυτοί οι στόχοι της φιλοσοφίας για παιδιά δεν είναι διόλου αμελητέοι, διότι αποτελούν θεμελιώδη βήματα προς μια συντονισμένη κοινωνική και συνάμα διαστοχαστική διαμόρφωση των παιδιών (Τζαβάρας, 2011).

Κατά την διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά σκέφτονται, εξηγούν και επεξηγούν. Μέσα από μια γόνιμη συζήτηση, προάγεται η ενδυνάμωση της σκέψης, προκαλείται η ικανότητα του σκέπτεσθαι, δηλαδή η ικανότητα των παιδιών για συλλογισμό και κριτική σκέψη, με άλλα λόγια η ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά συνεργάζονται, ώστε να φτάσουν στην κατάλληλη απάντηση και νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ομάδα με κοινό άξονα την διαλογική έρευνα προκειμένου οι όποιες διαφωνίες τους να συμφωνήσουν προοδευτικά. Το «μαθαίνω να σκέπτομαι μόνος μου» σημειοδοτεί 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). Έκτοτε, 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). Οι ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών μπορούν να καλυφθούν σε ένα βαθμό από άλλα παιδιά τα οποία μέσα από ένα κλίμα ομαδικότητας, βοηθούν στην διεξαγωγή της διαδικασίας. Μέσα σε αυτήν την λογική, το κάθε ένα μέλος της συζήτησης κάνει κτήμα του την διαφορετική σκέψη, ενεργοποιεί κάθε του αίσθηση, συμμετέχει ενεργά με κάθε μέλος του σώματός του. Υπό αυτές τις συνιστώσες, το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί κατάλληλη επιχειρηματολογία για να πείσει τον συνομιλητή του, ενώ ταυτόχρονα ευαισθητοποιείται στην διερεύνηση των ιδεών των άλλων, υπό το πρίσμα πάντα του κοινού στοχασμού.

Με τη συζήτηση δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή και τη μαθήτριά να προβληματίζεται, να αξιολογεί, να συμπεραίνει και να διατυπώνει τις απόψεις του/της μέσα από διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης. Η εμπλοκή του μαθητή στη συζήτηση και η ενεργός συμμετοχή του σ' αυτήν επιτυγχάνεται με κατάλληλες

ερωτήσεις προβληματισμού, που είναι σκόπιμο να σχεδιάζονται πριν από την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. «Οι προτεινόμενοι στόχοι πολλαπλασιάζονται: πέραν της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των λογικών δεξιοτήτων, ο στόχος είναι επίσης η ανάπτυξη της δημιουργικής (ευλύγιστης, προσαρμοστικής, αυτό-ανασυγκροτικής, παραγωγικής) σκέψης, η κατάκτηση της ικανότητας για αυτόνομη σκέψη, η συνειδητοποίηση της σκέψης ως αναπόσπαστης εκφοράς του εαυτού και οπωσδήποτε η ολοένα και ακριβέστερη λεκτικοποίηση της» (Θεοδωροπούλου, 2003).

Όταν ο/η εκπαιδευτικός κατορθώσει να μετατρέψει την σχολική τάξη σε μια κοινότητα έρευνας, οι μαθητές στην τάξη θα αποτελέσουν μια κοινότητα ατόμων που ερευνούν ομαδικά και σκέφτονται μαζί, αυτό-αναστοχαστικά και κριτικά. Πρόκειται για μια συνεργατική δραστηριότητα που ενθαρρύνει τα άτομα να εκφράζονται και να μιλούν για τις ιδέες τους, να σκέφτονται για τον δικό τους τρόπο σκέψης ανάμεσα σε άλλους, να έχουν λογική κρίση, να φροντίζουν τους άλλους και να γίνουν αυτόνομοι στοχαστές (Camhy, 2013). Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει φιλοσοφία με τα παιδιά και η τάξη να απολαύσει ένα φιλοσοφικό διάλογο, μέσα από τον οποίο θα ανακαλύψει τη χαρά ενός γλωσσικού παιχνιδιού, θα σκεφτεί αναστοχαστικά, θα οικοδομήσει έννοιες, θα ανακαλύψει εναλλακτικές οδούς, θα ασκήσει τη λογική σκέψη. Το διακύβευμα του φιλοσοφικού διαλόγου δεν είναι (ή τουλάχιστον δεν είναι μόνο) η έκφραση της προσωπικής γνώμης αλλά η εξέλιξη της σκέψης, η ανάπτυξη του προσωπικού στοχασμού στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας (Θεοδωροπούλου 2011). Μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, τα παιδιά επεξεργάζονται διυποκειμενικές αντιλήψεις και κατανοούν πολιτισμικές διαφορές. Ήδη από το δημοτικό σχολείο, το σημείο εκκίνησης της φιλοσοφίας έντοπιζεται στις υποκειμενικές ιδέες, εμπειρίες και εξηγήσεις που τα παιδιά κουβαλούν μαζί τους στην τάξη. Οι μαθητές και οι δάσκαλοι προσεγγίζουν τα προβλήματα με ερωτήσεις. Δηλαδή, η υποκειμενική γνώση, οι αξίες, οι στόχοι και οι συνέπειες τίθενται επί τάπητος, κρίνονται και συζητιούνται μαζί. Αναπτύσσονται σκέψεις από κοινού, και τα παιδιά ανακαλύπτουν πώς το αντικείμενο μπορεί να δοκιμαστεί από τη σκέψη και πώς το συλλογίζεσθαι γύρω από σημαντικά ζητήματα μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση (Camhy, 2013).

«Τέτοια είναι τα διακυβεύματα, οι μέθοδοι και οι συνεισφορές μιας πρακτικής με φιλοσοφική σκόπευση για τα παιδιά και τους μαθητές. Είναι μια πρακτική της πολιτειότητας συγχρόνως εκπαιδευτική, παιδαγωγική, διδακτική, ηθική και πρακτική,

πρωτάκουστη στην ιστορία, συνεκτική ως προς μια ανανεωμένη οπτική του παιδιού, στο οποίο χορηγεί ένα νέο δικαίωμα, αυτό του να σκέφτεται [μια πρακτική], τα οφέλη της οποίας οφείλουν να αξιοποιήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, έτσι ώστε να το καταστήσουν ένα πραγματικό δικαίωμα» (Tozzi, 2013).

Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού

Η αυτονομία στη σκέψη του ατόμου πρέπει να αποτελεί ήδη στόχο, κατά την πρώτη περίοδο της κοινωνικοποίησής του και της δημιουργίας της προσωπικότητάς του. Η οικογένεια και το σχολείο, αλλά και οι άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης θα πρέπει να συγκλίνουν και να συντείνουν στη δημιουργία της αυτόνομης-ελεύθερης κρίσης των ατόμων (Ελευθεράκης, 2011). Η ενεργός μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης και είναι σημαντικό οι παιδαγωγοί να δημιουργούν ένα κλίμα που να υποστηρίζει αυτή τη διαδικασία.

Ο ρόλος βέβαια του/της εκπαιδευτικού με τα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης αλλάζει ριζικά, ενώ η στάση του επαναπροσδιορίζεται μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σκηνικό. Επιβάλλεται η συνεχής ενημέρωση μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων, για τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης του. Η συνεχής επιμόρφωση δεν είναι η διαδικασία που αυτή καθαυτή θα επιφέρει αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας. Είναι μια στρατηγική που θα μπορέσει να προωθήσει στο σχολείο ένα νέο περιβάλλον και μια νέα νοοτροπία εργασίας, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κάθε εκπαιδευτική αλλαγή.

Εξάλλου, η σχολική τάξη είναι ένας χώρος προβλημάτων που εγείρονται μέσα από την ομάδα των μαθητών και διακρίνονται από ένα δυναμικό χαρακτήρα, ποτέ στατικό. Είναι προφανές, ότι υπάρχει μια αντιστροφή της μαθησιακής διαδικασίας: εδώ οι μαθητές είναι η πηγή της μαθησιακής διαδικασίας. Κρίσιμη είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζεται και να προσαρμόζει τις παρεμβάσεις του στη μαθησιακή πραγματικότητα που ξεδιπλώνουν τα ίδια τα παιδιά. Στόχος είναι τα παιδιά να αντιληφθούν, να κατανοήσουν, και να αποδεχτούν σταδιακά ότι ενδεχομένως, στην πραγματικότητα δεν έχουν αντιληφθεί και

κατανοήσει (ακριβώς ή και καθόλου) αυτό το οποίο διακυβεύεται στην συζήτηση, τη συγκεκριμένη εκείνη στιγμή, κάτι που μοιάζει να αναδύεται μέσα «από το σκοτάδι» ή την ομίχλη της πλανημένης αντίληψης, ωθεί τα παιδιά στην έρευνα αντί να την αποκλείει (Θεοδωροπούλου, 2011).

Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο να μπορεί να συλλαμβάνει ευφάνταστους τρόπους προσέγγισης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, τρόπους με τους οποίους να μπορεί να αποδίδει τη βαθύτερη ουσία των θεμάτων που προκύπτουν, αλλά και να ανάγει αυτές τις ιδέες σε απλούστερους κατανοητούς όρους. Μέσα στο πλαίσιο «έρευνας» κάποιου θέματος που προκύπτει και κατά τη διάρκεια συζήτησης αυτού του θέματος, ο εκπαιδευτικός πρωτίστως πρέπει να φροντίσει να βοηθήσει τους/ τις μαθητές/τριες να διατυπώσουν με ευκρίνια τις θέσεις και τις απόψεις των μαθητών για το θέμα που έχει συμφωνήσει η ομάδα να συζητήσει. Σεβόμενος τη διαφορετικότητα των παιδιών επιτρέπει τη διαλογική, την κριτική συζήτηση, χωρίς να την κατευθύνει δογματικά, χωρίς να υποδεικνύει απαντήσεις αλλά με τις κατάλληλες ερωτήσεις εκμιαεύει αυτό που τα παιδιά σκέφτονται και θέλουν να εκφράσουν με τον πιο ακριβή λεκτικό τρόπο. Με άλλα λόγια, βοηθάει τους μαθητές να εκφράσουν τη σκέψη τους μέσα από τη διαδικασία της αποσαφήνισης, τα βοηθάει να τοποθετηθούν εκ νέου και να ερμηνεύσουν τις θέσεις τους, επιτρέπει στα παιδιά να διατυπώσουν τις αναπαραστάσεις τους και τους συλλογισμούς τους. Ο Cam απευθυνόμενος σε κάθε εκπαιδευτικό που θέλει να κάνει συζήτηση μέσα στην τάξη του προχωρεί στις εξής υποδείξεις: «ως δάσκαλος οφείλει να συντονίζει και να ενισχύει την απόδοση. Ίσως την μια στιγμή χρειαστεί να είναι αυστηρός στη λεπτομέρεια, αλλά συγκρατημένο κάποια άλλη: οφείλει να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά ακούν το ένα το άλλο και ότι όλοι έχουν την ευκαιρία να ακουστούν. Επίσης, θα πρέπει να προσπαθήσει να διασφαλίσει ότι τα σημαντικά θέματα αντιμετωπίστηκαν κατάλληλα και καθώς εξελίσσεται η συζήτηση ενδέχεται να χρειαστεί να βοηθήσει, ώστε να δοθεί έμφαση σε σημαντικές εξελίξεις της διαδικασίας και να επισημανθούν σημαντικές περιστάσεις. Όταν τα παιδιά κάνουν λάθος, μπορείς να τα καθοδηγήσεις και πάλι μέσω της σκέψης τους και όταν σε κάποια στιγμή η συζήτηση είναι υποτονική, μπορείς να χρησιμοποιήσεις ασκήσεις για την ενίσχυση της απόδοσης» (Cam, 1995 αναφ. στο: Camhy 2013).

Η προσέγγιση αυτή συνεπάγεται μια κοινότητα στην εκπαίδευση με όλα τα χαρακτηριστικά που αντανακλούν την «κοινότητα έρευνας» του M. Lipman. Για να μετατραπεί η σχολική αίθουσα σε κοινότητα έρευνας, είναι απαραίτητο να αλλάξει ο

παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου και να αναπτυχθεί μια νέα σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Όλοι μας έχουμε εσωτερικεύσει ένα νοητικό μοντέλο, που μας δίνει την εντύπωση ότι ο δάσκαλος είναι πάντα «αυτός που γνωρίζει» κι ο μαθητής είναι αυτός που «μαθαίνει». Έτσι, πολύ συχνά οι δάσκαλοι επικεντρώνονται στο να ακούσουν την αναμενόμενη απάντηση και στο να κατανοήσουν οι μαθητές μια συγκεκριμένη ιδέα ή έννοια (Camhy 2013). Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου, «εάν η φιλοσοφική σκέψη (ως διανοητική χειρονομία) εκφράζεται ουσιαστικά ως διαδικασία αναζήτησης, αναστοχασμού και προετοιμασίας του αυτό-έλεγχου και λιγότερο ως μορφή βεβαιότητας που υπερθεματίζει το προφανές τότε η διδασκαλία της δεν μπορεί κατ' ουσίαν παρά να αποκλείει τη «μετωπική παιδαγωγική», και να επιμένει στην αργή και πολύτροπη διαδικασία ανάδειξης των δεξιοτήτων της σκέψης. Ο δάσκαλος καθοδηγεί, διευθετεί, ενορχηστρώνει περιεχόμενα διαλόγου. Η σωκρατικού τύπου συζήτηση οφείλει εδώ, να μη διαμεσολαβείται, άμεσα τουλάχιστον, από τον δάσκαλο, να διαμετακομίζεται μάλλον και να συμβαίνει κυρίως ανάμεσα στους μαθητές (στο μέτρο επιπλέον που θα είναι δυνατόν να καταδειχθεί ότι ο λόγος των παιδιών ,τα σύμβολα, οι εικόνες τους είναι φορείς φιλοσοφικών ιδεών)» (Θεοδωροπούλου, 2003).

Για να αναπτυχθεί μια δομημένη συζήτηση, ο/η δάσκαλος/α είναι εκείνος που με κατάλληλες ερωτήσεις, βοηθά τα παιδιά στο να διατυπώσουν λεκτικά και με σαφήνεια τις σκέψεις τους, να προτείνουν προτάσεις στα ζητήματα που τα απασχολούν, να ανακαλύπτουν εναλλακτικές λύσεις. Στόχος του δεν πρέπει να είναι η μετάδοση των προσωπικών του πεποιθήσεων και αξιών. Μέσα σε μια δημοκρατική τάξη επικρατούν πολλές απόψεις και πολλά επιχειρήματα και δεν αναζητείται η ομοιομορφία, η ομοφωνία. Οι αξίες των οποίων το παιδί είναι φορέας, πρέπει να γίνονται σεβαστές και να μπορούν να υποστηριχθούν μέσα στην τάξη, αντιπαραθέτοντάς τες με αξίες άλλων παιδιών. Ο /η εκπαιδευτικός δεν αποφεύγει να παρουσιάσει τις δικές του θέσεις αλλά σίγουρα αποφεύγει να τις επιβάλλει. Ο παραδοσιακός ρόλος του «σοφού δασκάλου», που έχει ως κύρια χαρακτηριστικά τον στείρο διδακτισμό και τον υπέρμετρο συντηρητισμό, δεν έχει θέση σε μια συζήτηση. Η τέχνη της συζήτησης, μας επιτρέπει να οργανώνουμε λογικά τις προτάσεις μας, τις ιδέες και τις εμπειρίες μας ώστε να οδηγούμαστε σε συμπεράσματα λογικώς έγκυρα, μας βοηθάει να διατυπώνουμε προτάσεις με νόημα στηριγμένες στη λογική και την επιχειρηματολογία. Ο /η εκπαιδευτικός πλαισιώνει

την συζήτηση διδάσκοντας και εφαρμόζοντας τους κανόνες της λογικής, αποφεύγοντας όμως τους κινδύνους που ελλοχεύουν.

Η εφαρμογή της Λογικής ως εργαλείου ικανού να εγγυηθεί την οργάνωση της ‘καλής σκέψης’ είναι δυνατό να αποτελέσει εργαλείο κατήχησης, εφόσον μέσα από αυτή επιδιώκεται η προσαρμογή σε ένα συγκεκριμένο σύστημα δόμησης του κόσμου. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην τρόπο τινά «κάθαρση» της παιδαγωγικο- διδακτικής διαδικασίας από τα στοιχεία της ενήλικης λογικής και στην προσαρμογή της στην εμπειρία της παιδικής ηλικίας (Θεοδωροπούλου, 2011). Ο δάσκαλος είναι κάτοχος της γνώσης που έχει ο ίδιος ανακαλύψει (και πιθανότερα του έχουν επιβάλλει) και που ενδεχομένως να είναι πολύ διαφορετική από αυτήν που το παιδί αντιλαμβάνεται. Οφείλει, στην προκειμένη περίπτωση, να σεβαστεί την ακατέργαστη, την απαλλαγμένη από κοινωνικά πρότυπα αντίληψη. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρέπει να στηριχθεί περισσότερο στην καινοτομία και να στοχεύει στην προώθηση της ποιότητας της μάθησης όπου οι έτοιμες γνώσεις αποδοκιμάζονται. Ο νέος οφείλει να εμποδώσει το μάθημα και να εμβαθύνει στο νόημα μόνος του. Στην περίπτωση του αυτοδίδακτου, η συντελούμενη μάθηση είναι πιο εμπειριστατωμένη και διαρκεί περισσότερο. Όταν η γνώση είναι παθητική, τα παιδιά βρίσκονται σε μια κατάσταση ανασφάλειας και αδυναμίας να αναπτύξουν κατάλληλα επιχειρήματα, να διακρίνουν το λογικό από το παράλογο, να φτάσουν σε μια απόφαση στηριζόμενα στη ορθή κρίση. Η υπεράσπιση της διαφορετικότητας, της αντικειμενικής αλήθειας και της αυτόνομης σκέψης παραπέμπουν σε αρχές μέσω των οποίων θα αρθεί η επί χρόνια συνήθεια των εκπαιδευτικών να επιβάλλουν την προσωπική τους ιδεολογία στα ανήλικα άτομα. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στη δημιουργία παιδιών κινικών, με αδυναμία διαμόρφωσης ηθικών κριτηρίων οποιασδήποτε ηθικής αρχής.

Είναι γεγονός, ότι πολλές φορές το φαινόμενο της κατήχησης παίρνει τη θέση της συζήτησης μέσα στη σχολική τάξη και το σημαντικότερο είναι ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνει, διότι το θεωρούν κομμάτι μιας φυσικής επικοινωνίας με τα παιδιά. Η αποφυγή της κατήχησης ή των στοιχείων κατήχησης είναι αποτέλεσμα συστηματικής άσκησης από την μεριά του/της εκπαιδευτικού. Η ορθή ανάπτυξη συζήτησης είναι ακριβώς ένας τρόπος αποφυγής της. Περισσότερο ικανοποιητική μορφή σχέσης μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου είναι εκείνη, που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικό πνεύμα και φιλική διάθεση. Ο αυταρχισμός και η αυθεντία δεν μπορεί να έχουν θέση μέσα σε ένα

τέτοιο περιβάλλον. Μια αυταρχική προσωπικότητα δε μπορεί να ασκήσει γόνιμη και ευεργετική επίδραση στους μαθητές. Όσον αφορά στην ανάλυση της κατάστασης επικοινωνίας, ο Fend ανατρέπει στο μοντέλο της 'ιδανικής κατάστασης συνομιλίας' του Habermas, όπου 'ιδανική κατάσταση συνομιλίας', υπάρχει, όταν υπάρχει και μια συμμετρική κατανομή των ευκαιριών επιλογής και εκτέλεσης λεκτικών ενεργειών. Μπορεί κανείς να αντιτείνει στο μοντέλο αυτό ό,τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο, δηλαδή το «τονισμό των διαφορών στις ικανότητες των εταίρων της επικοινωνίας, το αναπόφευκτο των καταναγκασμών δράσης και την 'εμφύτευση' της επικοινωνίας σε σχέσεις εξουσίας και επιδίωξη συμφερόντων»(Fend 1977, στο Muhlauer, 1990).

Και τα παιδιά πόσο απέχουν από όλα αυτά; Δεν είναι και πολύ μακριά. Ας τους προσφέρουμε ορισμένα σημεία εκκίνησης: « να περιπλανώνται στα όρια, να βαδίζουν στο μονοπάτι της ερώτησης για το νόημα, να επεξεργάζονται διαδρομές προσέγγισης που επιτρέπουν τη γειτνίαση με τη Φιλοσοφία, ώστε να έρθουν πιο κοντά της. Να ψυχανεμίζονται, να προαισθάνονται, να συναντούν, να αντιπαρατίθενται, να επιχειρηματολογούν σταδιακά , ώστε να μαθαίνουν να συλλογίζονται τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος» (Go, 2013).

Μελετώντας το πρόγραμμα σπουδών αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυσύνθετος. Έτσι στο πλαίσιο του καινούριου ρόλου του οφείλει να είναι ταυτόχρονα επικοινωνιακός, συνεργατικός, δημιουργικός, ικανός για κριτική σκέψη. Το να προετοιμάζεται κανείς να εκπαιδεύσει, προϋποθέτει να ζει την εμπειρία της σχέσης του ενήλικου προς το παιδί, αλλά επίσης να κατέχει τα διανοητικά εργαλεία προκειμένου να οπισθοχωρήσει και να επαναπροσανατολίσει την πρακτική του, ή αντίθετα να την επιβεβαιώσει προς την ίδια κατεύθυνση. Αυτό δεν σημαίνει ότι στην περίπτωση αυτή η φιλοσοφία παρέχει ως αποστολή να προμηθεύει τους εκπαιδευτικούς με ένα πρόγραμμα δράσης, το οποίο θα παρείχε εξασφαλισμένη επιτυχία. Και αυτό, ακόμη περισσότερο, εφόσον η φιλοσοφία οδηγεί μάλλον στο να αναρωτηθούμε τι σημαίνει «επιτυχία», σε συνάρτηση με ποια κριτήρια ή στο όνομα ποιων αξιών (Drouin- Hans, 2010).

Το ιδανικό θα ήταν ο δάσκαλος/α από κυρίαρχος/η ρυθμιστής/τρια της διαδικασίας της μάθησης μέσα στην τάξη να μετατραπεί σε συνομιλητή/τρια των μαθητών/τριων του, ανοιχτός στις ενστάσεις και τις αμφιβολίες τους. Ενδεχομένη εισαγωγή της φιλοσοφίας στο πρόγραμμα διδασκαλίας του Δημοτικού θα συνέβαλε, ασφαλώς, στην δημιουργία μιας τέτοιας σχέσης δασκάλου και μαθητή. Μόνο, βέβαια,

που, για να μπορέσει ο δάσκαλος να ανταποκριθεί στον νέο του αυτόν ρόλο, χρειάζεται να εκπαιδευτεί καταλλήλως –έτσι, ώστε να αλλάξει νοοτροπία, τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων, να μάθει να συμπεριφέρεται στους μαθητές του, όπως ο Θαλής, ο Πλάτων ή ο Μουρ (Πελεργίνης, 2013).

Πρόγραμμα σπουδών

Μια κατεύθυνση στα σχολεία, όπως αυτή που περιγράφηκε πιο πάνω, οδήγησε στην εισήγηση προγραμμάτων σπουδών, που αναγνωρίζουν την αξία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας ως μιας δραστηριότητας έρευνας που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα στην τάξη. Μια επιθεώρηση που εκδόθηκε από την Unesco (Philosophy : school of Freedom, Unesco, 2007), αποκαλύπτει πώς αυτές οι νέες κατευθύνσεις και προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αξία της φιλοσοφικής πρακτικής στις κοινότητες, θα έπρεπε να θεωρούνται θεμελιώδεις και συναφείς για την κοινωνία μας σήμερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεώρηση της φιλοσοφίας ως δραστηριότητας δεν σημαίνει άρνηση των ιστορικών παραγώγων της, ούτε διαχωρισμό του γνωρίζω «πώς» (διαδικαστική γνώση) από το «γνωρίζω ότι» (δηλωτική γνώση), αλλά μάλλον πως έρχεται σε αντίθεση με μια αντίληψη της φιλοσοφίας που τη θέλει να είναι διαχρονική δοξογραφία των λογίων και των ιδεών τους- η φιλοσοφία εκλαμβάνεται , περισσότερο ως πρακτική της έρευνας κι ως κάτι που οι μαθητές θα μπορούν πραγματικά να «μάθουν πράττοντας»(Santi, 2013). Εκείνο πάντως που πρέπει να κατανοηθεί είναι ότι, εφόσον η φιλοσοφία κριθεί αναγκαία για την αγωγή των μικρών μαθητών, η εισαγωγή της στο πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να γίνει όχι με τη μορφή ενός μαθήματος μεταξύ των άλλων μαθημάτων, όπως δυστυχώς έχει συμβεί στο Λύκειο, αλλά ως ένας τρόπος σκέψης, που στόχος του θα είναι οι μαθητές να μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τα πράγματα με κριτική διάθεση και να μην τα παίρνουν σαν δεδομένα (Πελεργίνης, 2013). Σύμφωνα με την γνώμη του Τζαβάρια, η φιλοσοφία για παιδιά δεν πρέπει να ενταχθεί στο

ωρολόγιο πρόγραμμα, αφενός για να μην αποτελέσει ένα ακόμα τετριμμένο σχολικό μάθημα, αφετέρου για να διατηρήσει τον θεμελιώδη της ρόλο ως αναγκαίας συνθήκης (*conditio sine qua non*) για τη δυνατότητα του ωρολογίου προγράμματος (Τζαβάρας, 2011). Ωστόσο, η αξιοποίηση της φιλοσοφίας ως μαθήματος, είτε θα πρέπει να αποτελέσει αυτόνομη θεματική περιοχή, είτε να ενισχύει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, η συντονισμένη φιλοσοφική συζήτηση πρέπει να διαχέεται και να διαπερνά όλες τις θεματικές περιοχές τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού σχολείου.

Η ιδέα της διαθεματικότητας προσεγγίστηκε από την αρχαιότητα, όταν ο Πλάτων αναφέρει στην «Πολιτεία» την αναγκαιότητα διάταξης των μαθημάτων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσουν αρμονική ενότητα, σύμφωνα πάντα με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους¹. Αντίθετα, ο θρυμματισμός των γνωστικών περιοχών, δεν επιτρέπει στους μαθητές να εκλάβουν τις γνώσεις ως μια διαθεματική προσέγγιση, αλλά ως ένα σύνολο ετερόκλητων εννοιών, που δεν έχουν κανένα κοινό σημείο επαφής, καμία σύνδεση μεταξύ τους. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της αγωγής τροφοδοτεί σήμερα ένα γόνιμο προβληματισμό, ο οποίος μορφοποιείται σε συγκεκριμένες απόψεις και τάσεις: το πολυδιάστατο μάθημα, τη διακλαδική αγωγή, το πολυκλαδικό λύκειο (Θεοδωρόπουλος, 1997). Μπορεί εύκολα να αντιληφθεί κανείς ότι το φαινόμενο της αποσπασματικότητας απορρέει από την φιλοδοξία του σχολείου να καταστήσει ικανό το παιδί να συμμετέχει στην παραγωγή. Το παιδί έχει ωστόσο, δικαίωμα να μη θυσιάζεται στο βωμό του μέλλοντος εν ονόματι της «αποσπασματικής μάθησης» για παραγωγικότητα, θέλει να σκέφτεται, να κρίνει και να τολμά, έχει δικαίωμα να θαυμάζει και να αφοσιώνεται στο τυχαίο (Θεοδωρόπουλος, 1999). Αυτό που πρέπει να εγγυάται μια διδασκαλία, είναι η συνοχή, η γεφύρωση ανάμεσα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να μπορούν να ενσωματωθούν το ένα στο άλλο. Η εκπαίδευση με την ανάπτυξη φιλοσοφικών πρακτικών, αποτελεί ένα εξαιρετικό πεδίο για την εξασφάλιση διανοητικών εργαλείων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να

¹ Το έργο και ο σκοπός της φιλοσοφίας της παιδείας βασίζεται στην ιχνηλάτηση και ορθή αξιολόγηση υπό το φως των δεδομένων και των πορισμάτων της επιστήμης όλων των πτυχών και πλευρών του παιδευτικού προβληματισμού με τις ιδιοτυπίες του, για να διακριβωθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πρωταρχικών αιτιών που επιδρούν σ' ολόκληρη τη διαδικασία μιας πανανθρώπινης παιδείας (Κουμάκης, 1993)

συνδέσουν τις διαφορετικές θεματικές περιοχές οι οποίες εκτίθενται κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. Αποκτούν έτσι μια αίσθηση προοπτικής και πληρότητας αλλά και ταυτόχρονα ευκολία στον τρόπο μετάβασης από το ένα θέμα στο άλλο. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση κινείται το αναλυτικό πρόγραμμα «Φιλοσοφίας για παιδιά» του Lipman, το οποίο στοχεύει στο να άρει τον διαμερισμό της γνώσης κάνοντας κτήμα των παιδιών την ιδέα ότι τα φαινομενικά διαφορετικά είδη γνώσης προϋποθέτουν και ενισχύουν το ένα το άλλο. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μια από τις διαφορές μεταξύ και της παραδοσιακής σχολικής τάξης και της τάξης ως «κοινότητα έρευνας» του Lipman εστιάζεται στην αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος. Ο Lipman, στηριζόμενος στα πορίσματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας και σεβόμενος την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών δημιούργησε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διαρθρωμένο σε επίπεδα, με ερεθίσματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών.

Η φιλοσοφία, υπο αυτήν την έννοια, μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα για να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε έναν άλλο τρόπο προσέγγισης, νοηματοδότησης και επίλυσης των προβλημάτων της καθημερινής ζωής τους. Επιπλέον, η άσκηση της φιλοσοφίας, αναπτύσσει όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την μετέπειτα ζωή τους. Σε τέτοια συμφραζόμενα, είναι ευνόητο ότι η φιλοσοφία θα ήταν πράγματι χρήσιμη, εάν μπορούσε να συνεισφέρει στην τράπεζα των δεξιοτήτων, ας πούμε βοηθώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή αναστοχαστικής (αυτόνομης;) σκέψης σε συνεργατικά περιβάλλοντα προβληματοποίησης και διαλόγου, με στόχο, για παράδειγμα την όξυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των δημοκρατικών αντανεκλαστικών (Θεοδωροπούλου, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι το όραμα του Dewey για το σχολείο ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με το μεγαλύτερο όραμά του για μια καλή κοινωνία, όπου η εκπαίδευση θα αποτελούσε ανεξάντλητη πηγή της ίδιας της δημοκρατίας. Επειδή κάθε τάξη αντιπροσωπεύει έναν μικρόκοσμο της ανθρώπινης σχέσης που συνθέτει τη μεγαλύτερη κοινότητα, ο Dewey πίστευε ότι το σχολείο, ως «μικρή δημοκρατία», θα μπορούσε να δημιουργήσει μια «ομορφότερη κοινωνία» (Kizel, 2013).

Μελετώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών διαπιστώνει κανείς ότι έχουν γίνει φιλότιμες προσπάθειες αναβάθμισης του προς αυτήν την κατεύθυνση. Επιπλέον το πνεύμα που διέπει το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών δεν φαίνεται να έχει καμιά

σχέση με το πνεύμα που χαρακτήριζε το λεγόμενο δασκαλοκεντρικό σχολείο, και την μετωπική μέθοδο που κατά κόρον χρησιμοποιούσε ο/η εκπαιδευτικός.

Με μια πιο προσεκτική όμως ματιά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι ενώ υπάρχει διάχυτο το πνεύμα των φιλοσοφικών στοιχείων σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, χωρίς παράλα αυτά να συγκροτείται ένας ξεκάθαρος, ρητός φιλοσοφικός χώρος. Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της θέσης της φιλοσοφίας στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο που προτείνει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. « Παραδοσιακά, η διδασκαλία της φιλοσοφίας νοείται ως μια αυστηρή, δύστροπη περιχαρακωμένη παραδοσιακή διδασκαλία που κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό σε ένα τοπίο υποκατάστασης για τη φιλοσοφία, δεν τίθεται βεβαίως ζήτημα ανάπτυξης φιλοσοφικών πρακτικών, μέσα στο ίδιο το πλαίσιο που ανοίγεται από τη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων. Εάν για παράδειγμα, η αναφορά στη φιλοσοφία, εξαντλείται είτε στη λογική της υποσημείωσης είτε στην λογική της ιστορικής καταγραφής εγκλωβισμένης στο νάρθηκα μιας αφηγηματικής, στατικής, κατά μέτωπο διδασκαλίας, κάθε προσπάθεια αναβίωσης της φιλοσοφικής αίγλης πνίγεται» (Θεοδωροπούλου, 2002)

Πιο συγκεκριμένα, μελετώντας τον οδηγό σπουδών του νηπιαγωγείου, διαπιστώνουμε μια έμμεση αναφορά στην ανάγκη για φιλοσοφική εκπαίδευση, σε μια παραπομπή της φιλοσοφικής αντίληψης. Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με την Γκλιάου, είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας σύμφωνα με το οποίο «τα παιδιά ενθαρρύνονται εργαζόμενα σε μικρές ομάδες να ερευνούν, να υποθέτουν, να δοκιμάζουν τις υποθέσεις τους, να κάνουν προβλέψεις χρησιμοποιώντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία. Η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό τρόπων και μεθόδων που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην όλη μαθησιακή διαδικασία και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά ενός αναπτυξιακού προγράμματος που βοηθά τα παιδιά να αρχίσουν με επιτυχία τη σχολική τους ζωή, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τη μετέπειτα ζωή τους [...] Οι βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ, οι οποίες εκφράζουν τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο αναδεικνύουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, οι οποίες θεωρούνται ουσιώδεις και αφορούν εκτός των άλλων : την αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου, του διαφορετικού, την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, την ανάπτυξη της

αυτονομίας και αυτοαντίληψης, την αναγνώριση διαφορετικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, εμπειριών, βιωμάτων, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ικανότητα να ερευνούν, να παρατηρούν, να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να επιλύουν προβλήματα, την ικανότητα να μαθαίνουν παίζοντας, την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, την έκφραση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπου [...] οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται να προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά για ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσα από δραστηριότητες ομιλίας ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής» (Γκλιάου, 2002). Γενικότερα, σκοπός του αναλυτικού προγράμματος, είναι « να υποστηρίξει τις νηπιαγωγούς στην καλλιέργεια ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ανοιχτού και ευέλικτου, έτσι ώστε να διευκολύνει τη μαθησιακή προσπάθεια και να ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών, καθώς και στη διαμόρφωση κριτηρίων και εργαλείων για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική τους ανάπτυξη» (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006).

Αυτές οι βλέςεις των Προγραμμάτων συντονίζονται με τους στόχους του κινήματος *Φιλοσοφία για/με παιδιά*, όχι ασφαλώς επειδή στο πλαίσιο των Προγραμμάτων εμφανίζεται ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με το όνομα 'Φιλοσοφία' που επωμίζεται την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου, ούτε επειδή ρητά διατυπώνεται η πρόθεση να διαχέεται το στοχαστικό πνεύμα σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, αλλά επειδή στο επίπεδο της στοχοθεσίας εμφανίζεται αυτό το ενδιαφέρον να διαπερνά τη λογική της συγκρότησης τόσο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών όσο και, οριζόντια, όλων των Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα με έναν τρόπο εξαιρετικά φιλόδοξο (Θεοδωρίδης, 2011). Μπορούμε από τα συμφραζόμενα να συμπεράνουμε, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα 'αποσπά' κάποιες δεξιότητες από την φιλοσοφία, όπως αυτή της κριτικής σκέψης, των επικοινωνιακών ικανοτήτων, της έρευνας, της παρατήρησης, της επιχειρηματολογίας. «Οι παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές παραπέμπουν με ολόένα πιο εύγλωττο αν και όχι ρητό τρόπο σε μια φιλοσοφική επίγνωση, τόσο ώστε συχνά δημιουργείται η εντύπωση ότι υπονοείται η ανάγκη προώθησης μιας φιλοσοφικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η όποια έμμεση αναφορά δεν καταλήγει σε μια συστηματική τοποθέτηση σχετικά με τη λογική της ενδεχόμενης οργάνωσης μιας παρόμοιας επανένταξης. Τόσο όσο υποθέτουμε ή μαντεύουμε τη φιλοσοφία πίσω από τους εκπαιδευτικούς

σχεδιασμούς, τόσο εξίσου η πραγματική παρουσία της φιλοσοφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά περιορισμένη» (Θεοδωροπούλου, 2002). «Η πρόταση του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική τοποθέτηση, που είναι ωστόσο πολύ μακριά από την φιλοσοφική παιδαγωγική αυτή καθαυτή καθώς ο θεμελιώδης χαρακτήρας της φιλοσοφίας παρακάμπτεται και αποσιωπάται. Βεβαίως, η αποκατάσταση της φιλοσοφίας στο πλαίσιο που της αξίζει, θα σήμαινε μια ολοκληρωμένη αναθεώρηση στα σημεία που το αναλυτικό πρόγραμμα υστερεί. Με τον τρόπο αυτό θα αποφευχθούν κοινότητες αντιλήψεις για την άσκηση φιλοσοφικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη που οδηγούν σε παραφιλοσοφικές πρακτικές. Οδηγούμαστε λοιπόν στην ανάγκη διατύπωσης μιας προϋπόθεσης, όπως εκείνης της συστηματικής φιλοσοφικής απαίτησης, δηλαδή της απαίτησης να αναφανεί ο διακριτός χαρακτήρας της φιλοσοφίας μέσα σε εκπαιδευτικές δομές που θα την περικλείουν με τρόπο λειτουργικό και διαστοχαστικό. Σε κάθε περίπτωση, δηλαδή, χρειάζεται να υποτεθεί ή να αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση έχει ανάγκη τη φιλοσοφία ή, από την άλλη, να αναφανεί με συστηματικό τρόπο η φιλοσοφική της φύση (ή η ιστορική σχέση της με τη φιλοσοφία - εργασία που κατεξοχήν αναλογεί στη φιλοσοφία της παιδείας)» (Θεοδωροπούλου, 2002).

.Και που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί μέσα σε όλα αυτά; Όσον αφορά στο μερίδιο που της αναλογεί, η φιλοσοφία της παιδείας είναι ανάγκη να βρει νέους τρόπους στράτευσης των αρχάριων δασκάλων, αλλά και να τους βοηθάει στη συνέχιση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με το να σκέφτονται καλύτερα και περισσότερο φιλοσοφικά, όσον αφορά στα πραγματικά πρακτικά ερωτήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Αυτό συνεπάγεται, μεταξύ άλλων, μεγαλύτερη ευαισθησία στα συμφραζόμενα και ευρύτερη χρήση παραδειγμάτων στην παρουσίαση πολύπλοκων ιδεών. Με τον τρόπο αυτό, η φιλοσοφία της παιδείας έχει το δυναμικό, ώστε να εκτείνει και να αναπτύξει τη διάσταση του προσώπου στους δασκάλους, και έτσι ίσως να τους κάνει καλύτερους σε αυτό που επιχειρούν στην επαγγελματική τους ζωή (Standish, 2010). Σύμφωνα με τον Κουμάκη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αίρεται στο ύψος των περιστάσεων, ώστε να μην ενεργεί απερίσκεπτα και επιπόλαια, αλλά εσκεμμένα – είτε με αυστηρά προκαθορισμένο είτε με ευέλικτο και ελάχιστο σχέδιο- και να παρακινείται σε μια συμπεριφορά πιο στοχαστική και υπεύθυνη (Κουμάκης, 2001). Ένας τέτοιος ρόλος για τον εκπαιδευτικό είναι πράγματι παιδαγωγικά ιδεώδης και για να υπάρξει αντίκρισμα σ’

αυτήν την προσπάθεια που καταβάλει το πρόγραμμα για αλλαγές, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να υιοθετήσουν με υπεύθυνη δέσμευση το προτεινόμενο.

Β' ΚΕΦΑΛΑΙΟ Το παιδαγωγικό υλικό

Τα κείμενα ως παιδαγωγικό υλικό

Στις μέρες μας παραμένει ζητούμενη η θεμελίωση ενός σκοπού για την παιδεία, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε μια κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τίθεται, μεταξύ άλλων, ως βασικός άξονας για την ουσιαστική αναβάθμισή του, η ένταξη ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αποτελεί, το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Αυτό γίνεται φανερό αν αναλογιστεί κανείς, πως η ενασχόληση των παιδιών με το παιδαγωγικό υλικό καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος από τον διαθέσιμο χρόνο στο σχολείο. Γι' αυτόν τον λόγο τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά αποτελούν ένα από τα πιο ουσιαστικά εργαλεία που μεσολαβούν για την ισορροπημένη ανάπτυξη του μαθητή.

Το περιεχόμενο και η αξία του διδακτικού υλικού το καθιστούν εύστοχο και αποτελεσματικό μέσο όχι μόνο για την μετάδοση γνώσεων αλλά και σημαντικό εργαλείο διάδοσης στάσεων, αξιών, αντιλήψεων. Υπό αυτή την έννοια, κάθε κείμενο που επιλέγεται να διδαχθεί μέσα στην τάξη λειτουργεί ως φορέας ιδεολογίας συντελώντας στην πολιτική και πολιτιστική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Βασικές αξίες, όπως η δημοκρατία, η ελευθερία, η κοινωνική και φυλετική ισότητα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού μέσα από την επεξεργασία συγκεκριμένων κειμένων. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι απαιτείται προσεκτική αξιολόγηση της επιλογής του υλικού από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος κάθε φορά θέτει σκοπούς και στόχους για την ισόρροπη και οργανωμένη ανάπτυξη των διδακτικών προσεγγίσεων. Θεωρείται αυτονόητο πως κατά την επιλογή του παιδαγωγικού υλικού, ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει κάθε φορά να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες και το γνωστικό υπόβαθρο και επίπεδο των εκπαιδευόμενων. Είναι ακόμη απαραίτητο να βασίζεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων και γενικότερα στην ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών, αλλά εξίσου απαραίτητο είναι οι όποιες επιλογές να σχετίζονται και με το μάθημα για το οποίο πρόκειται κάθε φορά.

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σε κείμενα μέσα από τα οποία ο εκπαιδευτικός βρίσκει έναν τόπο, γόνιμο πολλές φορές, για να αντλήσει μαζί με την

κοινότητα των μαθητών του, προβληματισμούς, συλλογισμούς, στοχασμούς. Τα θέματα που διαπραγματεύονται τα κείμενα, συνήθως αξιοποιούνται ως πηγές από τις οποίες αντλείται το έναυσμα για μια συζήτηση, έναν προβληματισμό ή ακόμη και μια έρευνα που θα προκύψει από την σχολική κοινότητα. Ένας εκπαιδευτικός με σωστή παιδαγωγική κατάρτιση μπορεί να επιλέξει το κατάλληλο μέσο που θα μετατρέψει την θεωρία σε πράξη. Η επιλογή, καθώς και οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της εκάστοτε τάξης και στις δυνατότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Τα φιλοσοφικά κείμενα, τα λογοτεχνικά κείμενα, τα κείμενα που είναι ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά αλλά και οι μύθοι αποτελούν κάποιες από αυτές τις διαμεσολαβήσεις, στο μέτρο βέβαια που μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να τις αξιοποιήσει.

Τα φιλοσοφικά κείμενα

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, τα φιλοσοφικά κείμενα αποτελούν ειδική μορφή λόγου και κατά μια κυρίαρχη, παραδοσιακή εκδοχή, ταξινομούνται σαφώς στα λεγόμενα μη-λογοτεχνικά (κείμενα που δεν αποκτούν νόημα μέσω της έμφασης τους στη μορφή, που δεν στοχεύουν σκοπίμως στην πρόκληση αισθητικής απόλαυσης), μη- αφηγηματικά, μονοσημικά ή εκθετικά κείμενα και, κυρίως στα επιχειρηματολογικά κείμενα (δεοντολογικά, λογικο-αιτιακά είδη κειμένων) ((Ματσαγγούρας, 2001). Σε ένα πρώτο επίπεδο θα επισημαίναμε ότι ένα κείμενο μπορεί εύκολα να οριστεί ως φιλοσοφικό, στο μέτρο που από τη μια, ο συγγραφέας του δεσμεύεται εμφανώς να το προικίσει με φιλοσοφική διάσταση, ενώ από την άλλη το ίδιο το κείμενο παρουσιάζει εξειδικευμένα χαρακτηριστικά που το εντάσσουν στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο (για παράδειγμα, έμφαση στην ερωτηματική διάσταση της σκέψης, ορθολογικότητα, χρήση ειδικής ορολογίας). Ο δε αναγνώστης, δύναται, ως εκ τούτου, από την πλευρά του, να το κατατάξει στη συγκεκριμένη κατηγορία και να το κατανοήσει σε αναλογία με την αρχική αυτή κατάταξη. Η ανάγνωση των φιλοσοφικών κειμένων προαπαιτεί, πέραν της εκπαίδευσης όσον αφορά στην ίδια την ανάλυση κειμένων, την εκπαίδευση όσον αφορά στο φιλοσοφικό στοχασμό, στις μορφές, στις μεθόδους, στην ιστορία, στις εκλεκτικές του συγγένειες, στην ιδιοσυγκρασία του (Θεοδωροπούλου, 2003).

Στην κατηγορία των φιλοσοφικών κειμένων θα μπορούσαν ανάλογα με τα κριτήρια και το στόχο της ανάλυσης, να ενταχθούν τόσο τα καθαρά, «σκληρά» φιλοσοφικά κείμενα, όσο και τα οιονεί φιλοσοφικά. Τα πρώτα ως παραγωγείς θεωριών, ή συμπλέγματος θέσεων, σε αντιπαράθεση με άλλες, παλαιότερες ή σύγχρονες στο πλαίσιο ενός ενδο-φιλοσοφικού διαχρονικού διαλόγου (εδώ, μπορούν να ανήκουν και οι κριτικές μελέτες φιλοσοφικών έργων, σε συνάρτηση, βεβαίως, με τον τρόπο που αυτές οι ίδιες δομούνται, δηλαδή ανάλογα με τη δομική και εννοιολογική τους αυστηρότητα). Τα δεύτερα, με φιλοσοφικό, κατά την στενή ή ευρεία έννοια του όρου, περιεχόμενο και με διδακτικό κατά κανόνα σκοπό (οργανωμένη καταγραφή φιλοσοφικών θεωριών ή πληροφοριών φιλοσοφικού περιεχομένου, διερεύνηση της εγκυρότητας φιλοσοφικών γνώσεων, επεξήγηση-διευκρίνιση φιλοσοφικών εννοιών, ανάλυση προβλημάτων ή προβληματισμών με αιτιολόγηση και ιεράρχηση αιτιών, ανάπτυξη δεοντολογίας σε φιλοσοφικό επίπεδο ή δοκιμαστικού τύπου κείμενα με φιλοσοφικό ενδιαφέρον) (Θεοδωροπούλου, 2003).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται εκκινούν, ενυπάρχουν και αναπτύσσονται στην 'επικράτεια' της φιλοσοφίας η οποία όμως αποτελεί ένα χώρο άγνωστο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επί το πλείστον στερούνται του φιλοσοφικού λόγου. Η δυσκολία στην προσέγγιση ενός φιλοσοφικού κειμένου έγκειται κυρίως στην ανάγκη εισόδου του αναγνώστη, με την ευκαιρία του κειμένου, στο εσωτερικό μιας φιλοσοφίας κατανοώντας τη γλωσσική της ιδιομορφία, αλλά και το ότι αποτελεί ένα οργανικό, συνεκτικό εννοιολογικό σύνολο, μια ενότητα μορφής και νοήματος, αλλά και στην ανάγκη κατανόησης του συγκεκριμένου φιλοσοφικού λόγου μέσα από τις «μεταφορές» του (Θεοδωροπούλου, 2003). Απαιτείται συγχρόνως η κατανόηση του νοήματος και της 'σκέψης' ενός φιλοσοφικού κειμένου, καθώς και η κατάλληλη εκπαίδευση, προκειμένου να τεθεί θέμα διδασκαλίας του με την εφαρμογή κάποιας μεθόδου που δεν θα αφήσει αδιάφορο το πνεύμα των μαθητών (των μεγάλων κυρίως τάξεων του δημοτικού). Όσον αφορά στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, η γοητεία των φιλοσοφικών κειμένων έχει φυλακιστεί από τις μεθόδους που υποδεικνύονται στους εκπαιδευτικούς. Από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας της φιλοσοφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αυτός που διεξάγεται μέσα από μια ιστορική προσέγγιση, ακολουθώντας μια ιστορικιστική οπτική της φιλοσοφίας και μια πρακτική διδασκαλίας βασισμένη στις «από καθέδρας» διαλέξεις του καθηγητή, καθώς και σε ένα εγχειρίδιο μελέτης για τους μαθητές. Το αποτέλεσμα είναι η επιστήμη να μαθαίνεται ως αφηρημένη γνώση ως

μια θεωρητικοποίηση για τον κόσμο ξέχωρα από τη ζωή, σαν να είναι μια συλλογή από πληροφοριακές έννοιες ή ακόμη και ως ένας τρόπος σκέψης παρά μια ενεργός διαδικασία σκέψης (Santi, 2014).

«Στα εγχειρίδια της Παιδαγωγικής γίνεται συνήθως αναφορά σε μεθόδους όπως είναι η ερμηνευτική, η φαινομενολογική και η διαλεκτική, χωρίς εμπειριστατωμένη ανάλυση και παιδαγωγική αποτίμησή τους. Η απλουστευμένη παράθεση τους από τους παιδαγωγούς και η καθαρά θεωρησιακή έκθεσή τους από τους φιλοσόφους τις καθιστούν ατελέσφορες. Συνήθως δεν κατανοούνται, παρακάμπτονται ως ασήμαντες και θεωρούνται συχνά αναχρονιστικές. Η παιδαγωγική περιορίζεται σε 'εισαγωγή' στις μεθόδους αυτές ή τις μεταγράφει ανεξέλεγκτα, και για αυτό το λόγο απρόσφορα από τις αντίστοιχες φιλοσοφικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτή η αδόκιμη χρήση παρακωλύει μια ευδόκιμη συνάντηση φιλοσοφικών μεθόδων και παιδαγωγικής έρευνας, προδίδει παντελή άγνοιά τους ή δημιουργεί αδιέξοδα» (Θεοδωρόπουλος, 1997).

«Κατά μια άποψη, η διδακτικοποίηση της φιλοσοφίας (που μάλλον παραπέμπει στην διδακτική και, ύστερα στην παιδαγωγική λειτουργία της, εφόσον είτε «διδάσκει» μεθοδικά έναν τρόπο σκέψης είτε στοχεύει στην διάπλαση ή στη μεταμόρφωση του εκπαιδευομένου, του ακροατή ή του αναγνώστη μέσα από την στενή παρακολούθηση της εκδίπλωσης αυτής της σκέψης, σε μια προσπάθεια η σκοτεινότητα της σκέψης να μετατραπεί σε μορφή νοητικού-υπαρκτικού άθλου, σε περιπλάνηση σε λαβύρινθο, σε μνητικό παίγνιο) αντιστοιχεί σε μια βεβιασμένη τεχνολογικοποίηση της, εξωτερική ως προς το αντικείμενο. Εξυπηρετούνται έτσι στόχοι περισσότερο επικοινωνιακοί παρά στόχοι ουσίας, στόχοι δηλαδή συνδεδεμένοι με το αντικείμενο» (Θεοδωροπούλου, 2004).

Συνήθως η χρήση φιλοσοφικών δοκιμίων προσφέρεται στην εκπαίδευση για μια διαπραγμάτευση συνειρμική και διαισθητική του θέματος, με έμφαση στο αισθητικό αποτέλεσμα και τη μορφή του κειμένου, τάση εκλαϊκευσης, διδακτικότητα, άρα έμφαση σε συναισθηματικούς περισσότερο και λιγότερο γνωστικούς στόχους, ώστε να προσεγγιστεί ο ποικιλώνυμος αναγνώστης όπως αντίστοιχα και έμφαση στην παράμετρο του συγγραφέα ως σφαιρικού υποκειμένου που μεταβιβάζει στο κείμενο την όλη του συγκρότηση (επιλογή ύφους σε συνάρτηση με την περισσότερο ή λιγότερο βιωματική διάσταση της γραφής) είναι όλα χαρακτηριστικά που περιγράφουν ένα «εύκαμπτο» αλλά και δύστροπο είδος, που κείται διαμεσολαβητικά

ανάμεσα σε διαφορετικές προθέσεις είτε ως προς το λόγο, είτε ως προς τον τρόπο συγκρότησης νοήματος, μηνύματος, γραφής. «Τίθεται λοιπόν εν αμφιβόλω η παραδοσιακή παιδαγωγική χρήση του δοκιμίου, στο μέτρο που, από την μια, φύσει και θέσει, αναπτύσσεται αντιδιδασκτικά (εφόσον εκτυλίσσεται ως αμφισβήτηση του «κέντρου»- παρόλο που έχει θεματικό κέντρο με την διαπραγμάτευση του οποίου διασφαλίζεται και η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου) και από την άλλη, δεν δύναται να υπερασπίσει την καθαρότητά του, αφού εκφέρεται μέσα από μεικτές, ενδιάμεσες μορφές σκέψης, λόγου, ύφους (π.χ. ούτε/ και φιλοσοφία ούτε/και λογοτεχνία)» (Θεοδωροπούλου, 2003). «Γίνεται λοιπόν σαφές από τα παραπάνω ότι η επιλογή ενός φιλοσοφικού κειμένου και κατ' επέκταση η προσέγγισή του μέσα σε μια τάξη προϋποθέτουν στρατηγικές είτε από φιλοσόφους είτε από αναγνώστες που υιοθετούν συνειδητά αυτές τις επιλογές. Διότι η στέρηση από τη φιλοσοφική προπαιδεία και την ελλιπή κατανόηση της φύσης της φιλοσοφίας οδηγεί στην αντιμετώπιση- θέαση της παιδείας μέσα από μια επιφανειακή, στρεβλή, περιοριστική προσέγγιση που την υποβιβάζει σε ένα απλό μέσο για την επίτευξη εξωτερικών σκοπών» (Καζεπίδης, 1991). Ταυτόχρονα, είναι αντενδείκνυται για έναν εκπαιδευτικό που δεν διαθέτει τις στοιχειώδεις γνώσεις να καταπιαστεί με ένα φιλοσοφικό δοκίμιο σε μια τάξη, είτε αυτή είναι τάξη δημοτικού, είτε γυμνασίου. Μια τέτοια απόπειρα θα οδηγήσει σε ανιαρές και ανούσιες δράσεις με μοναδικό αποτέλεσμα την αποστροφή προς το αντικείμενο της φιλοσοφίας.

Πέρα από τα καθαυτό φιλοσοφικά κείμενα, η βουτιά μέσα σε εκπαιδευτικά ερωτήματα οδηγεί εξίσου στη συστηματική ενασχόληση με κείμενα, τα οποία τοποθετούνται έξω από το πεδίο της φιλοσοφίας (κείμενα παιδαγωγών, έρευνες στις επιστήμες του ανθρώπου, επίσημα κείμενα, παιδική λογοτεχνία, προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων κ.λπ.) (Drouin- Hans, 2010). Και αυτό διότι τα κλασικά φιλοσοφικά κείμενα είναι πολύ στριφνά και περίπλοκα για τα παιδιά του δημοτικού. Επομένως, μπορούμε ίσως να τους επιτρέψουμε να μνηθούν σε αυτή τη δύσκολη και αυστηρή εκμάθηση μέσω της λογοτεχνίας (Chirouter, 2014). Η ενεργοποίηση της φιλοσοφικής συζήτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκει διέξοδο σε κείμενα τα οποία είτε έχουν ειδικά σχεδιαστεί για φιλοσοφία για παιδιά, είτε αποτελούν μυθιστορήματα από τον λογοτεχνικό χώρο που είναι ικανά να γεννήσουν ερωτήματα από τους μαθητές και που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εισάγει κάποιον προβληματισμό. (Θεοδωροπούλου, 2003).

Λογοτεχνικά κείμενα

Η λογοτεχνία εμφανίζεται, στα μάτια των ανθρωπιστικών επιστημών, ως γνήσια πηγή γνώσης. Εγκολπώνεται όλους τους μεγάλους υπαρξιακούς προβληματισμούς για την ανθρώπινη κατάσταση. Συνιστά μια άλλη είσοδο στη Φιλοσοφία σε σχέση με τα κείμενα των φιλοσόφων, συχνά πιο προσιτή ειδικά για τα παιδιά, καθώς κινητοποιεί την ευαισθησία και το φαντασιακό τους. Εξάλλου, η αφήγηση, είτε υπό βιογραφική (αφήγηση ζωής) είτε υπό μυθοπλαστική μορφή (παραμύθι, μυθιστόρημα), σήμερα, εμφανίζεται όχι μόνο ως επουσιώδης και μάλιστα ανεκδοτική, αλλά ως μια αρχετυπική δομή- διάρθρωση για μια ταυτότητα υπό κατασκευή (Tozzi, 2014). Ενδεικτικός είναι ο τρόπος που ενσωματώνουμε τον μύθο στην παιδική λογοτεχνία. Οι μύθοι διατρέχουν με ιδιαίτερο βάρος την μακρά ιστορία του πολιτισμού μας, ενώ ταυτόχρονα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της νοητικής, πνευματικής και ηθικής ανάπτυξη του παιδιού από την προσχολική κιόλας ηλικία. Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2009), οι κλασικοί μύθοι αποτελούν ακόμα και σήμερα σπουδαίο παιδαγωγικό υλικό για την ανάπτυξη ατομικών (γνωστικών, ηθικών, αισθητικών, συναισθηματικών) και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα μηνύματα που εμπεριέχονται στους μύθους έχουν εμφανή διδακτική διάθεση για την διόρθωση της ηθικής των ατόμων. Αυτό είναι και το στοιχείο που καθιστά το περιεχόμενο των μύθων απαραίτητο στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο μπορεί να αποτελέσουν και το ζητούμενο υλικό για την εφαρμογή και τη διδασκαλία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με προτεραιότητα στην προσχολική ηλικία².

Τα στοιχεία της ειλκρίνειας, του πνεύματος δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, τα οποία χαρακτηρίζουν την ηθική και την κοινωνική ζωή του παιδιού αυτής της ηλικίας, βρίσκουν τα αντίστοιχά τους στους μύθους και βελτιώνουν την ικανότητα επικοινωνίας, ή προθυμίας του παιδιού. (Κοντάκος, 2009). Ακόμη, μπορούν να προσφέρουν στο παιδί αυτής της ηλικίας ένα αίσθημα ασφάλειας και να του μεταδώσουν μια αποδοχή του κόσμου του, μια και αυτές οι αφηγήσεις ενώνουν μέσα τους και τα δυο ιδανικά, δηλαδή το ρεαλιστικό ενδεδυμένο φανταστικά και το φανταστικό ενδεδυμένο ρεαλιστικά (Κοντάκος, 2002).

² Στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδιαφέρον παρουσιάζουν ιδιαίτερα οι μύθοι του Αισώπου, γιατί καταλήγουν πάντα σε κάποιο διδακτικό επιμύθιο, το οποίο, ενώ εξ αρχής φαίνεται πως αμφισβητεί την υπάρχουσα κατάσταση, ιδιαίτερα σε εκείνους τους μύθους όπου εκφράζεται η κοινωνική διαμαρτυρία, καταλήγει σε μια αποδοχή και ισορροπία (Κοντάκος, 2003).

Σύμφωνα με τον Πέτρου (2013), για να μπορεί ένας μύθος να χρησιμοποιηθεί παιδαγωγικά θα πρέπει να εκπληρώνει τρεις σκοπούς, αξιοποιώντας τα στοιχεία της φαντασίας.

1. Θα πρέπει να μας εφοδιάζει με μια ικανοποιητική εικόνα της πραγματικότητας, με την επιθυμία να συμπεριφερόμαστε ορθά και να αποφεύγουμε τις κακές ενέργειες.
2. Θα πρέπει να μας βοηθά να παίζουμε με τις ιδέες και να βλέπουμε με βεβαιότητα όσα αδυνατούμε να δούμε με τις αισθήσεις.
3. Θα πρέπει να μην μιλά άμεσα στη λογική μας αλλά στη φαντασία μας (θα πρέπει να είναι τίποτα περισσότερο από μια σκιά, απλά ένα ομοίωμα της πραγματικότητας και όχι η πραγματικότητα καθ' αυτή). Ακόμη θα πρέπει να μας πληροφορεί για τη φύση του και να μας προκαλεί να καταλάβουμε την πραγματικότητα πέραν αυτού που ο ίδιος παρουσιάζει, αναζητώντας την αλήθεια.

Όταν λοιπόν ένας μύθος εκπληρώνει τους τρεις πιο πάνω σκοπούς, τότε εισάγεται στις διαλεκτικές συζητήσεις μια ανώτερη νοοτροπία, στο βαθμό κατά τον οποίο 1) αποκτούμε κάποια ιδέα για αυτό που είναι η αλήθεια χωρίς να θεωρούμε μη πραγματικά όσα δεν τεκμηριώνονται επιστημονικά, 2) μαθαίνουμε να παίζουμε με τις ιδέες, όχι μόνο για να σκεφτόμαστε, αλλά όντας ανοιχτοί στις νέες προοπτικές και σε πολλαπλές προσεγγίσεις των ζητημάτων και 3) συνειδητοποιούμε ότι αυτό που ήδη ξέρουμε δεν είναι ολόκληρη η αλήθεια, όντας έτοιμοι να το αμφισβητήσουμε όταν ακούσουμε ένα καλύτερο επιχείρημα (Πέτρου, 2013). Ο μύθος, ως είδος λόγου και σκέψης παραπέμπει στη διαρκή ανάγκη του ανθρώπινου μυαλού να βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και πίστης, να γοητεύεται από την ίδια του την εφευρετικότητα, να μεταπλάθει το ισχύον ωσει ισχύον, να μετατρέπει το γεγονός σε ιστορία της γένεσής του (Καίλα, 2002). Τόσο η μυθική όσο και η λογοτεχνική αφήγηση προτείνουν διάφορα επίπεδα ανάγνωσης, πρόσληψης και ερμηνείας, θέτοντας νέα ερωτήματα μέσα από τον αινιγματικό τους χαρακτήρα και τις υποβόσκουσες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα συνεκτικά στοιχεία των αφηγήσεων. Η αφήγηση κοντολογίς γίνεται το πέπλο των κρυμμένων αληθειών που πρέπει να ανακαλύψουμε. Ο αναγνώστης ανιχνεύει μέσα στο κείμενο εικόνες και αναλύει τις αρχές οργάνωσής τους, τις δοκιμές συνθέσεις τους. Έτσι διαφαίνονται τα καμουφλαρισμένα, συχνά, μυθικά σχήματα (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Όσον αφορά στα λογοτεχνικά κείμενα, η αφήγηση ή η ανάγνωση ιστοριών είναι ένα σημαντικό όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί μια από τις αποτελεσματικότερες μορφές επικοινωνίας. Η μεγάλη του δύναμη συνίσταται στη δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής του ακροατή ή του αναγνώστη στα γεγονότα που διαδραματίζονται. Διαβάζοντας ή ακούγοντας ιστορίες το παιδί μπορεί να αναπτύξει την παρατηρητικότητα του, να αποδράσει από την πραγματικότητα, να προσπαθήσει να ερμηνεύσει τις διαθέσεις, τα κίνητρα, τις πράξεις του ήρωα, να μαντέψει τις προσδοκίες του και να αντιδράσει συναισθηματικά απέναντί του με το μηχανισμό της ταύτισης ή της απόρριψης. Η ανάγνωση ιστοριών έχει την τάση να γεννά ερωτήματα και να δίνει στα παιδιά τα περιθώρια να ανακαλύπτουν, να φαντάζονται, να υποθέτουν, να βρίσκουν λύσεις (Αναγνωστοπούλου, 1999).

Μια επιτυχής συνάντηση των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα μέσα σε μια τάξη οφείλεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο τα προσεγγίζει ο/η εκπαιδευτικός. Γεννάται όμως το ερώτημα, εάν η φιλοσοφικού τύπου ανάλυση των κειμένων συμβαδίζει, συγγέεται ή ταυτίζεται με αντίστοιχες κειμενοκεντρικές αναλύσεις ή εάν θα μπορούσε να αναδειχθεί ως ένας ιδιαίζων τύπος ανάλυσης, με ειδικό ή ευρύτερο για την εκπαίδευση ενδιαφέρον. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες που στόχο έχουν να αποκαταστήσουν την γραμματική του κειμένου, ενέργειες όπως : έμφαση στη συνολική δομή του κειμένου ως οργανωμένου συστήματος υπο- μονάδων – λέξη/ πρόταση/ έννοιες/ μοτίβα/ , κ.τ.λ. – μελέτη του συγ-κειμένου (σε γλωσσολογικό επίπεδο, το λεγόμενο co- text δηλώνει τα άμεσα συμφραζόμενα μιας τέτοιας υπο- μονάδας του κειμένου), ανάδειξη της υπερδομής του, απόδειξη της, κατά την ερμηνευτική θεωρία, αναγκαίας ύπαρξης συνοχής, τόσο εσωτερικής, όσο και εξωτερικής ως προς τις αντικειμενικές συνθήκες συγγραφής του κειμένου – ως απουσίας αντίφασης ως κριτηρίου αλήθειας του κειμένου-, ανάδειξη του κοινωνικο-πολιτιστικών συμφραζομένων, ανάδειξη των κειμενικών συμβάσεων που αντιστοιχούν στο συγκεκριμένο κείμενο επιτρέποντας την επικοινωνία μαζί του, ανάδειξη τέλος, του διακειμένου ως προσπάθεια πλήρους ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του κειμένου. Βρισκόμαστε ήδη κοντά στη δημιουργική διάσταση της ερμηνευτικής διαδικασίας που αποτελεί και την παιδαγωγική αιχμή του όλου πράγματος, τη δυνατότητα δηλαδή, «επέκτασης» του κειμένου (Θεοδωροπούλου, 2003). Η εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου συνίσταται στην ανάγνωση κειμένων, την κατανόηση και την ερμηνεία του μηνύματος του κειμένου εκτός πλαισίου. Συνεπώς, αρχικός στόχος της ερμηνευτικής είναι η κατανόηση του περιεχομένου που

αποκωδικοποιείται με δυσκολία (Marsal, 2013). Σύμφωνα με τον «ερμηνευτικό κύκλο» του Gadamer, ο οποίος ανέπτυξε την ερμηνευτική μέθοδο ως μια διαδικασία κατανόησης, δηλαδή ως μια διαδικασία της «διαλεκτικής της ερώτησης και της απάντησης». Η διαδικασία διακρίνεται σε τρία επίπεδα 1) το προσχέδιο, 2) την κατανόηση του κειμένου και 3) την συγχώνευση των οριζόντων εναλλάσσονται μεταξύ τους. Δηλαδή διαβάζουμε ένα κείμενο ανάλογα με τις προσδοκίες μας, κατανοούμε τις μεμονωμένες αποφάνσεις του στο πλαίσιο του συνόλου και κατανοούμε το σύνολο μέσα από τις μεμονωμένες αποφάνσεις (Marsal, 2013).

Η φιλοσοφική ωστόσο προσέγγιση, ιδιαίτερα σε ένα διδακτικό περιβάλλον, δεν είναι μόνο συμπληρωματική της αυστηρά λογοτεχνικής προσέγγισης αλλά και απολύτως αναγκαία, προκειμένου να φέρει στο φως τη βαθιά αιτία ύπαρξης του κειμένου. Η φιλοσοφική προσέγγιση εξειδικεύεται διαφορετικά και φωτίζει το κείμενο με τρόπο αναγκαίο, επιτρέποντας στον αναγνώστη όχι μόνο να ιδιοποιηθεί το κείμενο σε όλο του τον πλούτο, αλλά κυρίως να συλλάβει τον απώτερο στόχο του. Επί της ουσίας, ένα έργο δεν υπάρχει για να εγγραφεί στην ιστορία ενός είδους, ούτε όμως για να τροποποιήσει τη σχέση μας με τη γλώσσα (μια εμπειρία καθαρά τυπική ή τεχνική θα ήταν εντέλει μάταιη). Υπάρχει, επειδή ο συγγραφέας, διαμέσου της μυθοπλαστικής μεταφοράς, μας παραδίδει ένα λόγο (Chirouter, 2014). Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει φιλοσοφικό εργαλείο, με την προϋπόθεση ότι ο ίδιος ο συγγραφέας εμφυτεύει στην δουλειά του ιδέες που θα εξεταστούν και θα σταθεί δυνατό να αναλυθούν σε βάθος και κάτω από το πρίσμα μιας φιλοσοφικής επεξεργασίας. Τα πάντα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι ήδη φτιαγμένα από το δημιουργό του, αλλά και έτοιμα να πραγματοποιηθούν εκ νέου, διαφορετικά, αφού κάθε λέξη του κειμένου εκκαλεί τα συναισθήματα μας, τις ιδέες μας, εγείρει ώσεις του ασυνειδήτου μας. Καλό λογοτεχνικό κείμενο είναι εκείνο που είναι ανοιχτό στο βλέμμα του αναγνώστη και λειτουργεί ως έκκληση προς αυτόν να περαιώσει αυτό που ξεκίνησε ο δημιουργός του. Ο επιγενόμενος, μετακειμενικός λόγος του αναγνώστη, διδάσκοντος- διδασκόμενου, οφείλει να αποκαλύπτει και να δημιουργεί ταυτόχρονα, λαξεύοντας με την ανάγνωσή του το κείμενο (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Η Chirouter, μιλώντας για την εκπαιδευτική κατάσταση της Γαλλίας, αναφέρει πως η νεανική λογοτεχνία, παράλληλα με την ανάπτυξη της Φιλοσοφίας με Παιδιά, μοιάζει, εδώ και μια εικοσαετία, να λαμβάνει όλο και πιο πολύ υπόψη της τα μεταφυσικά ερωτήματα των παιδιών. Στα 1976, με την επιτυχία του βιβλίου 'Η

ψυχανάλυση των παραμυθιών' (psychanalyse des contes de fées), ο Bruno Bettelheim έπεισε πολλούς εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά έχουν έντονες υπαρξιακές ανησυχίες και κυρίως ότι, ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά είναι ικανά να ερμηνεύουν ασυνείδητα το λανθάνον μήνυμα των μύθων για να υπερβούν τα υποσυνείδητα άγχη τους και να απαντήσουν στα βαθιά μεταφυσικά τους ερωτήματα (Chirouter, 2013).

Αυτό όμως που επί το πλείστον συμβαίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη αντιτείνεται στο ιδεατό. Πολύ λίγα λογοτεχνικά κείμενα (και ιδιαίτερα τα επιλεγμένα από τα σχολικά προγράμματα) προσφέρουν στον αναγνώστη προοπτικές για φιλοσοφικές αναζητήσεις. Ο Peter Hunt (στο Κανατσούλη, 1997), εξετάζοντας τις κριτικές ικανότητες των παιδιών, θεωρεί ότι αυτές παραγνωρίστηκαν ή παρανοήθηκαν. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα περισσότερα παιδικά κείμενα να χαρακτηρίζονται από 'ευκολία', στον τρόπο γραφής και κατά συνέπεια στον τρόπο ανάγνωσης, και να συμμορφώνονται με κάποιες βασικές αρχές που προκύπτουν με βάση τα πολύ αυστηρά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Άποψή του είναι ότι το βασικό πρόβλημα του συνόλου των παιδικών βιβλίων είναι ότι είναι κείμενα 'κλειστά', κείμενα δηλαδή που δεν αφήνουν περιθώρια στον αναγνώστη να τα ερμηνεύσει, όλα λέγονται και εξηγούνται από τον συγγραφέα. Ακολουθείται μια μέθοδος ελεγχόμενης ανάγνωσης, κατά την οποία υπάρχει μια «ορθή» ερμηνεία, η οποία είναι και ο στόχος, για να ελεγχθεί πλήρως το κείμενο. Η διαφορετική άποψη αποτελεί παρέκκλιση, η οποία δεν είναι επιθυμητή. Το παιδί λοιπόν παραμένει στην παθητική θέση του δέκτη και η ερμηνεία των μηνυμάτων που δέχεται είναι ελεγχόμενη, παρέχοντάς του τα κείμενα που θεωρούνται καλύτερα γι' αυτό και την ερμηνεία που θεωρείται σωστή (Σακελλαριάδη, 1999). Τίθεται εξάλλου και το ερώτημα αν η παιδική λεγόμενη λογοτεχνία παίρνει σοβαρά υπόψη της αυτό που δύναται ή επιθυμεί πραγματικά το παιδί ή αν, αντίθετα, παίρνει κυρίως υπόψη αυτό που επιδιώκει και στοχεύει ο ενήλικος να πετύχει μέσω της λογοτεχνίας για το παιδί (Κανατσούλη, 1997). Περιχαρακώνεται μ' αυτόν τον τρόπο κάθε δυνατότητα επικοινωνίας, της διαδικασίας δηλαδή κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε το παιδί να είναι σε θέση ,σε κάθε φάση της ζωής του, να τις διαπραγματεύεται. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων αλλά ταυτόχρονα είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις. Η προσέγγιση των κειμένων, πέρα από την λογοτεχνική τους αξία θα

πρέπει να μπορούν να συγκροτηθούν 'ως ένα αμάλγαμα ερμηνευτικών προοπτικών' (Θεοδωροπούλου, 2004). Οι ερμηνευτικές συζητήσεις που ακολουθούν τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, μπορεί να οδηγήσουν, με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, στην δημιουργία «κοινοτήτων έρευνας», κατά τις οποίες οργανώνονται «συζητήσεις με φιλοσοφική στόχευση». Μέσα από μια τέτοια διαδικασία τα παιδιά θα κατανοήσουν ότι η παραγωγή λόγου αποτελεί προϊόν συνεργασίας, ώστε να είναι σε θέση να συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των επικοινωνιακών καταστάσεων. Η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού της διαφοράς και του διαλόγου. Υπάρχει εκεί η εκμάθηση μιας πραγματικής επικοινωνιακής δεξιότητας γλωσσικής και ρηματο- εννοιολογικής τάξης, αλλά και στο επίπεδο της επικοινωνιακής ηθικής: αναβάλλεις την ανάγκη σου να παρέμβεις, μαθαίνεις να περιμένεις και να παίρνεις το λόγο με τη σειρά σου χωρίς να διακόπτεις τον άλλον (ανέχεσαι τη ματαίωση, διαχειρίζεσαι την ανυπομονησία σου) [...] Τολμάς να εκδηλώνεις μια διαφωνία, την εκδηλώνεις δίχως ωστόσο να επιτίθεσαι. Δέχεσαι μια διαφωνία χωρίς να αισθάνεσαι ότι έχεις υποστεί επίθεση, επιθυμείς την εξέλιξη μιας συζήτησης κ.λπ. Αυτή η ηθική εκφράζεται μέσα από το ενδιαφέρον για εκείνο που λέει ο άλλος (έχω την «έγνοια» του άλλου) (Tozzi, 2013). Η μετατροπή της τάξης σε μια κοινότητα έρευνας συνεπάγεται, σύμφωνα με τον Lipman, ότι οι μαθητές θα ακούν προσεκτικά με σεβασμό ο ένας τον άλλον, θα χτίζουν τις ιδέες τους επάνω στις ιδέες του άλλου, θα προκαλούν ο ένας τον άλλον να δώσει επιχειρήματα για τις απόψεις του που, διαφορετικά θα ήταν ανυπόστατες, θα βοηθούν μεταξύ τους ώστε να συνάγουν συμπεράσματα από όσα ειπώθηκαν και θα προσπαθούν να προσδιορίσουν ο ένας τις παραδοχές του άλλου (Lipman, 1991 στο Camhy 2013).

Αυτού του είδους οι παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις σημαίνουν ότι ο διδάσκων δεν είναι τυλιγμένος σε ένα λόγο απόλυτης γνώσης, αλλά ο ρόλος του περιορίζεται αφενός στο να θέτει ρυθμιστικούς κανόνες και όχι νόμους. Ο ρόλος του πρέπει να τείνει στην απελευθέρωση της σκηνής- σκηνή ονομάζει η Αναγνωστοπούλου την εκπαιδευτική διαδικασία-, στην δημιουργία πολλών μεταβιβάσεων, δηλαδή η επιτυχία μιας τέτοιας διδακτικής προσέγγισης που μπορεί να αποτελέσει πρότυπο και απελευθερωτικό μοχλό της εκπαιδευτικής πρακτικής εν τω συνόλω της, δεν είναι τόσο η επίτευξη της σχέσης του διδάσκοντος με τους διδασκόμενους γύρω από το βιβλίο, αλλά των διδασκόμενων μεταξύ τους. Έτσι η

σκηνή- η εκπαιδευτική δηλαδή διαδικασία – γίνεται χώρος κυκλοφορίας επιθυμιών και ανακαλύψεων μέσα από τις επιθυμίες και τις ανακαλύψεις που εκλύουν τα λογοτεχνικά κείμενα (Αναγνωστοπούλου, 2002). Ο εκπαιδευτικός είναι εκεί για να υιοθετήσει την ενεργητική στάση απέναντι στο αντικείμενο της γνώσης, να δώσει μια άλλη διάσταση στη διδασκαλία «αποκαλύπτοντας στα κείμενα για την εκπαίδευση τις μεταφορές, τις εικόνες, τις αναλογίες, αποκαλύπτοντας δηλαδή, ότι εκεί «ένα χρυσό νήμα ενώνει μορφή και σκέψη» και ότι τίποτα δεν λέγεται παρά περνώντας «από την αναλογία, τη σύγκριση, τη μοντελοποίηση» (Θεοδωροπούλου, 2004).

Υφίσταται λοιπόν θέμα της πολυπρισματικότητας του κειμένου και ικανότητας πολυεπίπεδου ελέγχου από τον εκπαιδευτικό. Το είδος των κειμένων που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός, στην βάση των οποίων θα αναπτυχθούν φιλοσοφικές συζητήσεις, αποκτά μεγάλη βαρύτητα αν αναλογιστεί κανείς την ελλιπή εκπαίδευση και την ακατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (Θεοδωροπούλου, 2003) . Ο αμφίδρομος σεβασμός του ειδικού χαρακτήρα και της συμπληρωματικότητας αυτών των δυο προσεγγίσεων δεν μπορεί να εξασφαλιστεί παρά από την έγνοια, την ενάργεια και την επαγγελματικότητα του διδάσκοντα, ο οποίος εξασφαλίζει τη φιλοσοφική αυστηρότητα των ανταλλαγών στην τάξη και σέβεται τη μη αναγωγιμότητα του κειμένου: αυτές οφείλουν να είναι οι δυο προτεραιότητές του, κατά τις φιλοσοφικές συνεδρίες στην τάξη του (Chirouter, 2014). Πρέπει ο/ η εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να προβλέψει όλους τους περιοριστικούς παράγοντες που θέτει το κείμενο κάθε φορά (είτε αυτοί σχετίζονται με τάσεις διδακτισμού και ενδογυματισμού είτε με τα ιστορικά, πολιτισμικά, κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα, είτε με ατελή χρήση συλλογισμών, είτε με τη χρήση συγκεκριμένων εννοιών, είτε με την ενσωμάτωση στερεότυπων, κ.α.) και να τους αποφύγει.

Ειδικά, όσον αφορά στον μύθο, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας το γεγονός ότι από ένα σημείο και μετά, στην εξέλιξη της σκέψης, φιλοσοφικής και επιστημονικής, θα συνδεθεί άρρηκτα με το ψευδές – η μυθοπλασία παραχαράσσει την αλήθεια, ακόμη και αν ως κείμενο προς αποσυμβολισμό μιλά για την αλήθεια αυτή (Καίλα, 2002). Πρόκειται για μια διαφορετική βίωση και σύλληψη του κόσμου, που όμως δεν υπερτερεί της σύγχρονης αντίληψης μιας και η τελευταία δεν συγχέει την αλήθεια με την φαντασία. «Η φιλοσοφία λειαίνει το έδαφος, το καθαρίζει από τις μυθολογικές προσμίξεις, για να αναπτυχθεί η καθαρή επιστημονική σκέψη. Σήμερα μπορούμε να προσεγγίζουμε τους μύθους, όντας σίγουροι ότι δεν συγχέουμε το επιστημονικό με το παραμυθικό, δεν υποκαθιστούμε την απάντηση και τη

μεγαλύτερη ή μικρότερη απαίτηση ακρίβειας με το ερώτημα, όσο οξυδερκές ή ευφυές κι αν είναι» (Καίλα, 2002).

Στη βάση αυτής της αντίληψης ο εκπαιδευτικός μπορεί -με τα κατάλληλα εφόδια και μέσα σε ένα πλαίσιο πολυδιάστατο, που αποκλείει επιμέρους και αποσπασματικές ενέργειες - να αναδείξει ένα λογοτεχνικό κείμενο σε ένα πολύπλευρο ερμηνευτικό τόπο που μπορεί να σχετιστεί με την φιλοσοφία. Η παραπάνω όμως συνιστώσα προϋποθέτει ότι η ίδια η εκπαίδευση έχει δεχτεί αυτόν τον διαφορετικό τρόπο συσχέτισης ανάμεσα στην φιλοσοφία και στην λογοτεχνία και έχει απορρίψει συνειδητά την αποσπασματικότητα (Θεοδωροπούλου, 2002) Παρόμοια, βαρύνουσα σημασία για την διαμόρφωση μιας κουλτούρας στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόζονται διεπιστημονικές μέθοδοι, αποκτά – πέρα από την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών - και η παραγωγή σχετικού παιδαγωγικού υλικού. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα βιβλία πρέπει να προκαλούν την σκέψη των παιδιών μέσα από εύστοχα ερωτήματα και να οδηγούν σε «αναστοχαστικές συζητήσεις».

Φιλοσοφική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων

Κατά την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου στην τάξη υπάρχουν πεδία που αποκλίνουν και άλλα που συγκλίνουν με μια φιλοσοφική προσέγγιση. Κατά την Chirouter (2014), η συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων είναι αμφίδρομη. Δεν πρέπει λοιπόν να υπάρχει ιεράρχηση ή σχέση υπόταξης ανάμεσα στις δύο περιοχές. Εάν η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει ανάγκη τη φιλοσοφική προσέγγιση, η διδασκαλία της φιλοσοφίας χρειάζεται επίσης την προσφυγή στην ευαισθησία και στην καλή απόσταση του λογοτεχνικού κειμένου για να ξαναδώσει ψυχή και ζωντάνια στο λόγο της. Η φιλοσοφική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου απαιτεί από το ίδιο το κείμενο μια δυναμική που θα επιτρέψει την συλλογιστική και ερευνητική δράση, που μέσα από αυτό τα παιδιά θα ακούσουν, θα ρωτήσουν, θα περιγράψουν, θα συγκρίνουν, θα αφηγηθούν, θα παρατηρήσουν, θα συζητήσουν.

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου³, πρόκειται δηλαδή για την ανάγκη προσδιορισμού της ‘φιλοσοφικότητας του κειμένου’, εάν δηλαδή το κείμενο, όντας λογοτεχνικό, διαθέτει κριτήρια που επιτρέπουν ένα φιλοσοφικό προσανατολισμό στην κατανόηση και επεξεργασία του, σε γενικές γραμμές, δηλαδή, εάν τα στοιχεία που ανατρέπουν ή αμφισβητούν τη φυσική ροή της ιστορίας, αναδεικνύει κρυμμένες έννοιες για την αποσαφήνιση και την ερμηνεία των στοιχείων εκείνων που απαρτίζουν το κείμενο. Με άλλα λόγια, εάν στοιχεία που επιτρέπουν μια περαιτέρω φιλοσοφική επεξεργασία ακόμη και του ίδιου του κειμένου (τα στοιχεία αυτά- που προκύπτουν εντός και εκτός του κειμένου- μπορούν να συγκροτηθούν από τον εκπαιδευτικό σε ένα εννοιολογικό χάρτη, προκειμένου να φτάσει στην διατύπωση των φιλοσοφικών ερωτημάτων). Συγκροτείται σταδιακά λοιπόν η εκτίμηση ότι το ίδιο το κείμενο πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ερεθίσματα ώστε να υποστηρίξει την ευχαρίστηση του σκέπτεσθαι. Αυτά τα ερεθίσματα μπορεί να προέρχονται είτε από τον ήρωα ο οποίος σκέφτεται φιλοσοφικά και θέτει καίρια ερωτήματα, είτε μέσα από το ίδιο το κείμενο –με καθαρές, δυνατές δηλώσεις, αλλά και με έννοιες που δεν έχουν ειπωθεί όμως με κάποιο τρόπο εννοούνται. Μπορεί ακόμη το κείμενο να διαθέτει αυτούσια φιλοσοφικά εργαλεία όπως διλήματα, αμφιβολίες, διαφωνίες, αλλά και μεταφυσικές, οντολογικές, υπαρξιακές ερωτήσεις ή ακόμη ερωτήσεις που αφορούν σε αξίες. Η αφορμή που θα δώσουν τα θέματα του κειμένου μπορεί να αναδείξουν διαδρομές με αυτόνομες φιλοσοφικές διερευνήσεις, ανεξάρτητες από τις λογοτεχνικές δραστηριότητες που προκύπτουν. Τότε η τάξη είναι δυνατό να οδηγείται σε μια αυτόνομη φιλοσοφική εργασία ή να απομακρύνεται από το κείμενο, τροφοδοτεί σκέψεις και επιτρέπει νέες ερμηνείες του. Σε κάθε περίπτωση, οι έννοιες του κειμένου πρέπει να διαθέτουν μια δυναμική γύρω από την οποία η τάξη θα μπορεί να επιχειρήσει μια ευρεία και σε βάθος ανάλυση. Η Θεοδωροπούλου συμπληρώνει ότι όσο μεγαλύτερο φιλοσοφικό βάθος έχουν οι έννοιες, όπως τις επεξεργάζεται το κείμενο, τόσο περισσότερο η φιλοσοφική ανάλυση βρίσκεται εντός της δυναμικής του κειμένου. Τότε η φιλοσοφική προσέγγιση αποκτά μια ‘διδυμότητα’, με την οποία επιχειρεί να φέρει στο φως και να ερευνήσει την σχέση την οποία μπορεί να αναπτύξει το κάθε στοιχείο του κειμένου με τη φιλοσοφική ματιά (Θεοδωροπούλου, 2012-13). Μια συζήτηση μπορεί να θεωρηθεί φιλοσοφική, από την επιλογή του

³ «Φιλοσοφικές υποδοχές σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας», Σημειώσεις για το μάθημα «Φιλοσοφικές προσεγγίσεις σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας» του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (2012-13)

θέματος, από τη συστηματική παρουσία λογικών στοιχείων τα οποία πειθαρχούν την έρευνα, από τη συνεχή προώθηση των ερωτημάτων ολοένα μακρύτερα και σε ολοένα μεγαλύτερο βάθος εκλεπτύνοντας έτσι την κριτική και δημιουργική σκέψη με την ανατροπή του προφανούς και τη συνεχή αναπαραγωγή της ανατροπής, με την άρνηση στα στερεότυπα (Θεοδωροπούλου, 2002). Από την άλλη, δεν υπάρχει αληθινό λογοτεχνικό έργο που να μη συγκροτεί επίσης μια σκέψη για τον κόσμο και την ύπαρξη. Έτσι, μ' αυτόν τον τρόπο, ήδη από το δημοτικό σχολείο, η εργασία σε σχέση με αυτή τη θεμελιώδη διάσταση των έργων μπορεί συγχρόνως να αποτελέσει την αρχή της εκμάθησης της φιλοσοφικής σκέψης (Chirouter, 2013).

Η ανάλυση εξαρτάται επομένως, αφενός από την ποιότητα και το βάθος του λογοτεχνικού κειμένου (αν δηλαδή διαθέτει φιλοσοφικές υποδοχές και αντέχει στα φιλοσοφικά κριτήρια) αφετέρου δε από την εξοικείωση του αναγνώστη για την αναγνώριση αυτών των στοιχείων που θα αναχθούν σε φιλοσοφικά ερωτήματα. Πρέπει δηλαδή να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί συνείδηση αυτού στο οποίο συνίσταται η λογοτεχνική ανάλυση, έτσι ώστε να μην συγχέεται με προσπάθειες για παρα-φιλοσοφικές προσεγγίσεις που πολλοί επιχειρούν μέσα στην τάξη (Θεοδωροπούλου, 2012-3).

Το βασικό αιτούμενο για μια εκπαιδευτική θεωρία θα ήταν να αναπτύσσεται πράγματι ως θεωρία κριτική, να αναπτύσσει δηλαδή, τη στοχαστική και φιλοσοφική σκέψη στους εκπαιδευτικούς, ένα διακριτό τρόπο σκέψης κατάλληλο για την ενεργητική εμπλοκή τους (Θεοδωροπούλου, 2004). Χρειάζεται ταυτόχρονα, η κατά Ricoeur οικείωση με τον κόσμο του κειμένου, η οποία και θα επιτρέψει την κατασκευή μιας «νόμιμης» ερμηνείας . Πρόκειται για την κινητοποίηση ενός περίπλοκου στην πραγματικότητα, μηχανισμού ανάγνωσης, τη λειτουργία του οποίου τροφοδοτεί η δυνάμει καθολική περιγραφή της πορείας ενός κειμένου σε όλη της την έκταση (Θεοδωροπούλου, 2003). Να αποκτήσουν την ικανότητα εντοπισμού όχι μόνο των δηλούμενων αλλά και των υπο-δηλούμενων νοημάτων ενός κειμένου, ώστε να γεφυρώσουν το χάσμα συνοχής του κειμένου κατ' επέκταση να συνειδητοποιήσουν ότι κατανόηση σημαίνει στάση «κριτικού αναγνώστη» *απέναντι* στις ιδέες του κειμένου .

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η επιλογή ενός λογοτεχνικού κειμένου προϋποθέτει μια ηθική στάση απέναντι στις δυνατότητες αφενός της ίδιας της λογοτεχνίας, αφετέρου της ίδιας της φιλοσοφίας. «Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να επιχειρεί να εντοπίσει στο λογοτεχνικό κείμενο έννοιες των οποίων θα ήταν δυνατή η φιλοσοφική

πραγμάτευση πέραν της όποιας λογοτεχνικής τους καταγωγής (εργασία άλλωστε, που είναι δυνατό να οργανωθεί με οποιοδήποτε άλλο υλικό), αλλά να αναγνωριστούν, εντός των ορίων του λογοτεχνικού κειμένου, ακριβώς ως λογοτεχνικού, στοιχεία με φιλοσοφική ποιότητα, τα οποία ανανεώνουν και επιβεβαιώνουν τον εσωτερικό δεσμό ανάμεσα σε φιλοσοφία και λογοτεχνία (ή από φιλοσοφική έποψη, η δυνατότητα του να αναγνωριστεί η φιλοσοφική διάσταση και στάση μέσα και από άλλους τρόπους περιγραφής, αναπαράστασης, κατανόησης του κόσμου, όπως είναι ο λογοτεχνικός)» (Θεοδωροπούλου, 2009).

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 σύμφωνα με τους στόχους που αυτές οι διαδικασίες κατά καιρούς υιοθετούν. Από την άλλη, αυτή η τάση αποκαλύπτει περισσότερο τη θέληση ή την ανάγκη από μέρους της εκπαίδευσης για τη χρήση διαφορετικών παιδαγωγικών υλικών από διαφορετικά γνωστικά πεδία με την πρόθεση να εξυπηρετηθούν γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί, παρά να αποκαλυφθεί ή ειδική σύσταση κάθε πεδίου και υλικού (Θεοδωροπούλου, 2009). Τέτοιο υλικό αποτελούν τα φιλοσοφικά κείμενα που έχουν γραφτεί και σχεδιαστεί ειδικά για τα παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας.

Φιλοσοφικά κείμενα για παιδιά

Το αίτημα της εισαγωγής της φιλοσοφικής δραστηριότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διάφορες χώρες του κόσμου δρομολόγησε μια σειρά βιβλίων όπως αυτά που υπάγονται στο πλαίσιο του προγράμματος P4C (Philosophy for Children), και αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που ακολουθούν παρόμοια προγράμματα.

Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται τα ειδικά σχεδιασμένα εγχειρίδια και μυθιστορήματα ερευνητών, τα οποία αναδύονται από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών και αντανakλούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα σε κάθε ηλικία

τους . Αποβλέπουν δε στην άμεση ενεργοποίηση και βελτίωση της κριτικής, δημιουργικής και της σκέψης φροντίδας (κατά τον Lipman) των παιδιών. Μερικά από τα πιο γνωστά μυθιστορήματα και τα εγχειρίδια που έχουν γραφτεί για φιλοσοφία για τα παιδιά είναι αυτά του Matthew Lipman και της Ann Margaret Sharp . Μέσα από αυτές τις ιστορίες σκιαγραφείται ένας ‘χώρος’ ο οποίος δίνει τροφή στην κριτική προσέγγιση εννοιών που εφάπτονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο φιλοσοφικής αναζήτησης από τα ίδια. Οι ήρωες είναι παιδιά με φιλοσοφικές «ανησυχίες» και προβληματισμούς που γεννιούνται από την καθημερινή τους ζωή και αποτελούν πρότυπο ως προς τον τρόπο για φιλοσοφική έρευνα μέσα από μια διαδικασία προοδευτικής εσωτερίκευσης των συνηθειών και των αξιών τους από τον αναγνώστη. Λειτουργούν λοιπόν ως σύνδεσμος μεταξύ του αναγνώστη και της φιλοσοφικής κουλτούρας που αναπτύσσεται.

Ο πρωτεργάτης του προγράμματος, ο Lipman προτείνει μια σειρά από ιστορίες με ήρωες της ίδιας ηλικίας και με κοινά ενδιαφέροντα με τα παιδιά – αναγνώστες. Το πρόγραμμα του περιλαμβάνει επτά νουβέλες που κλιμακώνονται από το νηπιαγωγείο στο λύκειο, καλύπτοντας ένα μεγάλο φάσμα από τη στοιχειώδη στην προχωρημένη φιλοσοφική εξειδίκευση (Θεοδωροπούλου, 2011). Συγκεκριμένα, το πρώτο μυθιστόρημα του Lipman είναι το Harry Stotlemeier’s Discovery που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών , και ακολουθούν τα ‘Lisa’ , ‘Suki’ και ‘Mark’ που απευθύνονται κυρίως σε μεγαλύτερα παιδιά γυμνασίου και λυκείου, και έπειτα τα μυθιστορήματα ‘Pixie’ και ‘Kio and Gas’ που αναφέρονται σε μεγαλύτερους μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Το μυθιστόρημα με τίτλο ‘Elfie’ απευθύνεται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Η Ann Margaret Sharp έγραψε μυθιστορήματα για νεότερα παιδιά (για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες σχολικές τάξεις) όπως π.χ. το ‘The Doll’s hospital’ (μεταφρασμένο στα Ελληνικά ως ‘Το Κουκλονοσοκομείο’, μτφρ. Έ. Θεοδωροπούλου) και ‘Geraldo’.

Σ’ όλα αυτά τα μυθιστορήματα, παιδιά και νέοι κάνουν διάλογο για τις φιλοσοφικές διαστάσεις των εμπειριών τους. Μέσα στα μυθιστορήματα είναι ενσωματωμένες αφηρημένες έννοιες που αποτελούν οικείο έδαφος στο έργο των ενήλικων φιλοσόφων. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εικόνες παραλείφθηκαν σκόπιμα από τα κείμενα (Murriss, 2013). Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι οι συγγραφείς αυτών των έργων θεωρούν ότι τα παιδιά πρέπει να δημιουργήσουν την δική τους εικόνα διαβάζοντας αυτές τις ιστορίες. Σύμφωνα με την Murriss, το μυαλό των

παιδιών, όταν διαβάζουν εικονογραφημένα βιβλία δεν βρίσκεται σε παθητική κατάσταση. Βλέποντας μια εικόνα, τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους νόημα για το οποίο πρέπει να 'σκεφτούν ευφάνταστα' προκειμένου να κατασκευάσουν ένα νόημα. Καταλήγει λοιπόν στο συμπέρασμα ότι τα εικονοβιβλία μπορούν να αποτελέσουν ιδιαίτερα χρήσιμη και ευχάριστη πηγή φιλοσοφικής διδασκαλίας εφόσον η επιλογή τους συνοδεύεται από τα κατάλληλα κριτήρια. Σύμφωνα με την άποψη της, «η ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών στην ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης αναδεικνύει διαφορετικούς τρόπους κατασκευής νοήματος και γνώσης. Σε αυτούς τους τρόπους συγκαταλέγονται η ασάφεια και η πολυπλοκότητα, η ικανότητα να κάνουμε το οικείο να φαίνεται παράξενο, η διάθεση για παιχνίδι, η πρόκληση ερωτημάτων που δεν μπορεί να απαντηθούν εύκολα μέσω της εμπειρικής έρευνας, η συμμετοχή των συναισθημάτων και της φαντασίας, η ανάδειξη 'αντιφάσεων' μεταξύ εικόνων και κειμένου (Murtis, 2014).

Ταυτόχρονα με τα βιβλία που είναι ειδικά σχεδιασμένα για φιλοσοφία με τα παιδιά, οι μύθοι αποτελούν ένα υποστηρικτικό υλικό με ερωτήματα πρόσφορα για φιλοσοφική ανάλυση. Ο M. Tozzi, στο άρθρο του 'Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν', αποκαλεί τους μύθους ως ένα «άμεσο φιλοσοφικό υποστηρικτικό υλικό» και κάνει αναφορά στους πλατωνικούς μύθους. Τονίζει όμως ότι «οι μύθοι αυτοί οφείλουν να είναι «μεταφρασμένοι» (πιο σύντομοι και προσβάσιμοι στα παιδιά). Όμως αυτή η αναγκαία διδακτική μεταβίβαση οφείλει να μην τους αφαιρεί το φιλοσοφικό τους φορτίο, ούτως ώστε να μην εκφυλιστούν σε απλά προκαταρκτικά κείμενα για αναστοχασμό, αλλά να παραμείνουν γνήσια πολιτιστικά κείμενα αναφοράς: εξ ου και η επίβλεψη των προσαρμογών από ειδικούς πλατωνιστές. Έτσι, αυτός είναι ένας τρόπος να βυθίσουμε τους μαθητές από την έναρξη της φοίτησης τους στην πηγή της φιλοσοφικής μας παράδοσης (Tozzi, 2013).

Στον μύθο εξάλλου η ανάλυση θα βρει τα σπέρματα του επιστημονικού λόγου, τουλάχιστον σε επίπεδο ερωτημάτων, ενδείξεις για μια πρόιμη κοινωνιολογική σκέψη, ποικίλο υλικό για λαογραφικές, ανθρωπολογικές, εθνολογικές παρατηρήσεις, ένα πλούτο στοιχείων για αισθητική αξιοποίηση και έρευνα, ερωτήματα πρόσφορα στην φιλοσοφική ανάλυση, αφού η μυθολογία κείται στις ρίζες της φιλοσοφικής σκέψης προς την οποία, όπως και στην επιστημονική σκέψη, θα αντιπαρατεθεί (Καίλα, 2002).

Η θεματολογία, η πλοκή, η μυθική ενσυναισθητική, συμμετοχική στάση, το μεταφυσικό περιβάλλον, η θέαση υποκειμένων, αντικειμένων και πράξεων, οι λόγοι

και οι εικόνες οι αλληγορίες και οι ταυτολογίες, εξορθολογισμοί, η θεματοποίηση του προσωπικού, συλλογικού και υπερφυσικού, η λογική και συμβολική σύνταξη-δομή, η αισθητική αξία και γοητεία των μύθων τους καθιστούν αδιαμφισβήτητα πολύτιμο υλικό φιλοσοφικής προπαιδείας στην περιπέτεια της προσωπικής και κοινωνικής αναζήτησης και ανάπτυξης. (Κοντάκος, 2009).

Μέθοδος αξιοποίησης των κειμένων

Πώς όμως μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει το φιλοσοφικό στοχασμό των μικρών παιδιών με αφετηρία αυτά τα κείμενα;

Στενά δεμένοι με την ύλη είναι και οι τρόποι μετάδοσής της, δηλαδή η μεθοδολογία με την οποία συντελείται το διδακτικό έργο (Κουμάκης, 2001). Ο Lipman ανέπτυξε προοδευτικά μια γνήσια μέθοδο, η οποία στηρίχτηκε παιδαγωγικά σε ενεργητικές μεθόδους (Dewey), ψυχολογικά στην ανάπτυξη του παιδιού (Piaget) και φιλοσοφικά στις κλασικές προβληματικές που κληροδότησε ο δυτικός στοχασμός (αριστοτελική λογική, καρτεσιανό cogito..). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει ένα συνεπές διδακτικό υλικό δοκιμασμένο στο πεδίο, υλικό που αναθεωρείται συνεχώς και είναι χρήσιμο σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν φιλοσοφική κατάρτιση (Tozzi, 2014).

Κάθε βιβλίο συνοδεύεται από το αντίστοιχο εγχειρίδιο του δασκάλου τα οποία εξηγούν στους εκπαιδευτικούς πώς να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν στην τάξη με τους μαθητές διάφορες φιλοσοφικές έννοιες. Τα εγχειρίδια αυτά έχουν την ικανότητα να εμπλέξουν τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία πολύ διαφορετική από αυτήν, την παραδοσιακή, που γνώριζαν ως τώρα. Μέσα από τα ερωτήματα που τίθενται κάθε φορά, η σκέψη γίνεται πιο συγκροτημένη και ακολουθεί μια μέθοδο και μια πειθαρχία στην χρήση λογικών επιχειρημάτων προκειμένου να οδηγηθεί σε φιλοσοφικές διαδρομές. Τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός εμπλέκονται σε φιλοσοφικό διάλογο, αναζητούν λύσεις, εστιάζουν σε έννοιες που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Επίσης κύριο χαρακτηριστικό τους είναι το ότι συνοδεύονται από ερωτήματα και προβληματισμούς επάνω στην έννοια με στόχο τη φιλοσοφική συζήτηση.

Πρόκειται για μια μέθοδο υπό την έννοια μια σταθεροποιημένης πρακτικής, εύκολα εντοπίσιμης και καθησυχαστικής μέσα από τις φάσεις της: ανάγνωση ενός κεφαλαίου, συλλογή και ομαδοποίηση των ερωτήσεων των παιδιών, δημοκρατική επιλογή μιας από αυτές, συζήτηση στην «κοινότητα της έρευνας» (έννοια δανεισμένη από τον Pierce και τον Dewey), συμπληρωματικές ασκήσεις. Είναι μια μέθοδος στην οποία μπορεί κάποιος να καταρτιστεί συστηματικά με δομημένους τρόπους εφαρμογής: επί παραδείγματι, με τον ισομορφισμό ανάμεσα στην εκπαιδευτική κατάσταση και εκείνη της διδασκαλίας- μάθησης (Tozzi, 2014).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει λειτουργικά τόσο για τον εαυτό του όσο και για τα παιδιά, τις προτεινόμενες ασκήσεις και δραστηριότητες επιλέγοντας αλλά και διαμορφώνοντας ένα δικό του σώμα ασκήσεων, προκειμένου να αναδείξει τα σημεία εκείνα στα οποία θεωρεί ότι χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, ανάλογα με τις ανάγκες τις ομάδας. Σε κάθε περίπτωση γίνεται αναγκαία τόσο η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ευαισθητοποιείται στην κίνηση των ιδεών που τα παιδιά αυθόρμητα παράγουν, όσο και η ευελιξία του στην επεξεργασία των εννοιών (Θεοδωροπούλου, 2011). Ένα βιβλίο Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την έρευνα, επειδή ακριβώς είναι χώρος προβλημάτων, περιέχει πολλές έννοιες που δεν έχουν οριστεί εξαντλητικά και είναι γεμάτες θεμελιώδεις αντιθέσεις, ενώ υποδεικνύει τη χρήση πολλών διανοητικών εργαλείων, όπως οι νοητικές πράξεις, οι συλλογιστικές ικανότητες, οι προθετικές στάσεις, τα αρχικά και αλυσιδωτά ερωτήματα και οι κρίσεις (Lipman, 2003 στο Cosentino 2014). Το υλικό αυτό είναι δυνατό να προτρέψει σε μια συστηματικότερη σκέψη ως προς το ζήτημα της ερωτηματικής διαδικασίας και της επεξεργασίας των ερωτημάτων μέσα στην τάξη(τόσο ως προς τις προϋποθέσεις του όσο και ως προς τις αρχές και τους κανόνες του) αλλά και το καθόλου ευνόητο ζήτημα της ανάπτυξης δραστηριοτήτων συζήτησης (στις οποίες άλλωστε αναφέρεται ο νέος Οδηγός Νηπιαγωγού) (Θεοδωροπούλου, 2011).

Μέσα από το διάλογο που ακολουθεί την ανάγνωση αυτών των ιστοριών, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις να εκμαιεύσουν τις ιδέες των μαθητών και με τη δική τους παρέμβαση, όπου χρειάζεται, τα παιδιά προοδευτικά μαθαίνουν να εκφράζουν τη σκέψη τους και να την χειρίζονται παραγωγικά μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές δυνατότητες κάθε συμμετέχοντα, οι ιδέες και σκέψεις του γεννιούνται με τη βοήθεια έξυπνων ερωτήσεων. Στη Φιλοσοφία για

παιδιά, ο στόχος δεν αφορά στην αποστήθιση της γεγονοτικής γνώσης, αλλά περισσότερο στην ανάπτυξη της ενεργούς σκέψης. Στόχος είναι τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν και να αξιοποιήσουν την ικανότητά τους να συζητούν. Αυτές οι ικανότητες θα τα βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα μια νέα κατάσταση, να αναγνωρίζουν τους συσχετισμούς, να ανακαλύπτουν τις αντιφάσεις των πληροφοριών και να μαθαίνουν να σκέφτονται αυτόνομα (Camhy, 2014). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε ετοιμότητα, ώστε να κάνει τις ερωτήσεις εκείνες που θα απογειώσουν φιλοσοφικά το διάλογο με τα παιδιά.

Κατά την διάρκεια της συζήτησης τα παιδιά στοχεύουν στην καλύτερη χρήση γνωστικών εργαλείων, όπως στην ικανότητα της επεξήγησης, της αποσαφήνισης, της επιχειρηματολογίας, της προσεκτικής ακρόασης των απόψεων των λοιπών παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία. Απώτερος σκοπός είναι να εντατικοποιηθεί η εμπειρία της επεξεργασίας των κειμένων στην τάξη μέσα από την ενεργοποίηση διαφορετικών εργαλείων.

Σύμφωνα με τον Cosentino στη διήγηση και στη δραστηριότητα της κοινής ανάγνωσής της (ιστορίας) ανατίθεται μια σκηνοθεσία, εκείνη ενός κόσμου όπου η από κοινού αναζήτηση – με την αισθητική, την ηθική και τη λογική της – αναπαριστά την προεξάρχουσα πρακτική, σχεδόν μια συνήθεια. Εάν είναι έτσι, εκείνοι που διαβάζουν την ιστορία σε κύκλο μεταφέρονται και βυθίζονται μέσα σε μια ατμόσφαιρα, σε ένα παιχνίδι που απαιτεί επειγόντως την πράξη, η οποία δεν επιτρέπει την απομόνωση στη θέση του παρατηρητή σε απόσταση, που επιβάλλει την εγκατάλειψη στη ροή του κοινού λόγου και την παρακολούθησή του εκεί όπου αυτός οδηγεί μέσα στην κινητικότητα και την αβεβαιότητα των αναπαραστάσεων οι οποίες διαδέχονται η μια την άλλη και συγχέονται με τις ερμηνείες και τις ερμηνείες των ερμηνειών, με τις καταστάσεις που η γλώσσα και η διαλογική επικοινωνία μεταμορφώνουν διαρκώς (Cosentino, 2014). Οι ιστορίες ανοίγουν στα παιδιά την πολυπλοκότητα του κόσμου και στοχεύουν να κάνουν ευλύγιστες τις κρίσεις τους και δημιουργικές τις δράσεις τους, δεν παρέχεται λύση στα προβλήματα κατανόησης που ανακύπτουν μέσα από τη ροή των ιστοριών, εφόσον σταδιακά γίνεται κατανοητό ότι οι λύσεις είναι πολλές, ενώ συγχρόνως δεν παύει να είναι αναγκαία η εξεύρεση μιας καλής λύσης για κάθε κατάσταση (Θεοδωροπούλου, 2011).

Η έναρξη ενός φιλοσοφικού διαλόγου προκύπτει από κάποια έννοια που λειτουργεί ως ερέθισμα και είναι αυτό που θα οδηγήσει τα παιδιά να στοχαστούν να προβληματιστούν και να εξερευνήσουν ένα θέμα. Κατά την διάρκεια της

συζήτησης τα παιδιά ανακαλύπτουν τις κρυμμένες έννοιες στα κείμενα, τις εξετάζουν πολύπλευρα και καταφεύγουν στη δύναμη της λογικής ανάλυσης, πειθαρχούν τη σκέψη τους σε κανόνες λογικής και προβαίνουν σε κρίσεις και αναλύσεις. Ακόμη είναι δυνατή η εκκίνηση μιας φιλοσοφικής συζήτησης που δεν σχετίζεται άμεσα με το θέμα του μυθιστορήματος . Μπορεί δηλαδή να αποτελεί προέκτασή του αρχικού ερεθίσματος, που λειτούργησε ως μέσο μετάβασης σε κάτι νέο και απελευθέρωσε την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. Η στιγμή αυτή αποτελεί την απογείωση της μαθησιακής διαδικασίας όπου οι μαθητές επιτυγχάνουν ενεργητικά την οικοδόμηση της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα οι προτεινόμενοι στόχοι πολλαπλασιάζονται: πέραν της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και των λογικών δεξιοτήτων, στόχος είναι, επίσης, η ανάπτυξη της δημιουργικής (ευλύγιστης, προσαρμοστικής, αυτό- ανασυγκροτητικής, παραγωγικής) σκέψης, η κατάκτηση της ικανότητας για αυτόνομη σκέψη, η συνειδητοποίηση της σκέψης ως αναπόσπαστης εκφοράς του εαυτού και, οπωσδήποτε η ολοένα και ακριβέστερη λεκτικοποίησή της (Θεοδωροπούλου, 2003). Οι στόχοι αυτοί φαίνονται πραγματοποιήσιμοι αν εφαρμοστούν σταθερές όπως η έμφαση της παιδαγωγικής διαδικασίας στον προφορικό λόγο, η σχετική υποχώρηση του δασκάλου στο πίσω μέρος της διαδικασίας, ο συνυπολογισμός των ερωτήσεων των μαθητών, η ανάληψη του λόγου από τους μαθητές και η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας σε αυτή τη διαδικασία, η παρόθηση των μαθητών στο να ιδιοποιούνται το πρόβλημα και να βρίσκουν τη δική τους πορεία προς την απάντηση, με λίγα λόγια η μετακύλιση της (ευθύνης της) μαθησιακής διαδικασίας στον μαθητή (Tozzi, 2010).

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας για παιδιά δεν μπορεί κατ' ουσίαν παρά να αποκλείει τη «μετωπική παιδαγωγική» και να επιμένει στην αργή και πολύτροπη διαδικασία ανάδειξης των δεξιοτήτων της σκέψης. Ο δάσκαλος καθοδηγεί, διευθετεί, ενορχηστρώνει περιεχόμενα διαλόγου. Η σωκρατικού τύπου συζήτηση οφείλει εδώ, να μη διαμεσολαβείται, άμεσα τουλάχιστον, από τον δάσκαλο, να διαμετακομίζεται μάλλον και να συμβαίνει κυρίως ανάμεσα στους μαθητές (στο μέτρο επιπλέον που θα είναι δυνατόν να καταδειχθεί ότι ο λόγος των παιδιών, τα σύμβολα, οι εικόνες τους είναι φορείς φιλοσοφικών ιδεών) (Θεοδωροπούλου, 2003). Ο μετασχηματισμός των παραδοσιακών τάξεων σε κοινότητες φιλοσοφικής έρευνας εμπλέκει τα παιδιά στο να κατακτήσουν τον έλεγχο μιας μυριάδας δεξιοτήτων που εμπεριέχουν εξίσου την κριτική, την δημιουργική και την σκέψη της φροντίδας (Sharp, 2010). Κέντρο βάρους σε μια τάξη που είναι οργανωμένη ως «κοινότητας έρευνας» αποτελεί η

ενεργοποίηση της σκέψης του μαθητή σε αντίθεση με την παραδοσιακή τάξη στην οποία η γνώση παρέχεται εξ' ολοκλήρου από τον δάσκαλο ως έτοιμο προϊόν. Αυτή η αλλαγή κουλτούρας όσον αφορά στον τρόπο αναζήτησης της γνώσης δίνει τα απαραίτητα εφόδια στα παιδιά να κρίνουν σωστά σε κάθε φάση της ζωής τους. Τα παιδιά μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να έρθουν σε επαφή με κείμενα μεγάλων στοχαστών. Με τα εφόδια που έχουν αποκτήσει, μέσα από τη δραστηριότητα της φιλοσοφίας στη τάξη, μπορούν να σκεφτούν πάνω στο κείμενο και να αναζητήσουν γνώσεις και αξίες, απαραίτητες για τη ζωή τους.

Ταυτόχρονα μέσα από την κοινότητα έρευνας ο μαθητής προσκτάται όλα τα επικοινωνιακά πλεονεκτήματα που θεωρούνται βασικές ικανότητες για το μέλλον. Ο Habermas (αναφ. στο: Χατζηγεωργίου, 2004) προτείνει μια «μετακίνηση» από μια φιλοσοφία του υποκειμένου σε μια θεωρία αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα σε υποκείμενα τα οποία μπορούν να επικοινωνήσουν και να δράσουν. Το 1990 πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία μια έρευνα από το Ίδρυμα Δημιουργικής Εκπαίδευσης (Creative Education Foundation), η οποία προσδιόρισε τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για το μέλλον. Μερικές από αυτές είναι: ομαδική εργασία, επίλυση προβληματικών καταστάσεων, διαπροσωπικές δεξιότητες, προφορική επικοινωνία, να δίνει κάποιος προσοχή σ' αυτά που λένε οι άλλοι, δημιουργική σκέψη (Χατζηγεωργίου, 2004). Μάλιστα, αν ληφθεί υπόψη ότι υπάρχει πράγματι δυσκολία στο να προετοιμαστεί ο μαθητής για τον αυριανό κόσμο, ο οποίος συνεχώς αλλάζει, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παραμένει ίσως η μόνη επιλογή της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1997).

Γ' ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ερευνητικός προβληματισμός

Συζήτηση στην τάξη: καταγραφή παρατήρησης

Όπως διαφαίνεται από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, η σύγχρονη και εξειδικευμένη βιβλιογραφία τείνει να καταδεικνύει πως μέσα στην τάξη μπορούν να καρποφορήσουν πρακτικές που εφάπτονται με τα κριτήρια που διέπουν τις απαρχές μιας κοινότητας έρευνας, όπως αυτήν που περιγράφει ο M. Lipman. Μελετώντας δε τις κατευθύνσεις του προγράμματος P4C (Philosophy for Children), και το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, είναι δυνατόν να αναφανεί σειρά στοιχείων μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα οποία παραπέμπουν ευθέως σε μια φιλοσοφική αντίληψη των πραγμάτων και δη σε μια διδακτικο-παιδαγωγική φιλοσοφική αντίληψη. Αυτή η αντιστοίχιση των στοιχείων διαφαίνεται από την καταγραφή που προτείνει η Θεοδωροπούλου. Σε ότι αφορά στο πρόγραμμα P4C, έχει ενδεικτικά καταγράψει τα παρακάτω στοιχεία:

- *Εντοπισμός των προκαταλήψεων που αγκυροβολούν στη συναισθηματικότητα*
- *Άρνηση του προφανούς, της πρόληψης του ζητουμένου, άρνηση της βεβιασμένης κρίσης*
- *Εμπλεκόμενη σκέψη*
- *Εννοιολογικές διακρίσεις και ανάδειξη των προβληματικών σημείων στις έννοιες*
- *Άρθρωση ανάμεσα σε ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος και γενικών φιλοσοφικών ζητημάτων (όπως, η αλήθεια, η αλλαγή, ο χρόνος κ.ο.κ.ε.)*
- *Ενθάρρυνση της πρόκλησης και της διερεύνησης των διαφορετικών πεποιθήσεων και ανάπτυξη των προσωπικών πεποιθήσεων με τη χρήση κριτηρίων.*
- *Διατύπωση υπεύθυνων και περισσότερο λελογισμένων κρίσεων / ορθολογική επιχειρηματολογία*
- *Έμφαση στην ηθική συζήτηση*
- *Συσχετισμός εμπειρικών και ερευνητικών δεδομένων με τη θεωρία*

- *Κατάκτηση ή ανάκτηση νοήματος – διερώτηση περί του νοήματος (κατασκευή νοήματος για τον εαυτό, τον κόσμο, την ανθρώπινη εμπειρία).*
- *Αυτογνωσία*
- *Πρόκληση της επιθυμίας της σκέψης*
- *Κουλτούρα της ερώτησης σε αντιπαράθεση με την κουλτούρα της απάντησης*
- *Συνειδητοποίηση των επιπλοκών και των συνεπειών μιας ιδέας στον ατομικό και συλλογικό τρόπο ύπαρξης (ως εργαστήριο συμμετοχικής δημοκρατίας)*
- *Ενεργητική ακοή- ενσυναίσθηση*
- *Επιχειρηματολογημένη αναγνώριση και σύγκριση των διαφορετικών εμπειριών, προοπτικών, ερμηνειών και οπτικών γωνιών*
- *Αιτιολόγηση προσωπικής γνώμης (πιστεύω και αξιών) με χρήση κριτηρίων*
Σαφήνεια στη διατύπωση αντιλήψεων και επιχειρημάτων
- *Αναδιατύπωση της οπτικής γωνίας του άλλου*
- *Εντοπισμός και διατύπωση των λόγων που στηρίζουν την άποψη του άλλου (έστω και όταν έρχεται σε αντίθεση με την προσωπική γνώμη) / Ετοιμότητα-ικανότητα αλλαγής της προσωπικής γνώμης, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο/Αντοχή στην αμφισβήτηση της προσωπικής γνώμης*
- *Οργάνωση ιδεών μέσα σε ένα συνεκτικό σύνολο*
- *Ικανότητα ανάπτυξης της σκέψης μέσα σε συνεργατικό πλαίσιο (συνεργατική τάξη /κοινότητα έρευνας/εργαστήριο φιλοσοφικής έρευνας στην οποία δεσμεύονται όλοι/ες)*
- *Συζήτηση ανοιχτή: ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει εξαρχής πού θα οδηγηθεί η συζήτηση και δεν έχει τον έλεγχο του πού θα καταλήξει*
- *Η αλήθεια ως προϊόν συλλογικής επεξεργασίας και αντιπαράθεσης με κριτήρια (συζήτηση/διάλογος μέσα στην τάξη, από το σύνολο των παιδιών)*

(Θεοδωροπούλου, 2008)

Από την άλλη, ως προς τα στοιχεία που διέπουν το ΔΕΠΠΣ, και που εμφανώς στηρίζονται στα φιλοσοφικά εργαλεία του P4C, η ίδια διακρίνει τα παρακάτω:

- Υπέρβαση καθιερωμένου μονολόγου και της ερωταπόκρισης, γνωσιοκεντρικότητας, αποσπασματικότητας, παθητικής απόκτησης των γνώσεων, μετατροπής του σε «δέκτη αυθεντίας»
- Συμμετοχική και συνεργατική μεθοδολογία (διάθεση εφαρμογής εναλλακτικών προσεγγίσεων, πέραν του καθιερωμένου μονολόγου και της ερωταπόκρισης με ιδιαίτερη ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ενώ προτείνεται κυρίως η συμμετοχική και συνεργατική μεθοδολογία (για την καλλιέργεια και την αποδοχή του άλλου)
- Γνώση ταυτόχρονα ενιαία και πολυπρισματική
- Η μάθηση ως διαδικασία αυτενέργειας που θα συμβάλει στη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου του κάθε μαθητή («Άρνηση της παθητικότητας του παιδιού και της μετατροπής του σε «δέκτη αυθεντίας» με την εισαγωγή μεθόδων ενεργητικής απόκτησης της γνώσης”)
- Αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων («Η διαθεματική προσέγγιση βασίστηκε στην αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων με στόχο την ολιστική προσέγγιση της γνώσης)
- Παιχνίδι με το άγνωστο, το διαφορετικό και το απρόβλεπτο
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- Αποδοχή της διαφορετικότητας
- Διερευνητικές μορφές διδασκαλίας
- Ανάλυση βασικών εννοιών
- Επικέντρωση από το θέμα στην εννοιολογική κατανόηση (για την επίτευξη του στόχου της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης)
- Κατανόηση συγκεκριμένων θεμάτων όχι ως ενός συνόλου γεγονότων προς απομνημόνευση αλλά ως αντιπροσωπευτικά δείγματα μιας μεγαλύτερης και πιο αφηρημένης ιδέας, μιας διαθεματικής έννοιας
- Καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, απόκτησης μεταγνωστικών ικανοτήτων και ανάπτυξης της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων (πρβλ. στόχοι Νηπιαγωγείου: «να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη λύση προβλημάτων»)

- Ευκολότερα αντιληπτές σύνθετες και υψηλού επιπέδου έννοιες αλλά και γενικεύσεις
- Προαγωγή αναζήτησης, αιτιολόγησης, λήψης αποφάσεων, λύσης προβλημάτων
- Όχι εξασφάλιση των «σωστών» απαντήσεων, αξιοποίηση λαθών
- Να ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτονομία
- Εξηγήσεις για διάφορες επιλογές
- Παιδαγωγική της αλληλεπίδρασης
- Οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους («Γιατί δεν μπορείς να διδάξεις την πολλαπλότητα όταν είσαι ο ίδιος μονομερής και δεν καταφέρνεις να αντιληφθείς τις ανάγκες του άλλου ... Η διαχείριση της ετερογένειας απαιτεί να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές του ταυτότητες»)
- Διδασκαλία πολλαπλότητας, διαχείριση ετερογένειας
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των παιδιών στις συζητήσεις, εκτύλιξη συζήτησης κατά τη διδασκαλία με συστηματοποιημένες προεκτάσεις σε άλλα θέματα, όπου: κατάλληλες ερωτήσεις που προτρέπουν την επιχειρηματολογία, την εξήγηση, τη διαμόρφωση υποθέσεων, την αιτιολόγηση απόψεων και πράξεων. Οι θέσεις των παιδιών δεν χαρακτηρίζονται ως σωστές ή λάθος, αλλά διατυπώνονται νέες ερωτήσεις προς την ομάδα. Οι συμμετέχοντες είναι διαδοχικά ομιλητές και ακροατές και επομένως παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής. Με τις παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού επεκτείνεται ο προβληματισμός, τα παιδιά αφήνονται να φτάσουν εκεί που μπορούν τη συγκεκριμένη στιγμή. Μαθαίνουν να ακούν τους συνομιλητές τους χωρίς να τους διακόπτουν και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί). Οι διαφωνίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους συμβάλλουν σημαντικά στη γνωστική τους εξέλιξη. Οι συζητήσεις να έχουν δομή και συνοχή και να ολοκληρώνονται
- Διατύπωση ερωτημάτων που επιδέχονται ως απάντηση μια υπόθεση, μια πρόβλεψη ή έναν λειτουργικό ορισμό
- Διερευνήσεις, συγκρίσεις, δοκιμές και ταξινομήσεις («ώστε να προσεγγίζουν έννοιες και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης»)
- Δοκιμή, επαλήθευση και έλεγχο των απαντήσεων

- *Συναγωγή και διατύπωση συμπερασμάτων*

(Θεοδωροπούπου, 2008)

Η ύπαρξη λοιπόν αυτών των στοιχείων, που προσδιορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, αποδεικνύουν ότι μπορούν να υπάρξουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για συζήτηση στην τάξη σε μια φιλοσοφική μάλιστα βάση. Μέσα από τις παραπάνω καταγραφές στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ φαίνεται να ενσωματώνεται η απαίτηση για συζήτηση με συγκεκριμένα κριτήρια και παραμέτρους.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θέτει τις βάσεις για την διαδικασία της συζήτησης, εφόσον δημιουργήσει ένα κλίμα φιλικότητας, εμπιστοσύνης, σεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής. Αυτό το κλίμα δημιουργείται, όταν ο εκπαιδευτικός με το παράδειγμά του, οδηγεί τα παιδιά στο να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Σεβόμενος τη διαφορετικότητα των παιδιών επιτρέπει τη διαλογική, τη κριτική συζήτηση, χωρίς να την κατευθύνει δογματικά, χωρίς να υποδεικνύει απαντήσεις αλλά με κατάλληλες ερωτήσεις εκμαιεύει αυτό που τα παιδιά σκέφτονται και θέλουν να εκφράσουν με τον πιο ακριβή λεκτικό τρόπο. Με άλλα λόγια, βοηθάει τους μαθητές να εκφράσουν τη σκέψη τους μέσα από της διαδικασία της αποσαφήνισης, τα βοηθάει να τοποθετηθούν εκ νέου και να ερμηνεύσουν τις θέσεις τους, να διατυπώσουν τις αναπαραστάσεις τους και τους συλλογισμούς τους.

Ωστόσο, η ενεργοποίηση της συζήτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνδέεται κατεξοχήν με την αξιοποίηση κειμένων και δη λογοτεχνικών. Σε ότι δε αφορά στη συζήτηση με φιλοσοφική ή όχι στόχευση, υπάρχουν κείμενα, τα οποία είτε έχουν ειδικά σχεδιαστεί για φιλοσοφία για παιδιά, είτε ανήκουν στον λογοτεχνικό χώρο και κρίνονται ικανά να γεννήσουν ερωτήματα στους μαθητές και στις μαθήτριες και που τα αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εισάγει κάποιον προβληματισμό ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει (Θεοδωροπούλου, 2003). Από τη μια, τα φιλοσοφικά κείμενα για παιδιά αποτελούνται από ειδικά σχεδιασμένα εγχειρίδια και μυθιστορήματα που αποβλέπουν στην άμεση ενεργοποίηση και βελτίωση της κριτικής, δημιουργικής και της σκέψης φροντίδας (κατά τον Lipman) των παιδιών. Από την άλλη, 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. Η προσέγγιση βέβαια αυτών των κειμένων, πέρα από την λογοτεχνική τους αξία θα πρέπει να μπορούν να συγκροτηθούν 'ως ένα αμάλγαμα ερμηνευτικών προοπτικών'

(Θεοδωροπούλου, 2004). Πρέπει δηλαδή το κείμενο, όντας λογοτεχνικό, να ικανοποιεί εν γένει κριτήρια για φιλοσοφικό προσανατολισμό, να ερευνά τα στοιχεία που ανατρέπουν ή αμφισβητούν τη φυσική ροή της ιστορίας, να αναδεικνύει κρυμμένες έννοιες για την αποσαφήνιση και την ερμηνεία των στοιχείων εκείνων που απαρτίζουν το κείμενο (Θεοδωροπούλου, 2002), εφόσον η ανάγνωση και η αξιοποίηση των κειμένων μέσα στην τάξη θέλουμε να έχει φιλοσοφική κατεύθυνση.

Τοποθέτηση προβλήματος

Παρόλες τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές και κατευθύνσεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας, τις απαιτήσεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το παιδαγωγικό υλικό που διατίθεται και εξυπηρετεί την ανάγκη για συζήτηση στην τάξη, όταν ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια συζήτηση έστω και στη βάση των δεδομένων του οδηγού σπουδών, παρατηρούνται κενά που αποδεικνύουν ότι τελικά η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στην σχολική κοινότητα, δεν αντιστοιχεί στην διαδικασία που περιγράφεται πιο πάνω, δηλαδή σε μια συζήτηση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένες απαιτήσεις, (με ή χωρίς φιλοσοφική στόχευση), δηλαδή στις βασικές απαιτήσεις μιας συζήτησης στην τάξη, απαιτήσεις οι οποίες διαγράφονται από το θεωρητικό πλαίσιο, έστω και χωρίς φιλοσοφική στόχευση. Στα δύο προηγούμενα κεφάλαια μπορέσαμε να διαπιστώσουμε τα εξής:

1. Η διαδικασία της συζήτησης είναι κομβική για την παιδαγωγική διαδικασία και έχει συγκεκριμένες προϋποθέσεις και παραμέτρους
2. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό φιλοσοφικές, όπως φαίνεται από το παράδειγμα της πρακτικής P4C.
3. Ενδεικτικό ως προς τα παραπάνω μπορεί να είναι το παράδειγμα της αξιοποίησης κειμένων ως παιδαγωγικού υλικού.

Παρατήρηση/ αυτό- παρατήρηση και καταγραφή: συνθήκες και περιορισμοί

Επιχειρείται στο παρόν κεφάλαιο, μια καταγραφή συζητήσεων με μαθητές και μαθήτριες της Α' δημοτικού, συζητήσεις από τις οποίες αναμένεται να διαφανούν εάν η συζήτηση είναι εφικτή μέσα στην τάξη όπως προσδιορίστηκε στο

θεωρητικό πλαίσιο, ακόμη περισσότερο εάν βασίζεται στη χρήση συγκεκριμένου παιδαγωγικού υλικού, το οποίο έχει διαμορφωθεί για να διευκολύνει τη συζήτηση στην τάξη.

Για την συγκεκριμένη παρατήρηση επιλέχθηκε μια φιλοσοφική νουβέλα που διαθέτει και πληροί όλα εκείνα τα κριτήρια που το καθιστούν φιλοσοφικό κείμενο για παιδιά και αναμένεται ότι θα προτρέψει με συντεταγμένο τρόπο τη διαδικασία της συζήτησης μέσα στην τάξη. Αναμένεται να διαφανεί λοιπόν, μέσω της παρατήρησης, κατά πόσο η τάξη δύσκολα ή εύκολα, δύναται να το αξιοποιήσει λειτουργικά συμπεριλαμβανομένης γι' αυτό της προσπάθειας της εκπαιδευτικού. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ως ερευνητικός χώρος χρησιμοποιήθηκε η δική μας τάξη. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός ταυτίζονται, διαμορφώνει την καταγραφή ως προϊόν αυτό- παρατήρησης και συνιστά έναν περιορισμό για την ανάλυση της καταγραφής.

Το υλικό που επιλέχθηκε να παρουσιαστεί μέσα στην τάξη, είναι αποσπάσματα από την μεταφρασμένη ιστορία το «Κουκλονοσοκομείο και δίνοντας νόημα στον κόσμο μου» της A.M. Sharp. Η επιλογή των θεμάτων από το συγκεκριμένο, έγινε με γνώμονα την ανάδειξη και επεξεργασία προβληματισμών που βοηθούν κυρίως στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία και τις αρχές που την διέπει, μιας και στο τμήμα αυτό τα παιδιά παρουσιάζουν μια έντονη δυσκολία προσαρμογής και αποδοχής του διαφορετικού με αποτέλεσμα την ενίσχυση της επιθετικότητας.

Πραγματοποιήθηκαν 10 παρατηρήσεις συζήτησης πάνω σε έννοιες από τη συγκεκριμένη νουβέλα, δικής μας επιλογής, παρόλο ότι η βιβλιογραφία υποδεικνύει την ενεργητική συμμετοχή τόσο των παιδιών για την επιλογή του θέματος, όσο και για την επιλογή των ερωτημάτων στη βάση των οποίων θα αναπτυχθεί η συζήτηση. Εδώ, τα ερωτήματα επιλέχθηκαν σε συνδυασμό τόσο της θέλησης των παιδιών όσο και της επιθυμίας μου. Οι έννοιες- προβληματισμοί που επιχειρήθηκε να αναλυθούν μέσω της συζήτησης είναι:

- Η φιλία – τι κάνω με έναν φίλο μου
- Σέβομαι
- Γιατί υπάρχουν κανόνες
- Συμπεριφέρομαι όπως πρέπει σε ένα πρόσωπο
- Διαφορετικότητα

- Είμαι εγωιστής
- Είμαι υπεύθυνος
- Καλός άνθρωπος
- Γιατί χρησιμοποιώ τις λέξεις

Κατά την διάρκεια της τελευταίας διδακτικής ώρας, εκπαιδευτικό και παιδιά κάθισαν σε μια ομάδα σε κυκλική διάταξη, και υπήρξε φροντίδα ώστε να έχουν όλοι οπτική επαφή μεταξύ τους. Έπειτα διάβάζαν το απόσπασμα του μυθιστορήματος πάνω στο οποίο θα επιχειρούσαν να συζητήσουν. Βασική επιδίωξη αποτελούσε η συμμετοχή όλων των παιδιών στην διαδικασία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ενδεχόμενη πίεση σε παιδί που δεν επιθυμούσε να συμμετέχει. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, αποτελεί ένα εγγυημένο φιλοσοφικό εργαλείο που, με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορεί να αναδείξει μια συζήτηση στην τάξη, με τα κριτήρια εκείνα που περιγράφονται στο πρόγραμμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Επομένως, αναμένεται να διαφανεί κατά πόσο η τάξη δύναται να υποστηρίξει την ανάγνωση ενός εξειδικευμένου κειμένου για συζήτηση με τα παιδιά, και να το αξιοποιήσει ή κατά πόσο ένα τέτοιο κείμενο μπορεί πράγματι να ενδυναμώσει την τάξη προς αυτήν την κατεύθυνση.

Από τη θέση της εκπαιδευτικού ως συντονίστριας της συζήτησης, υπήρξε προσπάθεια να ακολουθηθούν οι αρχές που προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή κυρίως να μην υπάρχει παρέμβαση παρά μόνο όταν η ομάδα δυσκολευόταν να προχωρήσει. Η παρέμβαση είχε κυρίως χαρακτήρα διευκόλυνσης και ενθάρρυνσης της διαδικασίας και όχι διόρθωσης ή υπόδειξης. Επιδιώχθηκε συστηματικά να μην απαντώνται οι ερωτήσεις από την συντονίστρια- εκπαιδευτικό όταν προέκυπτε κάποιο ζήτημα με τα παιδιά. Στόχος ήταν η πρόκληση των μαθητών να λάβουν τον λόγο και να συμμετέχουν στην διαδικασία ενεργά. Ακόμη υπήρξε προσπάθεια προσεκτικής διαχείρισης του λόγου, ώστε οι ερωτήσεις να γίνονται σαφείς από όλα τα παιδιά.

Είναι προφανές ότι εδώ η συντονίστρια όντας και η ερευνήτρια, έχει προειλημμένη αντίληψη του πλαισίου και αναμένεται αυτή η γνώση να επηρεάσει θετικά τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Παρόλα αυτά, η ανυπαρξία ειδικής εκπαίδευσης ή ειδικής συστηματικής επιμόρφωσης στα ζητήματα αυτά, φαίνεται να αμβλύνει αυτόν τον περιορισμό.

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας, δηλαδή ο αριθμός των παιδιών της Α' τάξης, ήταν πολύ μικρό (6 μαθητές), με αποτέλεσμα οι απόψεις και οι εναλλακτικές γνώμες που προέκυπταν σε κάθε θέμα πολύ περιορισμένες. Από την άλλη, οι διδακτικές ώρες που τελικά αφιερώθηκαν στην παρατήρηση ήταν πολύ λιγότερες από τις προβλεπόμενες, με αποτέλεσμα το υλικό που καταγράφηκε να μην είναι ποσοτικά αναμενόμενο. Αποτελεί, παρόλα αυτά, αντιπροσωπευτικό δείγμα της κατάστασης που επικρατεί στη συγκεκριμένη τάξη.

Κλείδες παρατήρησης

Η παρατήρηση έγινε με βάση δύο βασικές κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από τα δύο πρώτα κεφάλαια. Πρώτον, η παρατήρηση έγινε με βάση την αρχή της δημοκρατικότητας που οφείλει να διέπει την τάξη την στιγμή της διαδικασίας. Η δημοκρατία αποτελεί την κοινωνική προϋπόθεση της σκέψης, κατά την οποία οι διαφορές, οι δυνατότητες και οι εναλλακτικές λύσεις συναντούν τον σεβασμό, την περιέργεια, και το ανοιχτό μυαλό (Santi, 2013). Σύμφωνα με την Kizel, οι αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, αντιπροσωπεύουν την διαλογική προσέγγιση στην εκπαίδευση, ενώ εντάσσονται ενάντια στην συντηρητική και μονολογική αντίληψη. Σε μια τάξη είναι ανάγκη να είναι διάχυτο το δημοκρατικό πνεύμα, όπου η δυνατότητα της σκέψης θα ενισχύεται, θα ενδυναμώνεται, τα δικαιώματα των παιδιών θα είναι σεβαστά και δεν θα καταπατούνται από τους άλλους. Με άλλα λόγια η δημοκρατικότητα αποτελεί ένα βασικό πυλώνα, μια σημαντική παράμετρο προκειμένου να διεξαχθεί συζήτηση μέσα στην τάξη.

Επομένως, όσον αφορά την αρχή της δημοκρατικότητας που οφείλει να διέπει την δυναμική της τάξης, επιλέχθηκαν τα παρακάτω κριτήρια στη βάση των οποίων θα αναλυθούν οι καταγραφές:

- **Η ισότητα στην συμμετοχή.** Οι συζητήσεις στην τάξη οφείλουν να εμπλέκουν συστηματικά όλα τα παιδιά τα οποία θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα ίσης πρόσβασης σε αυτή τη συμμετοχή (Θεοδωροπούλου, 2012-3)⁴.

⁴ Θεοδωροπούλου Έ. (2013-4). «Προϋποθέσεις και παράμετροι συζήτησης στην τάξη». Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Χειμερινό Εξάμηνο/ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

- **Η ελευθερία λόγου (σκέψης και έκφρασης)**, Η ίση πρόσβαση στη συμμετοχή συνδέεται ουσιωδώς με την απόδοση ελευθερίας έκφρασης και αυτή με τη σειρά της με την ελευθερία σκέψης που δίνει αυθεντικότητα στην ελευθερίας έκφρασης. Η συζήτηση είναι ένας καταλύτης ή ένα καμίνι όπου το μίγμα ελευθερίας σκέψης και έκφρασης ισοζυγιάζονται, σταθμίζονται και ελέγχονται αμοιβαία (Θεοδωροπούλου, ό.π.). Σύμφωνα με την Sharp, «η κοινότητά πρέπει, για καθένα από τα παιδιά που συμμετέχει, να γίνεται αντιληπτή ως ένα ασφαλές μέρος, όπου μπορεί κανείς να εκθέσει τις απόψεις του δίχως φόβο οστρακισμού ή γελοιοποίησης (Sharp, 2010)
- **Η μη επιβολή της άποψης ως μοναδική αλήθεια.** Τόσο η επιβολή άποψης όσο και η επιβολή της ως μοναδικής ισχύουσας αλήθειας αντιβαίνει στη φιλοσοφία και τη στρατηγική του διαλόγου, καθώς αυτή η τελευταία βασίζεται αφενός στη δημοκρατική διαχείριση του λόγου, αφετέρου στην πεποίθηση ότι στο πλαίσιο της κοινής αναζήτησης προέχει κυρίως η αξία της έρευνας, της κατανόησης και της επιχειρηματολογίας, παρά η κατάληξη σε μία και τελική αντίληψη, η οποία θα νοείται ως μοναδική αλήθεια (Θεοδωροπούλου, 2012-3).

Η δεύτερη, και εξίσου σημαντική κλείδα παρατήρησης στη βάση της οποίας στηρίχτηκε η παρούσα παρατήρηση, αφορά στο κείμενο και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση του κειμένου, εφόσον η αξιοποίηση του κειμένου αποτελεί βασική παράμετρο για την ανάπτυξη συζητήσεων στην τάξη. Δεδομένου του γεγονότος ότι το υλικό που επιλέχτηκε πληροί όλες τις προϋποθέσεις που συνάδουν για μια συζήτηση στην τάξη, η παρατήρηση εστιάστηκε στο κατά πόσο η τάξη κατάφερε να υποστηρίξει την ανάγνωση ενός φιλοσοφικού κειμένου για παιδιά και κινητοποιήθηκε γύρω από αυτό με κύριο μοχλό την κατανόησή του. Πιο συγκεκριμένα, κατά την παρατήρηση, και έναντι της προσπάθειας για κατανόηση του κειμένου, αναμένεται να διαφανεί εάν: (Θεοδωροπούλου, 2012-3)

- **Η εμπάθουση- διείσδυση στο νόημα του κειμένου**, υπό την έννοια ότι οι κινήσεις για την προσέγγισή του θα πρέπει να οδηγήσουν στην ερμηνεία του, να εντοπιστούν και να αναπτυχθούν όχι μόνο τα φανερά αλλά και τα υποδηλούμενα νοήματά του.

- **Η αποσαφήνιση των εννοιών.** Με βάση αυτό το κριτήριο αναμένεται να παρατηρηθεί αν οι μαθητές συνέλαβαν τη σκέψη του κειμένου και προχώρησαν ως εκ τούτου, στην διαπραγμάτευση και στον προσδιορισμό της υπό επεξεργασία έννοιας.
- **Η επιχειρηματολογία,** η οποία αποτελεί την διαδικασία- πυρήνα για μια συζήτηση στην τάξη και στηρίζεται στην αξίωση να δίνονται λόγοι και αιτιολογήσεις για την υποστήριξη ιδεών και προτάσεων που προκύπτουν από το κείμενο

Παρατήρηση - καταγραφές

Μελετώντας το σύνολο των καταγραφών, προέκυψαν οι εξής παρατηρήσεις σε σχέση με την δημοκρατικότητα στην τάξη:

Απόσπασμα 1

[Δασκάλα : Τι εννοούμε όταν λέμε κανόνας;

Λ:Κανόνες είναι τα μπαλονάκια...(οι κανόνες της τάξης μας είναι γραμμένοι μέσα σε μπαλόνια)

Λ: Κανόνες είναι τα μπαλονάκια... δηλαδή;;

Ε: τα μπαλόνια στα γενέθλια.. και αυτά...

Α: Τι λες;; τους κανόνες του σχολείου...]

Καταπατάται η ελευθερία λόγου

Απόσπασμα2

[Δ :τα ζώα έχουν κανόνες;

Μ : όχι!

Α: τι λες; Έχουν!

Μ: τα ζώα δεν έχουν ούτε σχολείο και δεν κάνουν...]

Επιβολή της άποψης

Απόσπασμα 3

[Δ: όταν ο μπαμπάς οδηγάει και δεν ακολουθήσει τον κανόνα και περάσει με κόκκινο, τι θα γίνει;;

Μ: θα... σκοτωθούμε!

Χ: σιγά, μπορεί να χτυπήσουμε μόνο...

Μ: τι λες; Άμα τρέχουμε θα σκοτωθούμε!]

Επιβολή της άποψης

Απόσπασμα 4

[Δ: Πάμε να δούμε τι είναι φίλος λοιπόν...

Λ :Φίλος είναι ότι τον αγαπάμε πολύ και δεν μαλώνουμε μαζί του..

Μ: Και ότι παίζουμε και δεν τσακωνόμαστε και θα παίζουμε όλη μέρα μαζί και να μη τσακωνόμαστε..

Λ:Ειρήνη!!

Ε: Δεν ξέρω εγώ...

Λ: Πες κάτι για τους φίλους!!!

Ε: Δεν ξέρω πολλά....]

Μη ισότιμη συμμετοχή

Απόσπασμα 5

[Δ: πολύ ωραία ! εσείς δίνετε τα παιχνίδια στις φίλες σας;

Α: εγώ τα δίνω, δεν είμαι ζηλιάρα να παίζω μόνη μου..

Δ: Λουκία;

Λ: όχι

Δ: δεν σου αρέσει να δίνεις τα παιχνίδια σου; Γιατί;

Α: ναι όμως αν δεν του τα δίνουμε, ο άλλος θα πληγωθεί και δεν θα μας παίζει...

Δ: Λουκία τι λες;

Σιωπή..]

Επιβολή της άποψης –ανισότητα στην συμμετοχή

Απόσπασμα 6

[Δ: Ας πούμε ότι εγώ δεν σας φωνάζω, θα ακολουθούσατε τότε τους κανόνες;

Όλες μαζί :ναι

Δ :γιατί;

Μ: γιατί δεν μας φωνάζεις!

(Μιλούν όλες μαζί)

Δ: μιλάτε όλες μαζί τώρα και δεν καταλαβαίνω τι λέτε..

Ρ : όταν... να...να μη μαλώνουμε...

Λ: το είπαμε!]

Καταπατάται η ελευθερία λόγου

Απόσπασμα 7

[Δ: τι θα γινόταν τότε;

Μ: άνω κάτω!

Λ: δεν θα σβήσουμε τον πίνακα

Ρ: θα τσακωνόμαστε..

Λ: θα πετάμε τα βιβλία των άλλων..

Μ: κάτω πεταμένα τα μολύβια..

Α: κυρία μόνο εμείς οι τέσσερις μιλάμε... εκείνη κάθεται...

Ε: Θα βρίζουμε...

Α: Τι θα βρίζουμε;; να μην βρίζουμε!!]

Επιβολή της άποψης-ανισότητα στη συμμετοχή

Όσον αφορά στην δεύτερη κατηγορία, δηλαδή την κατανόηση του κειμένου, οι παρατηρήσεις που προέκυψαν είναι οι εξής:

Απόσπασμα 8

[Δ: τι εννοείς ότι τσακάνομαι;

Σιωπή...

Δ: να μιλάω άσχημα;

P: γνέφει καταφατικά

Δ: άλλο; Τι μπορεί να σημαίνει τσακόνομαι;

Σιωπή...]

Αδυναμία εννοιολόγησης

Απόσπασμα 9

[Δ: μήπως δεν έχει καρδούλα αυτό το παιδί;

Λ: έχει...

Δ: α! έχει και καρδούλα...

X: δεν έχει!

Λ: έχει!

X: δεν έχει!]

Έλλειψη επιχειρηματολογίας

Απόσπασμα 10

[Λ: εμένα το καινούριο μου αρκουδάκι είναι ο Βούλης, τον αγαπώ πολύ και δεν θέλω... θέλω να κοιμάμαι μόνο εγώ μ' αυτό...

M: εμένα δεν μου τα δίνει τα παιχνίδια της. Όλο για αυτήν τα κρατάει...

Δ: είναι λες εγωιστικό αυτό; Σε στεναχωρεί ;

Λ: ναι όμως ούτε εσύ μου δίνεις τα δικά σου...

Δ: γιατί δεν θέλετε να μοιράζεστε τα παιχνίδια σας;

Σιωπή...

Λ: εεε... κυρία!]

Αδυναμία επιχειρηματολογίας

Απόσπασμα 11

[Δ: άρα υπάρχουν παντού κανόνες:

E: E, όχι και παντού!

Δ: Πού δεν υπάρχουν;

E: εεε... τι... δεν ξέρω...]

Αδυναμία επιχειρηματολογίας

Απόσπασμα 12

[Δ: είμαστε όλοι διαφορετικοί μεταξύ μας... τι σημαίνει αυτό;

A: σημαίνει ότι....

Λ: ότι....

A: ότι είμαστε ίδιοι!]

Αδυναμία εννοιολόγησης

Απόσπασμα 13

[Δ: να πούμε λοιπόν ότι είναι καλός αυτός που σκοτώνει ζωάκια γιατί μας δίνει τις μπριζόλες...

(Σκέφτονται...)

Δ: τι είναι βρε παιδιά καλός ή κακός;

Λ: εε... δεν ξέρουμε!]

Αδυναμία επιχειρηματολογίας

Συμπεράσματα

Η παρατήρηση επέτρεψε να διαφανούν συμπεράσματα που αφορούν τόσο στην δημοκρατικότητα της τάξης όσο και στην κατανόηση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα κριτήρια που τέθηκαν παραπάνω, σε σχέση με την δημοκρατικότητα αποδεικνύεται ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την

διαλογική διαδικασία, μέσα από την οποία αναγνωρίζεται το δικαίωμα κάθε ατόμου να σκεφτεί και να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του. Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καταπατάται το δικαίωμα της ελευθερίας του λόγου. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, ορισμένα παιδιά όταν δεν συμμερίζονται την γνώμη του συμμαθητή τους, προσπαθούν να επιβάλουν την δική τους γνώμη. Τέλος, από συγκεκριμένες καταγραφές αλλά και από τη συνολική εικόνα των παρατηρήσεων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει ισότητα στην συμμετοχή (από τα 6 παιδιά που συμμετείχαν στην διαδικασία, μόνο τα 3 παίρνουν συστηματικά τον λόγο. Τα υπόλοιπα παιδιά είτε διστάζουν να εκφράσουν την γνώμη τους, είτε ντρέπονται). Αναφορικά λοιπόν, με τα κριτήρια της δημοκρατικότητας η διαδικασία που έλαβε χώρα κατά την παρατήρηση δεν αντιστοιχεί στην διαδικασία της συζήτησης όπως αυτή περιγράφεται στον οδηγό σπουδών

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση του κειμένου, η παρατήρηση απέδειξε ότι παρόλες τις δυνατότητες που είχε η ιστορία, η διαδικασία δεν ανέδειξε τη δυναμική και την εσωτερικότητά του κειμένου. Ακόμη, είναι άξιο προσοχής πως, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, δεν γίνεται καμία προσπάθεια για εμβάθυνση στα νοήματα που προκύπτουν από το κείμενο από κανένα συμμετέχοντα, ώστε να επιτραπεί η πολύπλευρη ερμηνεία του θέματος, αλλά ούτε η αναγωγή στο κείμενο. Με άλλα λόγια, η ιστορία δεν αποτέλεσε ερέθισμα μέσα από το οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να ρωτήσουν, να συγκρίνουν, να αφηγηθούν, να παρατηρήσουν. Επιπρόσθετα, η καταγραφή αποδεικνύει πως κατά την διάρκεια της διαδικασίας, η ομάδα παρατήρησης δεν επεξεργάστηκε το κείμενο με εκείνο τον τρόπο που θα της επέτρεπε τον προσδιορισμό των εννοιών. Η ανάλυση τους δε, ήταν επιφανειακή, και μαρτυρούσε την ανικανότητα για την «κινητοποίηση ενός περίπλοκου στην πραγματικότητα, μηχανισμού ανάγνωσης, τη λειτουργία του οποίου τροφοδοτεί η δύναμη καθολική περιγραφή της πορείας ενός κειμένου σε όλη της την έκταση» (Θεοδωροπούλου, 2003). Τέλος, όσον αφορά στην επιχειρηματολογία, παρατηρήθηκε μια αδυναμία από την πλευρά των παιδιών να αιτιολογήσουν και να υποστηρίξουν τις θέσεις τους με συγκεκριμένα επιχειρήματα.

Το συμπέρασμα λοιπόν που μπορούμε να συνάγουμε, ελέγχοντας την αξιοποίηση του κειμένου, είναι ότι παρόλο που η διαδικασία παρατηρήθηκε με βάση μια εξειδικευμένη νουβέλα, με βάση το οποίο αδιαμφισβήτητα μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση, η δυναμική της τάξης δεν κατόρθωσε να αξιοποιήσει ένα τέτοιο εργαλείο. Αυτό αποδεικνύει με την σειρά του πως η τάξη δεν αναπτύσσει

αναγκαστικά την διαδικασία της συζήτησης ακόμη και αν της προσφέρεται το κατάλληλο υλικό και ότι δεν αρκεί η εισαγωγή ενός τέτοιου υλικού αλλά συστηματική και πειθαρχημένη εξοικείωση με ένα παρόμοιο υλικό και με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του.

Όσον αφορά στην δική μας στάση, η απομαγνητοφώνηση αποκάλυψε κάποια σημεία που υπό άλλες προϋποθέσεις δεν θα είχα αντιληφθεί. Παρόλο που κύριο μέλημά μας και κατευθυντήρια γραμμή σ' αυτό το εγχείρημα ήταν ο μειωμένος βαθμός παρέμβασής μας, τελικά αποδεικνύεται ότι η συζήτηση πήρε την θέση της ερώτησης-απάντησης ανάμεσα σε εμάς και τους μαθητές και όχι μεταξύ των μαθητών. Η συχνότητα παρέμβασής μας πολύ πιθανόν να είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας από μέρους μας να διατυπώσουμε τις κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να 'ξεμπλοκάρουμε' τα παιδιά, να αναπτυχθεί η συζήτηση και να οδηγηθούν τελικά σε ένα άλλο επίπεδο σκέψης.

Απόσπασμα 14

[Δ :σας έχει τύχει ποτέ να χάσετε κάποιον φίλο επειδή τον πληγώσατε εσείς;

Σιωπή...

Λ :ναι

Δ: Θα ήθελες να ξαναγίνεται φίλοι;

Λ: ναι

Δ: πως νομίζεις ότι θα το καταφέρεις αυτό;

Λ: Θα ζητήσω συγγνώμη γιατί το μετάνιωσα]

Απόσπασμα 15

[Δ: αν δεν ήμουν εγώ μέσα στην τάξη, τους κανόνες θα τους εφαρμόζατε;

Όλες μαζί :ναι

Δ: γιατί;

Α :Γιατί τους κανόνες πρέπει να κάνουμε.

Δ: Γιατί πρέπει; Τι σημαίνει πρέπει;

Λ: Γιατί πρέπει να ακούμε τους μεγαλύτερους μας

Δ:δεν είναι κανένας μεγάλος εδώ. Είστε μόνες σας.. τι θα κάνετε;

Σιωπή..

A: τον εαυτό μας θα προσέχουμε

Δ: θα το κάνεις μόνο για τον εαυτό σου;]

Επιπλέον, κατά την διάρκεια της έρευνας, υπήρχε μια επιμονή από μέρους μου να προσδιορίσουμε το νόημα συγκεκριμένων λέξεων, προκειμένου να αναλυθούν οι έννοιες, ρωτώντας συνεχώς «τι σημαίνει...». Αντ' αυτού θα μπορούσα να διευκολύνω την διαδικασία της επεξεργασίας των εννοιών, στηριζόμενη στα ερεθίσματα του κειμένου.

Απόσπασμα 16

[Δ: Τι εννοούμε όταν λέμε κανόνας;

Λ:Κανόνες είναι τα μπαλονάκια...(οι κανόνες της τάξης μας είναι γραμμένοι μέσα σε μπαλόνια)

Δ: Κανόνες είναι τα μπαλονάκια... δηλαδή;;

Ε: τα μπαλόνια στα γενέθλια.. και αυτά...

A: Τι λες;; τους κανόνες του σχολείου...

Δ: δηλαδή τι σημαίνει κανόνας του σχολείου;]

Τέλος, υπήρχαν περιπτώσεις που δεν είχα την δυνατότητα να προχωρήσω περισσότερο την διαδικασία και σταματούσα απότομα, ενώ υπήρχαν οι προϋποθέσεις για περαιτέρω επεξεργασία του θέματος.. Ταυτόχρονα, σε κάποιες περιπτώσεις, ένιωθα ότι η διαδικασία έπαιρνε την μορφή προσωπικής εξομολόγησης και κατάθεσης οικογενειακών δεδομένων. Στην περίπτωση αυτή, είτε προσπαθούσα να αλλάξω τη ροή της συζήτησης είτε σταματούσα την διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση η συζήτηση δεν αναπτυσσόταν.

Απόσπασμα 17

[Λ: εε.. ναι αλλά δεν με ακούνε και δεν κλαίνε... εγώ άμα νευριάσω με την αδερφή μου δεν την βρίζω... ενώ αυτή με βρίζει...

Δ: και σε πληγώνει...

Λ: ναι, και μετά η μαμά της φωνάζει

Δ: και τότε νιώθεις εσύ όμορφα... και η αδερφή σου άσχημα...

Γελάει...

Δ: αυτό είναι ευχάριστο;

Λουκία: μμμμ..]

Απόσπασμα 18

[Δ: να πούμε λοιπόν ότι είναι καλός αυτός που σκοτώνει ζωάκια γιατί μας δίνει τις μπριζόλες...

(Σκέφτονται...)

Δ: τι είναι βρε παιδιά καλός ή κακός;

Λ: εε... δεν ξέρουμε!

Α: μπορεί να είναι και καλός και κακός!

Μ: μπορεί να είναι καλός αλλά μερικές φορές να κάνει κακές πράξεις...

Δ: και τότε είναι κακός...

Μ: ναι

Χ: και ο θείος μου είναι κακός

Δ: άρα οι πράξεις μας είναι αυτές που μας χαρακτηρίζουν...

Χ: ναι, όποιος μας δέρνει είναι κακός...]

Άξιο προσοχής ακόμη αποτελεί το γεγονός πως ενώ τα παιδιά καθόταν σε κυκλική διάταξη, το βλέμμα των μαθητών ήταν επί το πλείστον στραμμένο πάνω στην εκπαιδευτικό ακόμη και όταν τον λόγο έπαιρνε κάποιος συμμαθητής τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως παρόλες τις προσπάθειές μου να γίνω ισότιμο μέλος της ομάδας, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να αισθανθούν την παρουσία μου ως τέτοια. Σε μια κοινότητα έρευνας, σύμφωνα με τον Καρακατσάνη, ο δάσκαλος εκτός της αρμοδιότητας του σχηματισμού μιας «παιδαγωγικής ατμόσφαιρας» που να ευνοεί τις

υποκειμενικές δυνατότητες μάθησης του μαθητή μέσα στην ομάδα, επωμίζεται το ρόλο ενός συμβούλου που όταν κληθεί απ' τον μαθητή, θα τον βοηθήσει στον προγραμματισμό και την μεθόδευση των ενεργειών του, ώστε ως μέλος της ομάδας, αυτενεργώντας να κατακτήσει τη γνώση. Ο δάσκαλος καταλήγει να εμφανίζεται έτσι ως ένα απλό μέλος της ομάδας της τάξης που αναγνωρίζοντας και αποδεχόμενος τα όριά του, εκφράζει τα συναισθήματά του όπως κάθε μαθητής και συνταυτίζεται με την ομάδα της οποίας η εξέλιξη τον υποχρεώνει σε διαρκή επανατοποθέτηση σ' αυτήν και αναδιαμόρφωση του ρόλου του ως συντρόφου του μαθητή (Καρακατσάνης, 2003).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη, την ισχυρή αρχή της δημοκρατικότητας, αλλά και την αξιοποίηση του κειμένου όσον αφορά στην κατανόησή του, μπορούμε να συμπεράνουμε πως υπάρχουν πολλά κενά που μαρτυρούν την αδυναμία για μια συζήτηση στην τάξη. Διαψεύστηκε εξάλλου η αναμονή ότι η εξοικείωση της ερευνήτριας με το θεωρητικό πλαίσιο θα λειτουργούσε θετικά προς την κατεύθυνση της επίτευξης καλών όρων συζήτησης, πράγμα που σημαίνει ότι οι παγιωμένες συνήθειες είναι ισχυρότερες.

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελούσε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τα παιδιά και για εμάς, το εγχείρημα για συζήτηση στην τάξη λειτούργησε θετικά, με αποτέλεσμα, τα παιδιά να ανταποκριθούν με ενθουσιασμό στην διαδικασία και να περιμένουν με ανυπομονησία την ώρα που θα τους δινόταν η ευκαιρία να βγουν από την ρουτίνα του προγράμματος και να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο.. Η διαφοροποίηση αυτή από την κουλτούρα του καθημερινού-κλασσικού μαθήματος, επέδρασε ζωτικά στην ψυχολογική κατάσταση και στην διάθεση των παιδιών, με αποτέλεσμα να τραβήξει το ενδιαφέρον και των πιο 'δύσκολων' μαθητών, τα οποία, αν και δεν εξέφραζαν συχνά την άποψή τους, παρόλα αυτά ήταν 'εντός' της ομάδας με το να ακούν προσεκτικά τα λεγόμενα των άλλων παιδιών.

Επιπλέον, ακόμη ένας από τους λόγους για τους οποίους το ενδιαφέρον των παιδιών κρατήθηκε ζωντανό ήταν το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε, και αποτελούσε το μοναδικό ερέθισμα στα χέρια των παιδιών. Παρόλο που δεν υπάρχει καμία εικόνα στις σελίδες του «Κουκλονοσοκομείου», ο τρόπος με τον οποίο αναδύονται τα θέματα προς συζήτηση, οι απλές και κατανοητές προτάσεις, η προσεγμένη ροή των γεγονότων, η αναδιατύπωση της ερώτησης μετά το τέλος της αφήγησης με στόχο την εμπέδωση των γεγονότων, αποτελούν μερικά από τα σημεία

που συντέλεσαν στο να καλλιεργηθεί η φυσική περιέργεια των παιδιών και να καθλωθούν στην επεξεργασία των εννοιών. Θετικά λειτούργησε ακόμη το γεγονός ότι το υλικό από το οποίο αντλήθηκαν τα θέματα, διαπραγματεύεται προβληματισμούς και σκέψεις παρόμοιες με αυτές που απασχολούν και τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Συνήθως οι μαθητές δεν βρίσκουν ενδιαφέροντα τα μαθήματα του σχολείου, δεν μπορούν να βρουν κάποιο νόημα σε αυτά ή κάποιο τρόπο εφαρμογής τους στην καθημερινή ζωή τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο τους εξαναγκάζει να μάθουν πράγματα που δεν τους ενδιαφέρουν. Μέσα από αυτήν την διαδικασία, προσφέρθηκε στους μαθητές γνώση σύμφυτη με τα ενδιαφέροντά τους και άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία τους, χωρίς να τους εξαναγκάζει να μάθουν κάτι, διότι η μάθηση λαμβάνει χώρα με τρόπο απολύτως φυσικό. Η λειτουργική αξιοποίηση του «Κουκλονοσοκομείου» από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να ανιχνεύσει θέματα που απασχολούν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή, και που με διαφορετικό τρόπο θα ήταν πολύ δύσκολο να αναδυθούν.

Πρέπει τέλος να παρατηρήσω πως η μαγνητοφώνηση που ακολουθεί αποτελεί την αποτύπωση μιας πολύ ενδιαφέρουσας εμπειρίας τόσο για εμένα όσο και για τα παιδιά. Παράλληλα όμως με αυτήν τη διαδικασία, και όταν έκλεινε το μαγνητόφωνο, σε όλη την διάρκεια του μαθήματος, ακόμη και στα διαλείμματα, όπου ένιωθαν την ατμόσφαιρα πιο χαλαρή, η σκέψη των παιδιών τριγυρνούσε γύρω από το θέμα που είχε αναπτυχθεί στην τάξη, με αποτέλεσμα να το επαναφέρουν μέσα από πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις.

Το εγχείρημα της έμπρακτης προσπάθειας για συζήτηση στην τάξη, στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας, μου έδωσε την δυνατότητα να αντιμετωπίσω την τάξη μου με μια διαφορετική προοπτική. Η ενεργοποίηση της τάξης σε μια τέτοια διαδικασία ανέδειξε όλους τους περιοριστικούς παράγοντες, τις αντιδράσεις των παιδιών απέναντι σ αυτόν τον πειραματισμό, τις δικές μου ‘αντοχές’ σε μια διαδικασία που απαιτεί ετοιμότητα, προσεκτική ακρόαση και ευστροφία. Ενεργοποιήθηκε μια διαδρομή που δεν αφήνει περιθώρια για διαφορετικές πρακτικές μέσα στην τάξη. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη εμπειρία δεν μπορεί παρά να είναι η απαρχή, η αιτία για αναπροσαρμογή της διδακτικής μου συμπεριφοράς, κυρίως απέναντι στην συζήτηση με τα παιδιά που παύει να είναι αυτονόητη και μηχανιστική. Όπως εύστοχα αναφέρει και ο Τζαβάρας, «όσο δεν διεξάγονται συζητήσεις, τόσο χαμηλότερο παραμένει και το επίπεδό τους. Ένα βαρύνοντα ρόλο για την επιτυχία

των συζητήσεων παίζει τόσο η επανειλημμένη εξάσκηση όσο και η κατάλληλη διοργάνωση, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο, στις ανάγκες και στις επιθυμίες κάθε ηλικίας και κάθε σχολικής τάξης. (Τζαβάρας, 2011). Σε γενικές γραμμές αναφέρθηκε ότι «τόσο η συζήτηση ως συντεταγμένη, εμπρόθετη, συστηματική διαδικασία απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες» και ότι «η αξιοποίηση κειμένων ως παιδαγωγικού υλικού για την ανάπτυξη συζητήσεων στην τάξη δεν λειτουργεί μηχανικά αλλά απαιτεί εξίσου μια σχολαστική σύνδεση της συζήτησης με το κείμενο στη βάση ειδικών στόχων που αναπτύσσονται τόσο σε σχέση με το κείμενο όσο και πέραν αυτού» (Θεοδωροπούλου, 2012-3)

Παράρτημα απομαγνητοφώνησης

Κεντρική έννοια: Τι είναι φίλος;

Δασκάλα: Πάμε να δούμε τι είναι φίλος λοιπόν...

Λ: Φίλος είναι ότι τον αγαπάμε πολύ και δεν μαλώνουμε μαζί του..

Μ: Και ότι παίζουμε και δεν τσακωνόμαστε και θα παίζουμε όλη μέρα μαζί και να μη τσακωνόμαστε..

Λ: Ειρήνη!!

Ε: Δεν ξέρω εγώ...

Λ: Πες κάτι για τους φίλους!!!

Ε: Δεν ξέρω πολλά....

Λ: Ότι τον αγαπάς ...έτσι...

Δ: Αγγελική; Τι είναι φίλος για σένα;

Α: Φίλος είναι να μην μαλώνουμε και να παίζουμε συνέχεια μαζί...

Δ: Αν μαλώσετε;

Α: Θα τα ξαναβρούμε

Δ: τότε είναι φίλος ή δεν είναι;

Α- Λ: Είναι

Δ: όταν μαλώνετε είναι φίλος σου ή δεν είναι;

Λ: Είναι

Δ: Αν αυτός δεν σε έχει για φίλη εσύ θα τον έχεις;

Λ: Όχι!

Δ: Ραζάν τι λες;

P: Τον σέβομαι... τον αγαπάω...

A: Και δεν τον χτυπάω!

Δ: Α! πάρα πολύ ωραία...

A: Όπως κάνουμε με τη Χριστίνα...

Χτυπάει η πόρτα και η διαδικασία διακόπτεται ...

Διάρκεια 1:30 λεπτά

Κεντρική έννοια: Τι κάνω με τους φίλους μου

(Συνέχεια του ίδιου θέματος την επόμενη μέρα)

Δ: θα δούμε σήμερα τι κάνω με τους φίλους μου...

Λ: τους προσέχουμε...

Δ: ωραία!

M: μιλάμε πάλι;

Λ: μμμ... όταν πιάνουν τα παιδιά κάτι είναι.. άμα πειράζουν τα χρώματά μας να μην τους λέμε να μην τα πιάσουν

Δ: ωραία, και τι άλλο κάνουμε με τους φίλους μας, για σκεφτείτε, τι κάνετε με τους φίλους σας;

M- Λ: παίζουμε

M: χρωματίζουμε

Δ: Ωραία, άλλο;

Λ: Όπως κάναμε με την Μαρίνα που με σήκωνε

P: και εγώ σε σήκωνα!

M: συζητάμε!

Δ: πολύ ωραία!

Λ: συζητάμε...

Δ: Τι δεν κάνω με τους φίλους μου;

P: δεν τσακώνομαι!

Δ: δεν τσακώνομαι, άλλο;

Λ: εεε... παίζω!

Δ: τι εννοείς ότι τσακώνομαι;

Σιωπή...

Δ: να μιλήσω άσχημα;

P: γνέφει καταφατικά

Δ: άλλο; Τι μπορεί να σημαίνει τσακώνομαι;

Σιωπή...

M: δεν δίνω τα πράγματά μου

Δ: ωραία. Όταν χτυπάω ας πούμε κάποιον; Σημαίνει τσακώνομαι;

Όλοι μαζί :ναι

Δ: ναι. Άρα ούτε μιλάω άσχημα ούτε και χτυπάω τον άλλον. Ωραία. Τι αφήνω στον φίλο μου να κάνει..

M: ούτε λέμε αυτό είναι το χρώμα μου δεν στο δίνω..

Δ: ωραία..

Λ: Κυρία τι ώρα είναι;

Δ: τι αφήνω τον φίλο μου να κάνει... τι μπορεί να κάνει ο φίλος μου μαζί μου... που εγώ θέλω;

Σιωπή..

Δ: τι είναι αυτό που κάνω με τους φίλους μου και μου αρέσει;

Λ: εε ... να παίζουμε

Δ: αυτό σας αρέσει μόνο; Κάτι άλλο που κάνετε και σας ευχαριστεί;

M: να χρωματίζουμε μαζί...

Δ: άλλο; Στην γειτονιά;

X: να παίζουμε με τα ποδήλατα...

Λ: όπως εγώ μια μέρα με την Χριστίνα, την είχα δει στην εκκλησία και παίζαμε...

Δ: ωραία! Τι άλλο μπορεί να κάνουμε με τους φίλους μας;

Λ: αλλά μετά είχε φύγει...

Δ: Τι άλλο μπορεί να κάνουμε με τους φίλους μας;

Σιωπή..

Δ: Μαρίνα τι άλλο κάνω με τους φίλους μου;

Μ: όταν κάνουμε κάτι το κάνουμε όλοι μαζί... να μη δέρνουμε....

Δ: να μη δέρνουμε ...γιατί να μη δέρνουμε;

Μ: γιατί μετά πληγωνόμαστε

Δ: σωστά... πολύ σωστά. Γιατί μετά πληγωνόμαστε..

Μ: αυτή έδειρε την Λουκία και μετά την έδειρε και η Λουκία...

Δ :όταν λοιπόν ένας φίλος μου με πληγώνει, είναι φίλος μου;

Λ: όχι

Δ: Δεν είναι φίλος μου λοιπόν...

Μ: ναι, είναι!

Δ: είναι φίλος μου όταν με πληγώνει;

Σιωπή...

Δ: Λουκία η Μαρίνα λέει ότι είναι φίλος της αυτός που την πληγώνει... συζητήστε το λίγο...

Γελούν αμήχανα...

Δ: έχετε διαφορετική άποψη τώρα...

Σιωπή

Δ: όταν ένας φίλος μου με πληγώνει εξακολουθεί να είναι φίλος μου Μαρίνα;

Μ: ναι!

Δ: είναι φίλος σου αυτός που θα σε πληγώσει; Γιατί;

Σιωπή...

Μ: όχι (χαμηλόφωνα)

Δ: Πες μου ... δεν σ ακούω αγάπη μου ...σκέψου λίγο... αυτός που σε πληγώνει, που θα σε χτυπήσει ας πούμε, γιατί είναι φίλος σου;

Μ: είναι..(χαμηλόφωνα)

Δ: θα τον αφήσεις, επειδή είναι φίλος σου να σε πληγώνει;

M: όχι

Δ: Θα συνεχίσει όμως να είναι φίλος σου αν σε πληγώνει;

Σιωπή..

Δ: σε μπέρδεψα;

Σιωπή...

Δ: αν κάποιο παιδάκι σε χτυπήσει ή σου κάνει κάτι που δεν σου αρέσει... θα είναι φίλος σου; Θα εξακολουθεί να είναι φίλος σου;

M: όχι επειδή με δέρνει

Δ: αν όμως σου δώσει ένα μολύβι για δώρο θα είναι φίλος σου; Θα τον συγχωρέσεις;

M: ναι

Δ: εσύ Λουκία;

Λ: ναι!

Δ: είναι φίλος σου αυτός που σε πληγώνει, που σου κάνει κάτι που δεν θέλεις;

Λ: όχι

Δ: δεν είναι φίλος σου... αν όμως την άλλη μέρα σου δώσει ένα μολύβι δώρο... κάποιο δώρο... τότε είναι φίλος σου; Θα τον συγχωρέσεις;

Λ: ναι

Δ: σε έχει πληγώσει όμως...

Σιωπή

Λ: δεν πειράζει όμως

Δ: δεν πειράζει που σε πλήγωσε; που σου έκανε κάτι που δεν ήθελες;

Σιωπή...

Λ: ναι όμως και η Ευαγγελία μια μέρα, έπαιξα με το αυτοκινητάκι μου και εκείνη μου το είχε χαλάσει...

Δ: αυτό σε πλήγωσε... σου έκανε κάτι που δεν το ήθελες..είναι φίλη σου τώρα;

Λ: είναι μια ηλίθια...

Δ: δεν μιλάμε έτσι άσχημα...

Δ: Άρα αν κατάλαβα καλά αν σας πληγώσει ένας άνθρωπος, ή φίλος ή κάποιος μεγάλος άνθρωπος εσείς μπορείτε να τον συγχωρέσετε αν αυτός σας δώσει κάτι.... Αν σας κάνει κάποιο δώρο...

Λ: ναι

Δ: τι δώρο... τι είναι αυτό που μπορεί να σας δώσει ώστε να ξεχάσετε τον πόνο σας; Με τι θα ευχαριστιόσασταν δηλαδή;

Σιωπή..

Μ: να πει συγνώμη...

Δ: να μην σου δώσει δηλαδή δώρο , αρκεί η συγνώμη για σένα... πολύ ωραία...

άρα για να γίνει κάποιος φίλος μου ενώ με έχει πληγώσει μπορεί να μου ζητήσει συγνώμη...
Αν όμως το ξανακάνει;

Λ: δεν θα τον συγχωρέσουμε!

Δ :σας έχει τύχει ποτέ να χάσετε κάποιον φίλο επειδή τον πληγώσατε εσείς;

Σιωπή...

Λ :ναι

Δ: Θα ήθελες να ξαναγίνεται φίλοι;

Λ: ναι

Δ: πως νομίζεις ότι θα το καταφέρεις αυτό;

Λ: Θα ζητήσω συγνώμη γιατί το μετάνιωσα

Διάρκεια: 7:12

Κεντρική έννοια : Σέβομαι

Δ: Τι σημαίνει σέβομαι τον φίλο μου;

Α: να μιλάμε όμορφα, να μη χτυπιόμαστε, να μη βρίζουμε, εεε.....

Μ: και να μη τσακωνόμαστε

Α: να μη τσακωνόμαστε...

Μ: και να ακούμε και την δασκάλα μας..

Δ: κάτι άλλο; Λουκία;

Λ: να μη κλωτσάμε...

Μ: και να είμαστε καλοί φίλοι.

P: να μη χτυπάμε...

A: να παίζουμε όλοι μαζί...

M: και να παίζουμε όλοι μαζί όμορφα

Δ: αν κάποιο παιδί θέλει να παίξει μόνο του;

M: πρέπει να παίζω μαζί του

Δ: πρέπει; Θέλει να παίξει μόνο του.. θα σεβαστείς την επιθυμία του;

M: ναι

Δ; Άρα πρέπει να σέβομαι και αυτό που θέλει ο άλλος... αν θέλει να παίξει μόνος του, θα παίξει μόνος του, αν θέλει να κάνει κάτι άλλο θα κάνει κάτι άλλο... σεβόμαστε έτσι τους φίλους μας;

M- A: ναι

Δ: Χριστίνα;

Σιωπή.....

A: έλα, όλο εγώ μιλάω, τα πιο πολλά εγώ τα λέω, εσύ κάθεσαι και βλέπεις... δεν μιλάς (επιθετικά)

Δ: Αγγελική θεωρείς τώρα ότι φέρεσαι όμορφα στην Χριστίνα;

A: εε... τι κυρία;

M: ναι αλλά θα μιλήσει όταν θέλει...

Δ: ακριβώς. Σέβομαι την επιθυμία του άλλου...

Διάρκεια 2:32

Κεντρική έννοια : Γιατί πρέπει να εφαρμόζουμε έναν κανόνα;

Δ: Τι εννοούμε όταν λέμε κανόνας;

Λ:Κανόνες είναι τα μπαλονάκια...(οι κανόνες της τάξης μας είναι γραμμένοι μέσα σε μπαλόνια)

Δ: Κανόνες είναι τα μπαλονάκια... δηλαδή;

E: τα μπαλόνια στα γενέθλια.. και αυτά...

A: Τι λες;; τους κανόνες του σχολείου...

Δ: δηλαδή τι σημαίνει κανόνας του σχολείου;

A: Να μη χτυπάμε, να μην κάνουμε την κυρία να φωνάζει...

M: Να συμμετέχουμε

Λ: να συνεργαζόμαστε

A: να μιλάμε όμορφα..

E: Να σκεφτόμαστε, να σηκώνουμε χέρι...

A: να σκεφτόμαστε πριν το κάνουμε...

Δ: γιατί βάλουμε τους κανόνες δηλαδή;

A: για να μη μαλώνουμε!

Δ: Οι άλλοι τι λέτε;

Λ: Να σκεφτόμαστε, να γράφουμε...

M: Και να παίζουμε!

A: Να παίζουμε έξω στο διάλειμμα όλες μαζί...

P: να μοιραζόμαστε τα χρώματα

E: Να μοιραζόμαστε τα γλυκά...

Δ: όταν δεν ακολουθούμε τους κανόνες τι γίνεται ;

(Μιλούν όλες μαζί)

E: θα στολίσουμε το σχολείο μας αύριο...

M: θα μας φωνάζει η κυρία μας!

Δ: δηλαδή ακολουθείτε τους κανόνες για να μη σας φωνάζω;

M: όχι

Δ: γιατί λοιπόν τους ακολουθείτε;

M: για να μη μας φωνάζετε!

Δ: μόνο για αυτό;

M: εεε... πώς να το πούμεκαι για να είμαστε καλοί όλοι

Δ: Ας πούμε ότι εγώ δεν σας φωνάζω, θα ακολουθούσατε τότε τους κανόνες;

Όλες μαζί :ναι

Δ :γιατί;

Μ: γιατί δεν μας φωνάζεις!

(Μιλούν όλες μαζί)

Δ: μιλάτε όλες μαζί τώρα και δεν καταλαβαίνω τι λέτε..

Ρ : όταν... να...να μη μαλώνουμε...

Λ: το είπαμε!

Δ: αν δεν ήμουν εγώ μέσα στην τάξη, τους κανόνες θα τους εφαρμόζατε;

Όλες μαζί :ναι

Δ: γιατί;

Α :Γιατί τους κανόνες πρέπει να κάνουμε.

Δ: Γιατί πρέπει; Τι σημαίνει πρέπει;

Λ: Γιατί πρέπει να ακούμε τους μεγαλύτερούς μας

Δ:δεν είναι κανένας μεγάλος εδώ. Είστε μόνες σας.. τι θα κάνετε;

Σιωπή..

Α: τον εαυτό μας θα προσέχουμε

Δ: θα το κάνεις μόνο για τον εαυτό σου;

Σιωπή...

Δ: Τι ακριβώς θα κάνεις;

Α: θα καθαρίσω την τάξη...

Δ :εγώ σήμερα, λέω να αλλάξω τους κανόνες της τάξης. Από σήμερα δεν θα υπακούμε σε κανέναν..

(γέλια πονηρά)

Δ: τι θα γινόταν τότε;

Μ: άνω κάτω!

Λ: δεν θα σβήσουμε τον πίνακα

Ρ: θα τσακωνόμαστε..

Λ: θα πετάμε τα βιβλία των άλλων..

Μ: κάτω πεταμένα τα μολύβια..

Α: κυρία μόνο εμείς οι τέσσερις μιλάμε... εκείνη κάθεται...(αναφέρεται στην Χριστίνα)

E: Θα βρίζουμε...

A: Τι θα βρίζουμε;; να μην βρίζουμε!!

P: θα βρίζουμε!

Λ: αυτά!

T : θα μας άρεσε μια τέτοια κατάσταση;

Όλες μαζί: όχι!

Δ: άρα τους χρειαζόμαστε τους κανόνες...

(σιωπή)

Δ: όταν ο μπαμπάς οδηγάει και δεν ακολουθήσει τον κανόνα και περάσει με κόκκινο, τι θα γίνει;;

M: θα... σκοτωθούμε!

X: σιγά, μπορεί να χτυπήσουμε μόνο...

M: τι λες; Άμα τρέχουμε θα σκοτωθούμε!

Λ: όπως ο μπαμπάς μου μια φορά με το κάμπριο...

M: εμείς είχαμε δει στον δρόμο όταν περπατούσαμε μια φορά, είχαμε δει ένα φορτηγό με ένα αμάξι, και είχανε τρακάρει στον δρόμο

Δ: γιατί τράκαραν;

M: γιατί δεν πρόσεχαν

P :γιατί δεν είδαν το φανάρι

A: δεν ακολούθησαν τους κανόνες.. αν ακολουθούσαν τους κανόνες δεν θα γινόταν αυτό...

Λ: όπως και εγώ θα δέρνω την Χριστίνα, την Αγγελική...

Δ: Πρέπει να υπάρχουν λοιπόν κανόνες στον τοίχο για να μην δέρνεστε...

Όλες μαζί: ναι

Δ: Πρέπει να το γράψουμε κάπου για να μη χτυπιέστε;

Όλες μαζί: ναι!

Δ: Εσείς μέσα στο μυαλουδάκι σας δεν έχετε κανόνες για το πως πρέπει να λειτουργείτε;

E: όχι

A: εγώ έχω...

Δ: τι κανόνες έχεις;

A: να...

M: Τα μπαλονάκια!

A: να σκεφτόμαστε...

Λ: όπως..

A: εγώ μιλάω! Να σκεφτόμαστε πριν το κάνουμε στον άλλον, να μιλάμε ωραία, να λέμε ευχαριστώ, παρακαλώ...

Δ :τα ζώα έχουν κανόνες;

M : όχι!

A: τι λες; Έχουν!

M: τα ζώα δεν έχουν ούτε σχολείο και δεν κάνουν...

Λ: δεν έχουμε μόνο στο σχολείο κανόνες ...

Δ: Που άλλου έχουμε;

Λ: έχουμε και στον δρόμο..

A: Και στο σπίτι, η μαμά μου δεν με αφήνει να τρώω στο σαλόνι γιατί θα το λερώσω...

Δ: άρα υπάρχουν παντού κανόνες;

E: E, όχι και παντού!

Δ: Πού δεν υπάρχουν;

E: εεε... τι... δεν ξέρω...

Λ: στη ζούγκλα!!

Δ: άρα και εμείς θα ήμασταν μια ζούγκλα χωρίς κανόνες!

Λ: ναι !!!!(γελάει)..

Χρόνος: 7:34

Κεντρική έννοια : Συμπεριφέρομαι όπως πρέπει σε ένα πρόσωπο

Δ: λέει λοιπόν πως πρέπει πάντα να συμπεριφερόμαστε μεταξύ μας όπως ταιριάζει στα πρόσωπα...

Λ: καλααα...

Δ: αν δεχτούμε ότι τα πρόσωπα είναι οι άνθρωποι , οι συμμαθητές μας, τι σημαίνει ότι πρέπει να συμπεριφερόμαι όπως πρέπει;

Λ: εεε... να ήμαστε καλοί, να μη βρίζουμε...

(Μιλούν όλοι μαζί)

Δ: ένας ένας παρακαλώ!

Λ: όπως εμένα που πετούσε η Αγγελική γομάκια

Α: δεν σου πετούσα γομάκια!

Λ: ναι όμως στο σπίτι μου... χθες... (σιωπή)

Δ: δεν σου συμπεριφέρθηκε όμορφα;;

Μ: όχι, και της πετούσε πάνω γομάκια στο κεφάλι της, όσο εγώ της μιλούσα της πετούσε....

Δ: αυτό λοιπόν δεν ταιριάζει να το κάνουμε σε έναν άνθρωπο...

(Σιωπή)

Δ: τι λέτε;

Λ: ναι

Μ: και μετά δεν θα βγαίνουν από τα μαλλιά της θα έχουν σκορπίσει πάνω στα μαλλιά σου

Δ: και αυτό είναι άσχημο!

Χ: πρέπει να είμαστε καλά παιδάκια, να μη βρίζουμε, να μη χτυπιόμαστε...

Α: τι λες τώρα;; (επιθετικά)

Μ: και να παίζουμε όλοι μαζί, να συμμετέχουμε ...να σκεφτόμαστε...

Δ: Όταν παίζετε όμως μερικές φορές χτυπιέστε. Αυτό είναι επιθυμητό;

Μ: όχι

Α: όχι

Μ: πρέπει να μη χτυπιόμαστε για να παίζουμε καλά

Δ: άρα να παίζουμε χωρίς να χτυπιόμαστε

Μ: ναι!

Δ: ωραία

Λ: και να μη πιάνουμε τα πράγματα της κυρίας..

Μ: και να μοιραζόμαστε τα χρώματα, να μη λέμε όχι είναι δικό μου.. και τα άλλα...

Λ: όπως μου έκανες εσύ... (αναφέρεται στην Μαρίνα)

(Σιωπή)

Δ: όταν βοηθάς κάποιον; του συμπεριφέρεσαι όμορφα;

Α: ναι!!

Χτυπάει κουδούνι

2.45

Κεντρική έννοια : Διαφορετικότητα (με αφορμή το μάθημα της γλώσσας «το γαϊτανάκι»)

Δ: είμαστε όλοι διαφορετικοί μεταξύ μας... τι σημαίνει αυτό;

Α: σημαίνει ότι....

Λ: ότι....

Α: ότι είμαστε ίδιοι!

Δ: δηλαδή;

Λ: να πω;

Α: Ότι έχουμε... δεν πειράζει να είμαστε μαύροι...

Λ: Ή άσπροι....

Δ: αυτό μας λέει το τραγουδάκι λοιπόν ε; για πες μου Ραζάν...

Σιωπή

Λ: χμμ... να πω...(μιλάει ψιθυριστά)

Δ: τι θέλεις; Να μας πεις ότι θέλεις...

Λ: μια μέρα είχε περάσει ένα μαυράκι από το σπίτι μου...

Δ; Ωραία.. αυτό το παιδάκι είχε... τι χαρακτηριστικά είχε;

Σιωπή

Δ: είχε ένα μάτι;

Λ: όχι, δύο

Δ: δύο μάτια, τι άλλο είχε;

Λ: μια μύτη..

Μ: δυο φρύδια...

Τ: αν χαϊδεύατε το δερματάκι του θα είχε διαφορετική υφή από το δικό σας δέρμα;

Μ: όχι

Δ: αν λοιπόν πάρω εγώ μια μπογιά και σας βάψω μαύρους... θα μοιάζουμε με αυτό το παιδάκι;

Χ: όχι!!!

Λ –Μ –Α: ναι!

Δ: γιατί όχι Χριστίνα;

Σιωπή...

Λ: ναι!

Δ: γιατί όχι;

Χ: γιατί θα γίνουμε μαύροι!

Δ: άρα θα μοιάζουμε με αυτό το παιδάκι... μόνο το χρώμα του αλλάζει... και αυτό το παιδάκι έχει δύο μάτια , μια μύτη, ένα στόμα.... έτσι δεν είναι;

Λ: άμα πιάσω εγώ μια μπογιά και το βάψω...

Σιωπή...

Δ: μήπως δεν έχει καρδούλα αυτό το παιδί;

Λ: έχει...

Δ: α! έχει και καρδούλα...

Χ: δεν έχει

Λ: έχει

Χ: δεν έχει

Δ: δεν έχει καρδιά αυτό το παιδάκι;

Α: την καρδιά.... Μέσα....

Χ: ααα!

Σιωπή

Δ: Τι λες λοιπόν Χριστίνα;

Χ: έχει!

Δ: έχει καρδούλα... αυτό σημαίνει ότι έχει και αισθήματα....

Μ: ίδιο με εμάς μοιάζει , απλώς είναι μαύρο

Δ: αν το χρώμα του ήταν κόκκινο;

Λ: θα ήταν κοκκινάκι...

Δ: άρα εμείς είμαστε ασπράκι...

Α: όχι εμείς είμαστε κόκκινοι...

Μ: λίγο κόκκινοι... εδώ στα μάγουλα

Λ: και εσένα τα μάγουλα σου είναι κόκκινα

Δ: α! ωραία, άρα είμαστε κοκκινάκια....

Μ: μόνο το χρώμα αλλάζει...

Δ: άρα είμαστε ίδιοι , μόνο διαφέρει....

Α: το χρώμα

Δ: ναι αλλά εμείς που είμαστε κοκκινάκια...

Γέλια

Δ: ...δεν έχουμε μεταξύ μας διαφορετικά χαρακτηριστικά;

Σιωπή

Δ: η μυτούλα σου δεν διαφέρει Αγγελική από της Μαρίνας; Δεν μοιάζετε και πολύ μεταξύ σας...

Α: δεν ξέρω, εγώ μοιάζω πιο πολύ την μάνα μου

Μ : εγώ στον μπαμπά μου

Μιλούν όλοι μαζί για το που μοιάζουν

Δ: μεταξύ σας μοιάζετε;

Μ: όχι!

Λ: εγώ έχω άλλα μαλλιά..

Δ: Θα ήταν ωραίο να μοιάζαμε όλοι μεταξύ μας;

Μ: ναι

Λ; Όχι!

Μ: όχι!

Μ: θα έλεγαν τότε, ποια είναι αυτή, η Αγγελική, η κυρία; Ποια είναι;

Δ: Σωστά δεν θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε... τον έναν από τον άλλο...

Θα ήταν ωραίο να ήμασταν όλοι καλοί μόνο στην ζωγραφική ή να ήμασταν καλοί στην γλώσσα;

Μ: όχι. Θα λέγανε: εκείνοι ξέρουν τα ίδια...

Χ: και θα ζωγραφίζαμε ποντίκια με δέντρα... και θα γράφαμε...

Σιωπή...

Δ: άρα; Είναι ωραίο ή δεν είναι ωραίο που είμαστε διαφορετικοί;

Α: δεν είναι ωραίο να είμαστε ίδιοι..

Δ: γιατί;

Α: γιατί... για να μας καταλαβαίνουν...

Δ: για να μας καταλαβαίνουν...

Λ: εγώ όμως δεν καταλαβαίνω... την Αναστασία με την Ευαγγελία!

Δ: είναι δίδυμες;

Λ: ναι, είναι ξανθιά η μια , ξανθιά και η άλλη...

Δ: κάπου θα διαφέρουν όμως.... Τι λες;

Λ: ναι, κανένας δεν είναι ακριβώς ίδιος με τον άλλο... δεν γίνεται αυτό...

Χρόνος: 4:31

Κεντρική έννοια : Είμαι εγωιστής

Δ: τι σημαίνει λοιπόν εγωιστής;

Σιωπή..

Λ: εεε... να μην δίνουμε τα πράγματά μας ...να μη μιλάμε στους άλλους...

Μ: και να τα κρατάμε μόνο για μας..

Δ: πολύ ωραία ! εσείς δίνετε τα παιχνίδια στις φίλες σας;

Α: εγώ τα δίνω, δεν είμαι ζηλιάρα να παίζω μόνη μου..

Δ: Λουκία;

Λ: όχι

Δ: δεν σου αρέσει να δίνεις τα παιχνίδια σου; Γιατί;

A: ναι όμως αν δεν του τα δίνουμε, ο άλλος θα πληγωθεί και δεν θα μας παίζει...

Δ: Λουκία τι λες;

Σιωπή..

M: νομίζει ότι θα τα χαλάσουμε...

Δ: σωστά, μπορεί και αυτός να είναι ένας λόγος που δεν δίνουμε τα παιχνίδια μας...

Λ: εγώ δεν ξέρω...

Δ: αν αγοράσετε κάποιο καινούριο παιχνίδι, και δεν έχετε προλάβει να το παίξετε ...θα το δίνετε να παίξει κάποιο άλλο παιδάκι;

Όλοι μαζί: ναι...όχι..

Δ: ένας ένας παρακαλώ...

A: δεν θέλουμε κυρία, γιατί θα το χαλάσουμε..

Λ: εμένα το καινούριο μου αρκουδάκι είναι ο Βούλης, τον αγαπώ πολύ και δεν θέλω... θέλω να κοιμάμαι μόνο εγώ μ' αυτό...

M: εμένα δεν μου τα δίνει τα παιχνίδια της. Όλο για αυτήν τα κρατάει...

Δ: είναι λες εγωιστικό αυτό; Σε στεναχωρεί ;

Λ: ναι όμως ούτε εσύ μου δίνεις τα δικά σου...

Δ: γιατί δεν θέλετε να μοιράζεστε τα παιχνίδια σας;

Σιωπή...

Λ: εεε... κυρία!

Δ: υπάρχουν συγκεκριμένα πρόσωπα που δεν τα δίνετε;

Σιωπή..

Δ: σε ποιον δεν θα τα δίνετε;

A: σ' αυτούς που δεν ξέρω...

Δ: Ραζάν;

P: τα δίνω μόνο στην αδερφή μου..

Δ: άραγε αυτό είναι εγωιστικό;

A: δεν ξέρουμε.. εμείς πάντως τα δίνουμε....

Δ: όχι όμως σε όλους...

A: εεε... αφού δεν μας δίνουν ούτε και αυτοί! (εκνευρισμένα)

Δ: αν δεν θέλεις άλλο κάποιο παιχνίδι, θα το δώσεις ή θα το πετάξεις;

Μ: θα το δώσω

Δ: έχεις δώσει ποτέ Μαρίνα;

Μ: ναι. Έδωσα μια κούκλα

Λ: ναι όμως μια μέρα πήγα σπίτι της και...

Μ: δεν έχεις πάει ποτέ! Ψέματα λες...

Ε: και εγώ χάρισα στην Μαρίνα μια Hallo Kitty... δεν το ήθελα και της το χάρισα. Όλη μέρα πάω στα Jumbo και αγοράζω...

Δ: εσένα Χριστίνα πως σου φαίνεται η ιδέα να μοιραστείς ένα παιχνίδι σου;

Χ: αν ήταν καινούριο θα το χάριζα!

Δ: δεν θα έπαιζες καθόλου;

Χ: μετά θα το ξαναέπαιρνα...

Λ: εγώ τον αρκούδο μου δεν τον δίνω...

Δ: το σπίτι σου θα μπορούσες να το μοιραστείς;

Λ: στο σπίτι μου μένει και η γιαγιά μου...

Δ: αν ήθελε να μείνει και κάποιος άγνωστος;

Λ: να πάει στο δικό του σπίτι

Δ: ας πούμε ότι δεν έχει δικό του σπίτι... θα μοιραζόσουν το δικό σου;

Λ: (γελάει αμήχανα) η μαμά μου δεν μ' αφήνει...

Δ: άραγε αυτό την κάνει εγωίστρια ή μήπως θέλει να σας προστατέψει;

Λ: θέλει να μας προστατέψει...

Δ: και αν γνώριζες ότι είναι ο καλύτερος άνθρωπος του κόσμου;

Σιωπή...

Δ: θα δεχόσουν να μείνει στο σπίτι σου και να μοιραστεί τα πράγματά σου;

Λ: μμμ... δεν ξέρω...

Α: εγώ πάντως δεν θέλω!

Χρόνος 6:32

Κεντρική έννοια : υπευθυνότητα

Δ: τι σημαίνει είμαι υπεύθυνος για τις πράξεις μου; Πως το καταλαβαίνετε;

Σιωπή..

Λ: ότι δεν πρέπει να κάνουμε ζημιές...

Μ: ούτε να τρακάρουμε με τα αυτοκίνητα...

Δ: ποιος είναι υπεύθυνος σε ένα τρακάρισμα;

Μ: αυτός που πέρασε με κόκκινο..

Δ: και ο άλλος;

Μ: ο άλλος δεν φταίει σε τίποτα, αφού ο άλλος δεν πρόσεχε...

Δ: άρα την ευθύνη την έχει μόνο αυτός που πέρασε με κόκκινο...

Μ: ναι, και θα σκοτώσει και κανέναν..

Δ: αυτό δύσκολα να το διορθώσει μετά..

Γέλια...

Α: μετά θα τον πάνε στο δικαστήριο...

Δ: γιατί;

Α: για να τον δικάσουν κυρία!

Δ: δεν κατάλαβε λες τι έκανε; Πρέπει να του το πει ο δικαστής;

Α: όχι αλλά πρέπει να πάει φυλακή

Δ: πρέπει λοιπόν να πληρώσει για αυτό που έκανε...

Ε: ναι μπορεί να δώσει και λεφτά...

Δ: διορθώνει έτσι την πράξη του;

Μ: όχι...

Δ: πως μπορεί να την διορθώσει;

Α: ας πούμε αν σου λέει η μαμά σου να το κάνεις , πρέπει να το κάνεις... όταν πλένουμε τα πιάτα και σπάζουν, πρέπει να τα μαζέψουμε

Δ: αν δεν το έλεγε η μαμά δεν θα το έκανες;

Α: θα το έκανα

Μ: και εμένα μου λέει να έχω τα τετράδια μου καθαρά... να προσέχω τα βιβλία μου... να μη σκίσουνε...

Δ: είσαι υπεύθυνη για αυτά....

Σιωπή

Δ: είσαι όμως υπεύθυνη και για τα όμορφα γραμματάκια μέσα στο τετράδιο....

Μ: ναι γιατί αν δεν είναι ωραία μου τα σβήνει η μαμά μου...

Δ: πρέπει να το κάνει η μαμά ή μήπως είναι δική σου ευθύνη;

Μ: το κάνει η μαμά, εγώ δεν ξέρω ακόμα...

Δ: πως δεν ξέρεις... αφού δικά σου είναι τα γράμματα...

Μ: ναι αλλά αν δεν είναι ωραία θα φωνάζεις

Δ: εγώ, η μαμά ή εσύ έχεις την ευθύνη για τα γράμματά σου;

Μ: μμμ... (γελάει αμήχανα)

Λ: εμένα πάντως δεν μου τα σβήνει... τα κάνω ωραία!

Δ: ποια; τα γράμματα της Μαρίνας;;;

Λ: (γελάει) όχι τα δικά μου!

Διάρκεια 2:13

Κεντρική έννοια: καλός άνθρωπος

Δ: τι σημαίνει καλός άνθρωπος για σας;

Μ: όταν δίνει πράγματα...

Λ: όταν βοηθάς...

Α: όπως την Χριστίνα. Όταν δεν ξέρει κάτι της εξηγεί η μάνα μου..

Δ: αυτό κάνει την μαμά σου καλό άνθρωπο...

Α: ναι

Μ: και η μαμά μου είναι καλός άνθρωπος

Λ: εγώ αγαπώ τον αδερφό μου

Δ: γιατί τον αγαπάς τον αδερφό σου;

Λ: γιατί είναι καλός...

Δ: αν ήταν κακός θα τον αγαπούσες;

Λ: αν με έδερνε όχι

Δ: κάποιος καλός δεν μπορεί να δέρνει λοιπόν... δεν μπορεί να πληγώνει...

Λ: όχι, αλλιώς δεν θα τον αγαπούσα...

Δ: σωστά...

Μ: εγώ τους αγαπάω όλους μόνο αν με αγαπούν..

Δ: είτε είναι καλός είτε κακός;

Μ: εεε....

Δ: δηλαδή μπορεί κάποιος κακός άνθρωπος να σε αγαπάει... εσύ;

Μ: ε όχι, ο μπαμπάς μου λέει να μη μιλάμε σε ανθρώπους που είναι κακοί...

Δ: και πως ξεχωρίζει ένας κακός άνθρωπος;

Λ: είναι αυτοί στο δρόμο...

Χ: εγώ είδα μια φορά έναν που έτρωγε από τα σκουπίδια

Δ: αυτός νομίζω ότι πεινούσε...

Μ: ναι αλλά δεν είναι καλό πράγμα να τρώμε από τα σκουπίδια...

Δ: έκανε κάτι κακό λοιπόν.... Λέτε να ήταν και κακός άνθρωπος;

Σιωπή...

Δ: σας μπέρδεψα;

Α: ε κυρία... αφού κάνει κακά πράγματα είναι και κακός άνθρωπος...

Δ: δεν ξέρω Αγγελική.... Εσύ όταν πεινάς κάνεις κάτι κακό;

Σιωπή...

Λ: εγώ όταν πεινάω γουργουρίζει η κοιλιά μου...

Α: και εμένα...

Δ: μάλλον θα γουργούριζε και η δικιά του κοιλιά, και μάλλον θα γουργούριζε πολύ για να ψάχνει στα σκουπίδια.... Είναι κακό αυτό;

Σιωπή...

Α: όχι αλλά είναι βρόμικα

Δ: πότε ένας άνθρωπος είναι κακός;

Χ: άμα νευριάζει

A: αν μαλώνει, αν χτυπάει...

M: αν σπάει τα πιάτα...

Δ: είμαστε κακοί άνθρωποι λοιπόν όταν κάνουμε κάτι κακό ...

Όλοι μαζί: ναι..

Λ: εμένα όμως ο μπαμπάς μου με μαλώνει και μετά περνάει μια μέρα και μου παίρνει γρανίτα...

Δ: μπορεί λοιπόν κάποιος άνθρωπος να μετανιώσει ή να νιώσει άσχημα για τις πράξεις του...

Σιωπή...

Δ: άρα μπορεί κάποιος άνθρωπος να είναι και καλός και κακός;

A: ναι. Όταν κάνει καλά πράγματα είναι καλός και όταν κάνει άσχημα είναι κακός...

Δ: όταν κάποιος σκοτώνει τι είναι;

A: κακός

Δ: αν σκοτώσει μια κοτούλα;

X: μπλιαχ... αηδία !

M: η γιαγιά μου έχει κότες και τρώμε αυγά...

Δ: μμμ... τρώμε όμως και το κρεατάκι τους... έτσι δεν είναι;

A: εμένα το αγαπημένο μου φαγητό είναι οι μπριζόλες...

Δ: αυτός που σκοτώνει τα ζώακια είναι κακός;

Όλοι: ναι

Δ: να μην τα σκοτώνουμε λοιπόν... αυτό όμως σημαίνει ότι τέρμα οι μπριζόλες Αγγελικούλα....

A: ε και τι άλλο να φάμε ρε κυρία;

Δ: να πούμε λοιπόν ότι είναι καλός αυτός που σκοτώνει ζώακια γιατί μας δίνει τις μπριζόλες...

(Σκέφτονται...)

Δ: τι είναι βρε παιδιά καλός ή κακός;

Λ: εε... δεν ξέρουμε!

A: μπορεί να είναι και καλός και κακός!

M: μπορεί να είναι καλός αλλά μερικές φορές να κάνει κακές πράξεις...

Δ: και τότε είναι κακός...

M: ναι

X: και ο θεός μου είναι κακός

Δ: άρα οι πράξεις μας είναι αυτές που μας χαρακτηρίζουν...

X : ναι, όποιος μας δέρνει είναι κακός...

Διάρκεια 3:16

Κεντρική έννοια : οι λέξεις- γιατί τις χρησιμοποιώ

Δ: τι νομίζετε ότι είναι οι λέξεις;

Λ: λέξεις είναι αυτά που λέμε...

M: και αυτά που γράφουμε στην ορθογραφία μας ...

A:και αυτά που μας λένε οι άλλοι...

Δ: Ραζάν;

P: αυτά...

Δ: νομίζω ότι η μαμά και ο μπαμπάς χρησιμοποιούν και κάποιες άλλες λέξεις ..

P: ναι...

Δ: Εσύ ξέρεις καμιά λέξη;

Σιωπή...

Δ: ας πούμε την λέξη τραπέζι...

P: δεν ξέρω...

Δ: νομίζω ότι λέγεται μπουντρούμ...

(γέλια)

P: όχι...

Δ: μάλλον λάθος το είπα..δεν μπορούμε όμως να συμφωνήσουμε ότι από εδώ και πέρα το τραπέζι θα λέγεται μπουντρούμ;

M: ναι, πλάκα έχει..μπουντρούμ...

(Μιλούν όλοι μαζί)

Λ: δεν θα μας καταλαβαίνει κανείς...

Δ: ναι αλλά εμείς θα ξέρουμε..

Μ: έλα Λουκία, κάθισε στο μπουντρούμ... (γέλια)

Δ:... θα ξέρουμε γιατί μέσα στο μυαλό μας θα μεταφράζουμε την λέξη... κοιτάζτε τώρα... ένα πράγμα έχει δύο λέξεις... περίεργο δεν είναι;

Λ: και η αδερφή μου ξέρει αγγλικά γιατί πηγαίνει φροντιστήριο...

Δ: και γιατί πρέπει να μάθει αγγλικά;

Λ: για να τα μάθει...

Μ: και εμένα η μαμά μου λέει πως πρέπει να τα μάθω...

Δ: γιατί;

Μ: εε.. για να μιλάω στους ξένους που έρχονται στο μαγαζί μας... έχει πολλούς...

Δ: α μπράβο! άρα μαθαίνουμε μια γλώσσα, τις λέξεις μιας γλώσσας για να μπορούμε να συνεννοηθούμε...

Μ: ναι

Δ: ωραία ...με την λέξη μπουντρούμ μάλλον δεν θα καταφέρουμε να συνεννοηθούμε με κανέναν ...έτσι δεν είναι;

Μ: κυρία μπορούμε να την μάθουμε και στα άλλα παιδιά... και θα μιλάμε τότε ίδια...

Δ: να αλλάξουμε δηλαδή το τραπέζι και να το λέμε μπουντρούμ;

Μ: ναι

Δ: λίγο δύσκολο το βρίσκω...

Χ: εμένα η αδερφή μου δεν μιλάει ακόμη... είναι πολύ μικρούλα... μόνο κλαίει και κοιμάται...

Δ: Σκέψου πόσο δυσκολεύεται... πώς να σας πει ότι πεινάει;

Χ : μπορεί τις λέξεις να τις έχει στο μυαλό της ...και να μην τις λέει..δεν μπορεί, είναι μικρή ακόμη...

Μ: και εγώ όταν ήμουν μικρή δεν καταλάβαινα και λέει η μαμά μου ότι συνέχεια έκλαιγα..

Δ: όπως όλα τα μωράκια... να ρωτήσω κάτι άλλο τώρα... καμιά φορά εμείς οι μεγάλοι... που μπορούμε και μιλάμε... λέμε κάποιες λέξεις με σκοπό να δώσουμε κάποιο μήνυμα στον άλλο...

Σιωπή...

Λ: όπως τα μηνύματα στο κινητό...

Δ: ναι... όταν θέλουμε να ευχαριστήσουμε, ας πούμε, κάποιον τι θα του πούμε;

Όλοι μαζί: ευχαριστώ! Ευχαριστούμε...

Δ: αν θέλουμε να μαλώσουμε κάποιον για μια ζημιά;

Λ: θα του φωνάξουμε...

Δ: και πώς νιώθουμε τότε;

Λ: άσχημα..

Δ: άρα μέσα από τις λέξεις λέμε σε κάποιον αυτό που νιώθουμε... και τότε και ο άλλος νιώθει κάπως...

Λ: ναι, μπορεί να τον πληγώσουμε... και να κλαίει...

Δ: σκεφτείτε λοιπόν πόσο δυνατές είναι οι λέξεις που μπορούν να κάνουν κάποιον να κλαίει...

Α: είναι σαν το καράτε που πηγαίνει ο αδερφός μου και με χτυπάει...

Δ: ναι όντως...

Μ: καμιά φορά βρίζουμε και αυτό μετά μας πληγώνει...

Δ: και μετά;

Μ: κλαίμε...

Λ: εγώ δεν μπορώ να καταλάβω ποιος ανακάλυψε τις βρισιές...

Ρ: θα ήταν κάποιος κακός...

Α: τι λέτε; Οι βρισιές υπήρχαν... ε κυρία;

Σιωπή..

Δ: ...υπήρχαν στο μυαλό μας;

Α: όχι στον κόσμο

Δ: στο μυαλό του κόσμου;

Α: εε ναι... και όταν τις λένε...

Λ: καλύτερα να είναι στο μυαλό παρά να τις λέμε...

Δ: όταν τις σκέφτεσαι δηλαδή δεν κάνεις κάτι κακό;

Λ: εε.. ναι αλλά δεν με ακούνε και δεν κλαίνε... εγώ άμα νευριάσω με την αδερφή μου δεν την βρίζω... ενώ αυτή με βρίζει...

Δ: και σε πληγώνει...

Λ: ναι, και μετά η μαμά της φωνάζει

Δ: και τότε νιώθεις εσύ όμορφα... και η αδερφή σου άσχημα...

Γελάει...

Δ: αυτό είναι ευχάριστο;

Λ: μμμμ..

Διάρκεια 4:26

Βιβλιογραφία

- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. (1999). Λογοτεχνικό βιβλίο και εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού; In : Β. Αποστολίδου , Ε. Χοντολίδου (επιμ). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός
- ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη.
- ΒΕΜΠΕΡ, Β.(1997). *Μια φιλοσοφία για τη νεολαία, από τη θέληση στην ελευθερία. Η δύναμη της νόησης*. εκδ. Κέδρος
- ΒΕΙΚΟΣ, Θ.(1998). *Εισαγωγή στις φιλοσοφικές σπουδές*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- ΒΕΙΚΟΣ, Θ. (1998). *Προλεγόμενα στη Φιλοσοφία*. εκδ. Θεμέλιο
- ΒΕΙΚΟΣ, Θ.(1995). *Θαυμασμός και παράδοξο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- BOLLNOW, O.F. (1986). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- ΓΙΑΣΠΕΡΣ (1983). Εισαγωγή στην φιλοσοφία. Μετάφραση Χρ. Μαλεβίτσης, Αθήνα: εκδ. Δωδώνη
- ΓΚΛΙΑΟΥ, Ν. (2002). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*
- CAMHY, D. (2013). Η διδασκαλία της σκέψης- Η πρακτική της φιλοσοφίας με τα παιδιά, in: Ε.Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση
- COSENTINO, A. (2013). Χτυπώντας το κεφάλι στους τοίχους μιας σπηλιάς, in: Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση
- CHIROUTER, E. (2013). Τι σκέφτεται η παιδική λογοτεχνία; Φιλοσοφώντας με τα παιδιά χάρη στην ανάγνωση κειμένων, in: Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.) *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση
- ΔΑΦΕΡΜΟΥ, Χ., ΚΟΥΛΟΥΡΗ, Π. & ΜΠΑΣΑΓΙΑΝΝΗ, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- DEWEY, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery.
- DROUIN- HANS (2010). Γνώση: απόλαυση ή αξία;. in: *Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ.μτφρ.εισαγ.). Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές. Αθήνα: Πεδίο.*
- ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ, Θ. (2011). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο. In; Γ. Τζαβάρας (Επιμ.). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book). Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf
- GO, N. (2013). Η φιλοσοφική εκπαίδευση των παιδιών: κριτικές θέσεις και πρακτικά ζητήματα. in: *Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά.* Αθήνα: Διάδραση
- HAYNES, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- HESS, R. (2006). Η πρακτική του ημερολογίου ως οικοδόμηση της διαπολιτισμικής στιγμής. in: *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τεύχος 2, 2006, σ 82-3
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.(1999). *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ι. (1997). *Με άλλα μάτια. Σχεδιάσμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Γρηγόρης
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2000). *Από τη Φιλοσοφία στη Φιλοσοφία της Παιδείας και αντίστροφα: το τεντωμένο σκοινί της διδασκαλίας.* in: Πρακτικά, 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα, 1-4 Νοεμβρίου, 2000, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αθήνα,σ. 303-312
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2002). *Διδάσκοντας φιλοσοφία στα παιδιά.* in: Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, , Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2003). *Η ανάγνωση κειμένων: σχεδιάσμα για την κατασκευή ενός φιλοσοφικού παραδείγματος.* Επιστήμες αγωγής, Θεματικό τεύχος 2003
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2003). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας: τέχνη υφαντική.* In: πρακτικά ημερίδας Κατανοώντας τη Φιλοσοφία της Παιδείας. Ρόδος, 10 Νοεμβρίου
- ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε.(2004). *Η εγκοπή της Φιλοσοφίας της Παιδείας.* Αθήνα: Ατραπός

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2006). *Ποιος σκέφτεται καλύτερα; Φιλοσοφία: το φάντασμα στη μηχανή*. in : *Childhood & Philosophy*, v.1, n.3, jan./ju, <http://www.filoeduc.org/childphilo>

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε.(2008). Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας. in: *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τεύχ. 3, Ιούλιος, σσ. 5-18, <http://www.Rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/new-issue.html>

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2009). Αναζητώντας τη φιλοσοφία στη λογοτεχνία: εκπαιδευτικές επιπλοκές. στο: Α. Zambrano Leal (compil.). *Literature y Formación*, Edición educaci6n superior, Programa de Maestria en Educaci6n Superior USC – Universidad Santiago de Cali

ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ, Α. (2011). Η δυνατότητα της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου και τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. In: Γ. Τζαβάρας (Επιμ.). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book). Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/134_τ-Eisigisi-theodoridi 11.pdf

ΚΑΖΕΠΙΔΗΣ, Τ. (2004). *Η σημασία του Διαλόγου και οι εχθροί του*. Αθήνα: εκδ. Βάνιας

ΚΑΖΕΠΙΔΗΣ, Τ.(1998). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσ/νίκη: Εκδ. Βάνιας

ΚΑΙΛΑ Μ.,ROUSSINOVA- ΒΑHOUDAΙΛΑ, ERCAN TATLIDIL (2002). Εισαγωγή. in: Μ. Καίλα, Φ. Καλαβάσης., Ν. Πολεμικός, *Μύθοι,, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός

ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ, Μ.(1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press

ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ, Π. (2003). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσ/νίκη: Κώδικας

ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, Γ. (2011). Φιλοσοφία και παιδί. Δυσκαμψία και ανοικτότητα μιας σχέσης. In: Γ. Τζαβάρας (Επιμ.). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book). Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/135_τ-Eisigisi-karafilli 11.pdf

ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, Γ.(2007). *Η φιλοσοφία της Παιδείας, γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα..* Θεσσαλονίκη: εκδ. Βάνιας

- KANT, I. (2004). *Περί Παιδαγωγικής*. Αφοί Κυριακίδη
- KIZEL, A. (2013). Η ενδυνάμωση των παιδιών μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά: Οι διαλογικές διαστάσεις της δημοκρατικής Σχολικής Εκπαίδευσης. in: Ε.Θεοδοροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση
- KONTAKOS, A. (2009). Μύθοι ως φιλοσοφικά γυμνάσματα. In: Ε. Θεοδοροπούλου (επιμ.) *Φιλοσοφία φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Πρακτικά ημερίδας με διεθνή συμμετοχή σελ 48-56
- KONTAKOS, A. (2003). *Κείμενα Παιδείας, Μύθοι και εκπαίδευση, προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου*. Επιμέλεια σειράς: Μ. Καίλα, G. Berger, Έ. Θεοδοροπούλου. Αθήνα: Ατραπός
- KONTAKOS, A. (2002). Η ηλικία των μύθων- μια παιδοψυχολογική μελέτη. In: Μ.Καίλα, Φ. Καλαβάσης, Ν. Πολεμικός. *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- KOYMAKHΣ, Γ. (2001). *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός
- KOYMAKHΣ, Γ. (1993). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα
- KOYTSOYBANOY E., (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. εκδ. Οδυσσέας
- MATΣAΓΓOYPAΣ, H.(1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος β, Αθήνα: Gutenberg
- MARSAL, E. (2013). Το μοντέλο των πέντε δακτύλων του Ekkehard Martens ως καταρχήν Μεθοδικό Φιλοσοφείν. in: Ε. Θεοδοροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση
- MΠAΓAKHΣ, Γ., ΔEMEP'TZH, K.. (2009). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- MΠAΛAΣKAC, K.(1989). *Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- MUHLBAUER, P. (1990). *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αφών Κυριακίδη

MURRIS, K. (2013). Φιλοσοφία με εικονοβιβλία: τα παιδιά ως σημειωτικοί εμπλεκόμενοι. in: Ε.Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση

ΝΙΚΟΛΙΔΑΚΗ, Σ. (2011). Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισης τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά. In: Γ. Τζαβάρας (Επιμ.). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη (e-book)*. Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/136_τ-Eisigisi-nikolidaki11.pdf

ΞΑΝΘΑΚΟΥ, Γ.(1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

ΠΕΛΕΓΡΙΝΗΣ, Θ. (2013). Φιλοσοφία και παιδί. in: Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση

ΠΕΤΡΟΥ, Α. (2013). Ο ρόλος των μύθων στην πλατωνική παιδαγωγική και στη φιλοσοφία για παιδιά. in: Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση

ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΗΣ, Ε.(1999). Ο μυστικός κήπος: Λογοτεχνική κριτική και Θεωρία. in :Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω Δαρδανός

SANTI, M. (2013). Το φιλοσοφείν ως εκπαιδευτική ‘δραστηριότητα’: μια κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση. in: Ε.Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.). *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση

SHARP, A. M., SPLITTER L.J.,(2007). *Φιλοσοφία για παιδιά - Το κουκλονοσοκομείο και Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής*. Μετάφραση - Εισαγωγή - Σημειώσεις: Ε. Θεοδωροπούλου, Αθήνα: Ατραπός

SHARP, A. (2010). Το παιδί ως κριτικός. in: Ε. Θεοδωροπούλου, (μτφρ. επιμ., εισαγ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο

SPLITTER, L. (2013). Πολεμώντας για αυθεντικότητα στην εκπαίδευση. in: Ε.Θεοδωροπούλου (επιμ., εισαγ., μτφρ.) *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση

TOZZI, M. (2010). Φιλοσοφία της παιδείας και εκπαίδευση για τη φιλοσοφία με τα παιδιά. in: Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ.μτφρ.εισαγ.). *Φιλοσοφία της Παιδείας: λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο.

TOZZI, M. (2008). Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν. *Διεθνής Ημερίδα, Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, Ρόδος 26 Νοεμβρίου 2008,

http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia_eisai_edo/Metafrasis/Metafrasis1.gr/7.I.a.Metafrpapers.gr.pdf

ΤΖΑΒΑΡΑΣ, Γ.(2011). Η στοχαστική διαλογική δραστηριότητα ως έξοχη ευκαιρία για εκδημοκρατισμό του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος. in: Γ. Τζαβάρας (Επιμ.). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book). Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/139_tzabara_τ-Eisigisi-11.pdf

FRIEDRICH , Η .(2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΟΥ , Σ. (2011). Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, Pfc) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής in: Γ. Τζαβάρας (Επιμ.). *Φιλοσοφικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη* (e-book). Διάθεση στο δικτυακό τόπο: http://www.philosophicalbibliography.com/attachments/140_xatjistefanidou_-Eisigisi-11.pdf

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ. (χχ). *Κείμενα παιδείας. John Dewey. Επιμ σειράς Μ. Καίλα - Berger- E. Θεοδωροπούλου. Ατραπός*

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ, Γ.(2001). *ΓΝΩΘΙ ΤΟ CURRICULUM, Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Ατραπός

