

**Συζητώντας για ‘το κομμάτι που λείπει’ και την ολοκλήρωση:
φιλοσοφικές συζητήσεις στο σχολείο με τη βοήθεια της λογοτεχνίας**

Ουρανία Μαρία Βεντίστα * & Μαρίτα Παπαρούση **

*** Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Durham University**

**** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει το θέμα της εισαγωγής του φιλοσοφικού διαλόγου στο δημοτικό σχολείο με εισαγωγικό ερέθισμα λογοτεχνικά κείμενα. Η φιλοσοφία με τα παιδιά, σύμφωνα με όσους ασπάζονται τις απόψεις των εμπλεκομένων στο κίνημα «Φιλοσοφία για παιδιά», συνιστά μια δυναμική διαδικασία που εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μια διερευνητική προσπάθεια που εξαρτάται και από την κριτική και από τη δημιουργική σκέψη, συμβάλλοντας στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική επικοινωνία. Στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο εντάσσεται η παρούσα ποιοτική έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε σε Στ' τάξη δημοτικού σχολείου με εισαγωγικό ερέθισμα το βιβλίο του S.Silverstein, Το κομμάτι που λείπει συναντά το μεγάλο Ο. Η εφαρμογή της διήρκεσε τέσσερις διδακτικές ώρες και βασίστηκε στο φιλοσοφικό διάλογο γύρω από το θέμα της ολοκλήρωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι είναι δυνατόν οι μαθητές του δημοτικού να συζητήσουν γύρω από φιλοσοφικά θέματα, να διατυπώσουν δικές τους ερωτήσεις και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους.

Θεωρητικοί προβληματισμοί

Αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η ‘πραγματική’ φιλοσοφία αφορά μόνο τους ενήλικους είτε επειδή το φιλοσοφείν απαιτεί διανοητική ωριμότητα και γνώσεις, χαρακτηριστικά που δεν έχουν τα παιδιά, είτε επειδή θεωρούν, επηρεασμένοι από τη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη, ότι τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τη δυνατότητα κριτικής σκέψης και αναστοχασμού (Kitchener 1990, Wilson 1992).¹ Ο Dewey, από την άλλη πλευρά και όσοι ασπάζονται τις απόψεις του, όπως ο Mathew Lipman, ιδρυτής του προγράμματος «Φιλοσοφία για παιδιά» (Philosophy for Children) που έχει τις ρίζες της στην αμερικανική πραγματιστική παράδοση, πιστεύουν ότι πρέπει να προσφέρονται στους μαθητές ευκαιρίες για φιλοσοφική συζήτηση και, φυσικά, η γνώση του πώς να θέτουν ερωτήματα. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, είναι προφανές πως η φιλοσοφία δεν ορίζεται με τη στενή της έννοια, αλλά γίνεται αντιληπτή ως ένας τρόπος σκέψης. Αν δεχτούμε πως τα παιδιά μπορούν να μνηθούν σε παρόμοιου τύπου σκέψη, τότε μπορούμε να συζητήσουμε και σχετικά με ζητήματα που αφορούν την καλλιέργεια της φιλοσοφικής συζήτησης στη σχολική τάξη.

Τι σημαίνει, όμως, «κάνω φιλοσοφία»; -και δεν είναι προφανώς τυχαίο που χρησιμοποιούμε την έκφραση αυτή αντί της αναμενόμενης «διδάσκω φιλοσοφία».² Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εγχειρήματος και πιστεύοντας πως, στο πιο βασικό επίπεδο, η φιλοσοφία προσπαθεί να λύσει γρίφους θεμελιώδεις για τη ζωή μας και τον κόσμο στον οποίο βρισκόμαστε (Wartenberg, 2009: 4), βοηθώντας μας να κατανοήσουμε τον κόσμο και την ανθρώπινη εμπειρία, να ανιχνεύσουμε το πραγματικό πίσω από τα επιφαινόμενα, αλλά και ότι συνιστά μια μέθοδο δόμησης του κόσμου με στόχο την οικοδόμηση ενός καλύτερου ανθρώπινου μέλλοντος,³ θεωρούμε πως σημαίνει θέτω φιλοσοφικά ερωτήματα και προβληματίζομαι για πράγματα που συνήθως θεωρούνται δεδομένα: οικοδομώ επιχειρήματα για να στηρίξω συμπεράσματα. Σε κάθε περίπτωση, κάνω φιλοσοφία με τα παιδιά,⁴ δεν σημαίνει διδάσκω τις απόψεις φιλόσοφων, αλλά τα εφοδιάζω με τα εργαλεία εκείνα που θα τα βοηθήσουν να στοχάζονται και να συμμετέχουν ενεργητικά στην αναζήτηση της σημασίας (Lipman 1991, Wartenberg 2009: 15).⁵ Αν αντιμετωπίσουμε τη φιλοσοφία ως τρόπο σκέψης που στοχεύει στην οικοδόμηση αυτόνομων σκεπτόμενων ατόμων διαμέσου του διαλόγου, η συμμετοχή σε μια φιλοσοφική συζήτηση δεν ισοδυναμεί απλώς και μόνο με την ανταλλαγή κάποιων ιδεών στο πλαίσιο μιας συζήτησης. Σημαίνει ότι στοχάζομαστε από κοινού, αναγνωρίζουμε πτυχές του θέματος που προβάλλουν οι συνομιλητές μας, είμαστε ανοιχτοί στην οπτική γωνία των άλλων και διερευνούμε τις νέες προοπτικές που μας προσφέρονται, εκφέρουμε εύλογα επιχειρήματα και όλα αυτά με έναν αναστοχαστικό και κριτικό τρόπο που χαρακτηρίζεται και από φαντασία, διαισθητικότητα, ενσυναίσθηση αφού οι φιλοσοφικές αναζητήσεις απαιτούν, σύμφωνα με όσα γράφει ο Quinn, στο βιβλίο του *Critical Thinking in Young Minds*, περίπλοκες, πρακτικές κρίσεις που εξισορροπούν την κριτική, τη δημιουργική, την περίφροντι και τη συνεργατική σκέψη, καθώς και την εξάσκηση κοινωνικών διανοητικών αρετών, όπως θάρρος, σεμνότητα, ειλικρίνεια, σεβασμός, υπομονή, επίγνωση και εποικοδομητικότητα στην παροχή και λήψη κριτικών προκλήσεων (Quinn, 1997).

Γιατί, όμως, να κάνω φιλοσοφία με τους μαθητές στο σχολείο; Για πολλούς επειδή θεωρείται πως συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Καθώς διανύουμε δε μία περίοδο κατά την οποία το αίτημα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης αυξάνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η φιλοσοφική συζήτηση μέσα στην τάξη αναδεικνύεται ως μέσο επίτευξης της υπό την έννοια ότι μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως: διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, παράθεση επιχειρημάτων, έλεγχος γενικεύσεων, αποσαφήνιση ιδεών, οικοδόμηση νέων ιδεών με αφετηρία τις ιδέες των άλλων. Επιπλέον, επειδή θεωρείται πως μέσα από μια παρόμοια διαδικασία τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν τους συμμαθητές τους, να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, να δέχονται την κριτική στις απόψεις τους και να απαντούν σε αυτήν. Παραθέτοντας όσα γράφει ο Wartenberg, στο βιβλίο του *Big ideas for little kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*, οι μαθητές μαθαίνοντας να συζητούν φιλοσοφικά ερωτήματα, θα μάθουν να διατυπώνουν τις ιδέες τους με σαφήνεια, να συζητούν για τις απόψεις τους με λογικό τρόπο, να αξιολογούν τα τεκμήρια των ισχυρισμών των άλλων, αντί να αποδέχονται απλά ό, τι διάφοροι φορείς εξουσίας –είτε πρόκειται για βιβλία είτε για ανθρώπους– λένε ότι είναι έτσι. Γενικότερα, η μαθητεία στο φιλοσοφικό διάλογο μπορεί να αλλάξει την κουλτούρα της τάξης με έναν θετικό τρόπο. Δεδομένου ότι οι μαθητές μαθαίνουν να βλέπουν ο ένας τον άλλο ως εταίρους στην αναζήτηση της κατανόησης, θα εκτιμήσουν τους συμμαθητές τους και ως κατάλληλους εταίρους συνομιλίας σε οποιοδήποτε θέμα (Wartenberg, 2009: 7, 34).

Άποψη μας είναι ότι η φιλοσοφία στο σχολείο δεν αξίζει να περιοριστεί σε ένα παρόμοιο πλαίσιο. Ούτε συμμεριζόμαστε την άποψη ότι η εστίαση του ενδιαφέροντος στην καλλιέργεια ενός αναλυτικού τρόπου συλλογισμού αποτελεί μια εγγύηση για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ούτε αντιμετωπίζουμε το «κάνω φιλοσοφία με τα παιδιά» σαν κάτι εντελώς μηχανιστικό, σαν ένα σύνολο πρακτικών και δεξιοτήτων που στοχεύουν σε συγκεκριμένα επιτεύγματα. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η φιλοσοφία με τα παιδιά σε μια δυναμική διαδικασία που εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε μια διερευνητική προσπάθεια που εξαρτάται και από την κριτική και από τη δημιουργική σκέψη, συμβάλλοντας στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική επικοινωνία. Ως προς αυτό έχουμε επηρεαστεί από μεταγενέστερες απόψεις του Lipman, ο οποίος αναφερόμενος στην καλλιέργεια μιας ‘ανώτερης’ τάξης σκέψης, συμπεριλαμβάνει την κριτική σκέψη, τη δημιουργική σκέψη αλλά και την κατανόηση του γνωστικού ρόλου των συναισθημάτων, ιδίως εκείνων που έχουν κοινωνικό χαρακτήρα (όπως η εμπιστοσύνη και η συμπόνια), αλλά και αισθητικό ή διανοητικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να μάθουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε δημιουργικές διαλογικές συζητήσεις μέσα από τις οποίες θα θέτουν ερωτήματα για τα οποία δεν είμαστε σε θέση να βρούμε τις απαντήσεις με βεβαιότητα, να αμφισβητούν ό,τι θεωρείται δεδομένο, έτσι ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν και σε άλλες διανοητικές σφαίρες, αλλά και να αρχίσουν να αποκτούν επίγνωση της ηθικής της κοινωνικής ζωής. Σε αυτό ακριβώς το σημείο θεωρούμε πως το «κάνω φιλοσοφία με τα παιδιά» συνδέεται με το αίτημα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: το σχολείο δεν παρέχει στείρα γνώση, αλλά προάγει στους μαθητές την κατανόηση του εαυτού τους και του γύρω κόσμου.

Σε κάθε περίπτωση, όταν κάποιος αποφασίζει να κάνει φιλοσοφία με τα παιδιά στην τάξη, είναι απαραίτητο να γνωρίζει ότι η διαδικασία στηρίζεται καταρχάς στο διάλογο, αφού η φιλοσοφία έχει άρρηκτα συνδεθεί με το διαλογικό στοιχείο, ως αντιπαράθεση ιδεών που δεν καταλήγει πάντοτε σε συμφωνία. Ο φιλοσοφικός διάλογος στην τάξη απαιτεί πάντως μία κοινότητα, είτε πρόκειται για φιλοσοφική κοινότητα έρευνας (Lipman, 2003),⁶ είτε για κοινότητα με διακριτούς ρόλους, όπως προτείνει ο Tozzi.⁷ Αυτό που χαρακτηρίζει παρόμοιες κοινότητες έρευνας είναι ο δημοκρατικός τρόπος διεξαγωγής των συζητήσεων -είναι ενδεικτικό ότι το μοντέλο της «συζήτησης με φιλοσοφική στόχευση» περιλαμβάνει και το στοιχείο της ψηφοφορίας-⁸ ενώ κυρίαρχο ρόλο παίζει η ερώτηση και ιδιαίτερα η μαθητική ερώτηση. Να σημειώσουμε ότι όταν αναφερόμαστε στην ερώτηση, μιλάμε για την διερευνητική ερώτηση, αυτήν που συνιστά την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση. Σύμφωνα με τους Splitter & Sharp, παρόμοιου τύπου ερωτήσεις είναι επίσης γνωστές ως «μαιευτική μέθοδος», γεγονός που συνεπάγεται ένα είδος «εξέτασης που διερευνά την υποκείμενη λογική ή δομή της σκέψης μας και μας βοηθά να κάνουμε λογικές κρίσεις» (Splitter & Sharp, 1995: 56).

Οι βασικότερες διαφορές μεταξύ των διαφορετικών μοντέλων διεξαγωγής φιλοσοφίας στην τάξη είναι η αφορμή και ο ρόλος του δασκάλου. Άλλα μοντέλα χρησιμοποιούν ως εισαγωγικό ερέθισμα μία ερώτηση, ένα μύθο, ένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ συχνή πλέον είναι και η ανάγνωση εικονοβιβλίων. Σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα, πιο αυστηρός στην επιλογή του εισαγωγικού ερεθίσματος παρουσιάζεται να είναι ο Lipman, ο οποίος πιστεύει ότι το λογοτεχνικό υλικό που χρησιμοποιείται στην έναρξη του μαθήματος είναι υποχρεωτικό να είναι ειδικά επιλεγμένο γι’ αυτό το σκοπό.⁹ Όσον αφορά το ρόλο του δασκάλου, άλλα μοντέλα επιτρέπουν στο δάσκαλο μεγαλύτερη συμμετοχικότητα, όπως την εκμείευση

απαντήσεων, κάποια άλλα τον προτρέπουν να ζητάει διευκρινίσεις, ενώ, τέλος, άλλα απαιτούν την παρουσία του δασκάλου ελάχιστα παρεμβατική. Με άλλα λόγια, σε κανένα μοντέλο ο δάσκαλος δεν καθοδηγεί τη συζήτηση. Αυτό αποφασίζεται από όσα διατυπώνουν και ρωτούν οι μαθητές. Άλλα μοντέλα, όμως, επιτρέπουν στο δάσκαλο να συντονίζει, ενώ άλλα απλώς να καταγράφει και να ακούει. Πάντοτε, όμως, ζητάει αιτιολογήσεις και διευκρινίσεις σε όσα αναφέρουν οι μαθητές όταν κρίνει ότι δεν παρέχονται σαφείς εξηγήσεις και αιτιολόγηση της άποψης που διατυπώνεται.

Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά στο σχολείο

Τα παιδιά στην εποχή μας έχουν φιλοσοφικά ερωτήματα και εάν ναι, μπορούν να συζητήσουν γι' αυτά; Θέλοντας να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, αποφασίσαμε να κάνουμε μία ποιοτική έρευνα, μελέτης περίπτωσης μίας τάξης. Το επίκεντρο της έρευνάς μας βρίσκεται αφενός στην εις βάθος περιγραφή της περίπτωσης, αλλά αφετέρου και στην κατανόησή της, όπως μία τέτοια έρευνα οφείλει να κάνει (Σαραφίδου, 2011). Η τάξη που επιλέχθηκε είναι η Στ' τάξη δημοτικού σχολείου.¹⁰ Απευθυνθήκαμε σε μία ηλικία από την οποία πιστεύαμε ότι θα έχουμε πορίσματα για την έρευνά μας γύρω από τη φιλοσοφική συζήτηση. Αυτό στο οποίο στοχεύαμε ήταν να παρατηρήσουμε εάν και πώς εξελίσσεται μία φιλοσοφική συζήτηση μέσα σε μία τάξη, η οποία δεν έχει σχετική εμπειρία. Ως αφετηρία συζήτησης χρησιμοποιήσαμε το βιβλίο του S.Silverstein *Το κομμάτι που λείπει συναντά το μεγάλο Ο*, που κυκλοφόρησε το 1976 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Πρόκειται για ένα βιβλίο που, ανάμεσα στα άλλα, προσεγγίζει και το ερώτημα ποιος είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος και ποιος είναι ο τρόπος να ολοκληρωθεί κανείς, γι' αυτό και επικεντρωθήκαμε στη διερεύνηση των απόψεων της τάξης σχετικά την έννοια της «ολοκλήρωσης». Πιο συγκεκριμένα, θέσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Προβληματίζονται τα παιδιά της τάξης γύρω από φιλοσοφικά θέματα και, αν ναι, ποια είναι αυτά;
- Πώς χειρίζονται τη φιλοσοφική συζήτηση; Ειδικότερα, α) χρησιμοποιούν αιτιολόγηση, β) ακούν τους συμμαθητές τους, γ) αναπτύσσεται ο διαμαθητικός διάλογος, δηλαδή το ένα παιδί απαντά σε αυτό που είπε το άλλο και δ) τίθενται ερωτήσεις από τα ίδια τα παιδιά;
- Πώς αντιλαμβάνονται τον ολοκληρωμένο άνθρωπο; Θα ταυτιστεί η οπτική τους με αυτή του Silverstein, που φαντάζεται την ολοκλήρωση με το σχήμα του κύκλου;
- Πώς πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση;

Πιστεύουμε πως ο φιλοσοφικός διάλογος ξεκινά από τη συγκεκριμένη εμπειρία, από τις υποκειμενικές ιδέες και τις εμπειρίες των παιδιών, θέτοντας τρέχοντα ζητήματα και προβλήματα ως σημείο εκκίνησης.¹¹ Πιστεύουμε επίσης πως τα λογοτεχνικά κείμενα χάρη στα 'κενά' που διαθέτουν και τα οποία ενεργοποιούν μια διανοητική διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε μια ποικιλία πιθανών σημασιών, προκαλώντας τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συνοικοδομήσουν τη σημασία και τη γνώση, προσφέρονται για φιλοσοφική διερεύνηση.¹² όπως λένε και οι Haynes & Murriss, «Η λογοτεχνία που περιέχει τόσο το καθημερινό όσο και το παράξενο και το άγνωστο διαμεσολαβεί τη φιλοσοφική κατανόηση. Η φιλοσοφική έρευνα απαιτεί μια περίτεχνη διαμεσολάβηση μεταξύ του αφηρημένου και του συγκεκριμένου, διαφορετικά οι μαθητές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα χαθούν σε μια ανούσια αφαίρεση» (Haynes & Murriss, 2012: 62). Καθώς δε είναι ιδιαίτερα

σημαντική η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών σε συζητήσεις, πιστεύουμε πως τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας αλλά και τα εικονοβιβλία ως πολύπλοκοι αλληλοεξαρτώμενοι ιστοί σημείων, χάρη στο συνδυασμό εικόνων / κείμενου που ωθεί συχνά τον αναγνώστη σε διαφορετικές κατευθύνσεις νοηματοδότησης, μπορούν να αποτελέσουν μια ιδανική λύση για τις φιλοσοφικές συζητήσεις με μαθητές δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα όσον αφορά τα εικονοβιβλία, η ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών στην ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης αναδεικνύει, σύμφωνα με την Murriss, 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 κείμενου (Haynes & Murriss 2012, Murriss 2013: 287).

Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι οι τρόποι με τους οποίους τα λογοτεχνικά κείμενα ανοίγουν διόδους για στοχασμό και διϋποκειμενικό διάλογο. Για τους λόγους αυτούς, αυτό που επιδιώξαμε είναι μια φιλοσοφική προσέγγιση του κείμενου συμπληρωματική με τη λογοτεχνική προσέγγιση ή μάλλον με μια προσέγγιση του λογοτεχνικού κείμενου στη βάση ενός continuum αναγνωστικών και κριτικών θεωριών (Παπαρούση, 2014). Για να γίνουμε πιο σαφείς, η δύναμη που έχουν τα λογοτεχνικά κείμενα να οδηγούν τους αναγνώστες τους σε ταύτιση με τους χαρακτήρες και τις αντιλήψεις τους διαμέσου της συναισθηματικής εμπλοκής με αυτούς και της ανεύρεσης αναλογιών σε βιωματικό επίπεδο είναι αναμφισβήτητα θεμελιώδους σημασίας όσον αφορά την αφύπνιση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος. Από την άλλη πλευρά, τα κείμενα διαθέτουν ιδεολογικές και κοσμοαντιληπτικές δομές που δεν πρέπει να παραμένουν στην αφάνεια εξαιτίας της έμφασης στις προσωπικές συνδέσεις με το κείμενο. Αυτό το παιχνίδι (βιωματικής, συναισθηματικής) εμπλοκής-αποστασιοποίησης που η λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει στους αναγνώστες, επιτρέπει στους μαθητές-αναγνώστες τόσο την ψυχολογική συναλλαγή με το κείμενο κατά την ενεργό διαδικασία νοηματοδότησής του όσο και την κριτική αποστασιοποίηση, έτσι ώστε να διαβάζουν 'κάτω από τις γραμμές', να θέτουν ερωτήματα στα κείμενα και να προβληματίζονται σχετικά με τις απόψεις που αυτά εγγράφουν σχετικά με τη ζωή, τον κόσμο, τον άνθρωπο.

Στην προκειμένη περίπτωση και επειδή ήταν η πρώτη φορά για τους μαθητές της τάξης που θα εμπλέκονταν σε μια παρόμοια διαδικασία, στηριχθήκαμε σε αυτό το παιχνίδι εμπλοκής με το λογοτεχνικό κείμενο - αποστασιοποίησης από το λογοτεχνικό κείμενο σε συνδυασμό με ιδέες διεξαγωγής της φιλοσοφίας στο σχολείο που απορρέουν από τη μέθοδο του Lipman. Οι εκπαιδευτικοί που κάνουν φιλοσοφία στο σχολείο σύμφωνα με τη μέθοδο του Lipman, ακολουθούν ένα προκαθορισμένο σύνολο διαδικασιών, που παρατίθενται επιγραμματικά από τους Daniel & Auriac ως εξής: 1) Διαβάζουμε ένα μυθιστόρημα που περιλαμβάνει ασάφειες και παράδοξα, 2) Συγκεντρώνουμε ερωτήσεις των μαθητών που αφορούν διφορούμενες ή παράδοξες καταστάσεις, τους εξάπτουν γι' αυτό το λόγο το ενδιαφέρον και θα ήθελαν να τις συζητήσουν με τους συμμαθητές τους, 3) Ξεκινάμε ένα διάλογο προκειμένου, ως ομάδα, να οικοδομήσουμε απαντήσεις στα ερωτήματά μας (Daniel & Auriac, 2011: 422): ένα διάλογο στη διάρκεια του οποίου προσδιορίζουμε τα ερωτήματά μας, επανεξετάζουμε τις απόψεις μας, τις θέτουμε σε αμφισβήτηση, τις αντιπαραθέτουμε με τις ιδέες των άλλων και επιχειρηματολογούμε.

Η ερευνητική παρέμβαση διήρκησε τέσσερις διδακτικές ώρες. Αρχικά, μοιράστηκε φύλλο για το σχεδιασμό ενός κυρίου Ολόκληρου. Στη συνέχεια, διαβάστηκε το βιβλίο και ακολούθησε η φιλοσοφική συζήτηση, η οποία ηχογραφήθηκε. Τέλος, τα παιδιά σχεδίασαν και έφτιαξαν μία δική τους εικονογραφημένη ιστορία με αφορμή ένα φιλοσοφικό ερώτημα.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας ζητήθηκε από τους μαθητές να διατυπώσουν οι ίδιοι τις αρχές μιας καλής συζήτησης, δηλαδή με ποιον τρόπο πιστεύουν ότι οφείλει να γίνεται μία συζήτηση ώστε να είναι πετυχημένη. Δεν έχει νόημα ο εκπαιδευτικός να προαποφασίσει τους κανόνες και να τους παρουσιάσει στην τάξη. Υπήρξε παρότρυνση, λοιπόν, να αποφασίσουν κανόνες που θεωρούν σωστούς, γιατί στη συνέχεια θα πρέπει οι ίδιοι να τους τηρήσουν. Έτσι, οι μαθητές πρότειναν τις δικές τους αρχές διαλόγου και μετά από ψηφοφορία αναδείχθηκαν οι καλύτερες προτάσεις σύμφωνα με την αρχή της πλειοψηφίας.¹³ Μέσα στους κανόνες είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνεται η αρχή της αιτιολόγησης, διότι αποτελεί μείζων αρχή για τη φιλοσοφική συζήτηση. Οι μαθητές στην τάξη δεν πρότειναν τον κανόνα αυτό, αλλά οδηγήθηκαν με μαιευτική μέθοδο να τον διατυπώσουν, διότι ήταν ο μόνος κανόνας που κρινόταν ιδιαίτερα απαραίτητος και ταυτόχρονα δεν είχε αναφερθεί. Οι κανόνες καταγράφηκαν, αναρτήθηκαν στην τάξη και κατέστη σαφές ότι θα ήταν ανοιχτοί σε τροποποιήσεις και προσθήκες.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από ένα μαθητή από κάθε ομάδα να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης και βοηθού του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Ο ρόλος του βοηθού είναι να ελέγχει την τήρηση των κανόνων και να διακόπτει μόνο για να υπενθυμίσει κάποιον κανόνα που δεν τηρείται.¹⁴ Να σημειωθεί ότι η προετοιμασία αυτή πραγματοποιήθηκε επειδή δεν ήταν βέβαιο κατά πόσο οι μαθητές θα τηρήσουν στο διάλογο της συγκεκριμένες συμβάσεις. Το πρώτο αυτό στάδιο της προετοιμασίας των κανόνων γίνεται μόνο την πρώτη φορά και αργότερα μπορούν να ακολουθήσουν στάδια αναθεώρησης. Στην παρούσα έρευνα δεν αναθεωρήθηκαν οι κανόνες, δεν τροποποιήθηκαν, δεν καταργήθηκαν, αλλά ούτε και προστέθηκαν νέες συμβάσεις. Αυτό οφείλεται ίσως στο ότι οι μαθητές δεν είχαν πολύ χρόνο να διαπιστώσουν αδυναμίες ή παραλείψεις στις συμβάσεις. Η αναθεώρηση πάντως είχε μείνει ανοιχτή ως ενδεχόμενο, παράλληλο με όλη τη διαδικασία.

Στο πλαίσιο γνωσιολογικής και ψυχολογικής προετοιμασίας ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν τον κύριο Ολόκληρο. Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, είναι καλό ο δάσκαλος να στηρίζεται σε όσα ήδη ξέρουν οι μαθητές. Σε αυτό το στάδιο λοιπόν, και για ερευνητικούς σκοπούς κυρίως, ζητήθηκε, πριν διαβάσουν το βιβλίο του Silverstein, να σχεδιαστεί ο κύριος Ολόκληρος, προκειμένου να εντοπισθεί εάν ταυτίζεται το Ολόκληρο με το σχήμα του κύκλου, και να καταγραφεί τι θεωρούν ως Ολόκληρο, και όχι ολοκληρωμένο, διότι ο όρος μπορεί να δυσκόλευε τους μαθητές, άνθρωπο.¹⁵ Στην ανάδειξη αυτών των ιδεών και, κυρίως, στη συγκριτική τους αξιολόγηση με τις απαντήσεις των μαθητών στο τέλος, θα στηριζόταν μία κυρίαρχη μέθοδος αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ενώ, παράλληλα, η αρχική αυτή ανάδειξη πρόσφερε την ευκαιρία να προστεθούν ερωτήσεις στο διδακτικό σχεδιασμό της επόμενης ημέρας. Όσα ήδη ξέρουν οι μαθητές θεωρήθηκε ότι μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει τη συζήτηση.

Στη συνέχεια διαβάστηκε το εικονοβιβλίο από τους ίδιους τους μαθητές και ακούστηκαν οι αρχικές, άμεσες, αβίαστες ανταποκρίσεις τους απέναντι σε αυτό.

Επειδή αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να δώσουν σημασία σε στοιχεία του κειμένου με τα οποία ταυτίζονται, αλλά και σε στοιχεία που τους δημιουργούν ερωτήματα και προβληματισμό, η συζήτηση που επακολούθησε αφορούσε αφενός τον χαρακτήρα από το βιβλίο τον οποίο συμπάθησαν περισσότερο, αλλά και το ζήτημα της ολοκλήρωσης. Ως προς αυτό τέθηκαν υποβοηθητικά ερωτήματα από την δασκάλα-ερευνήτρια, δόθηκε χρόνος στους μαθητές να σκεφτούν την απάντησή τους και εστιάσαμε στην αιτιολόγηση. Στους μαθητές δόθηκε χρόνος να σκεφτούν πριν απαντήσουν και σε όσους έπαιρναν το λόγο για να εκφράσουν τη συμφωνία τους με κάποια άποψη ζητήθηκε αναδιατύπωση, όχι για να διαπιστωθεί εάν όντως υπήρχε ομοφωνία στις δύο απόψεις, αλλά γιατί μέσα από την αναδιατύπωση εμφανίζονταν και νέες πτυχές στην οπτική, που δημιουργούσε καινούριες ευκαιρίες για εξέλιξη του διαλόγου.

Η συζήτηση κινήθηκε γύρω από τους άξονες, στους οποίους την οδήγησαν οι ίδιοι οι μαθητές και γύρω από κεντρικούς άξονες που είχαν προ-αποφασιστεί από τον εκπαιδευτικό ως οδηγοί της συζήτησης. Οι κυριότεροι άξονες της συζήτησης ήταν: η ταύτιση με τον ήρωα και οι λόγοι ταύτισης, οι λόγοι που κάποιος αισθάνεται μισός, οι διέξοδοι που έχει κάποιος για να μην αισθάνεται μισός, τρόποι ολοκλήρωσης, λόγοι που αν και δύο άτομα μπορεί να ολοκληρώνουν το ένα το άλλο μπορούν να πάψουν να το κάνουν, εάν η διαδικασία προς την ολοκλήρωση είναι μία επίμονη διαδικασία και εάν τελικά υπάρχει τελικό στάδιο της ολοκλήρωσης.

Μετά το τέλος της συζήτησης διευκρινίστηκε στους μαθητές τι είναι φιλοσοφικό ερώτημα: ένα ερώτημα, που μπορεί να προβληματίζει, και δεν επιδέχεται μία σωστή απάντηση. Ένας διαφορετικός ορισμός μπορεί να ήταν προβληματικός για μαθητές της συγκεκριμένης. Επιπλέον, ο λόγος που δόθηκε αυτός ο υποτυπώδης ορισμός είναι γιατί οι μαθητές χρειάζεται να διατυπώσουν δικά τους φιλοσοφικά ερωτήματα.¹⁶ Αυτό έγινε, πράγματι, στη συνέχεια: οι μαθητές διατύπωσαν τα δικά τους ερωτήματα, τα οποία καταγράφηκαν στον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, μπορεί να έχει προαποφασίσει κάποιες ερωτήσεις. Εάν, όμως, η προαποφασισμένη σειρά γίνει ο αυτοσκοπός, τότε η επιτήδευση αυτή μπορεί να χαλάσει την ελευθερία της φιλοσοφικής συζήτησης και να καταπνίξει τις ιδέες των μαθητών που μπορεί να αναδυθούν. Προτείνεται, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να έχει ένα σχέδιο για την πορεία της συζήτησης, να είναι προετοιμασμένος, αλλά να μην είναι δεσμευμένος από αυτό.¹⁷

Στην τελευταία φάση, της έκφρασης της τελικής ανταπόκρισης απέναντι στο κείμενο αλλά και στο θέμα της συζήτησης, δόθηκε σε κάθε ομάδα ένα μεγάλο χαρτόνι, ώστε να σχεδιάσουν εκεί ελεύθερα ό,τι ήθελαν σχετικά με κάποιο από τα φιλοσοφικά ερωτήματα. Οι περισσότερες ομάδες περιορίστηκαν στο να φτιάξουν σκίτσα γύρω από ένα φιλοσοφικό ερώτημα, ενώ μία ομάδα έφτιαξε μία εικονογραφημένη ιστορία βασισμένη στο βιβλίο του Silverstein.

Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν στο ηχογραφημένο υλικό, στο γραπτό υλικό που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, στο φύλλο παρατήρησης που συμπλήρωσε ο εκπαιδευτικός της τάξης, καθώς και σε ένα φύλλο αξιολόγησης που συμπληρώθηκε από τους μαθητές στο τέλος της διαδικασίας. Ειδικότερα, όσον αφορά το φύλλο παρατήρησης του εκπαιδευτικού της τάξης ήταν χωρισμένο σε δύο μέρη, το πρώτο αφορούσε την ανταπόκριση των μαθητών στη φιλοσοφική συζήτηση και το δεύτερο το θέμα της ολοκλήρωσης. Στο κάθε μέρος διατυπώνονταν αξιολογικές προτάσεις για τη διαδικασία, τις οποίες ο εκπαιδευτικός βαθμολόγησε σύμφωνα με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Το τμήμα που αφορούσε την

ανταπόκριση των μαθητών στη φιλοσοφική συζήτηση αξιολογήθηκε στο φύλλο παρατήρησης του εκπαιδευτικού με μέσο όρο 3,375. Ιδιαίτερα θετικό αποτέλεσμα είναι ότι η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, η παρουσία διαμαθητικού διαλόγου και η αιτιολόγηση των απόψεων βαθμολογήθηκαν με τέσσερα. Μάλιστα, όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι θα ήθελαν να γίνει πάλι μία φιλοσοφική συζήτηση στην τάξη τους και, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δήλωσαν έντονη επιθυμία την επόμενη φορά να επιλέξουν οι ίδιοι το θέμα της συζήτησης.¹⁸

Πιο συγκεκριμένα, η φιλοσοφική συζήτηση στην τάξη εξελίχθηκε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών. Όλοι συμμετείχαν στη φιλοσοφική συζήτηση ενεργά και πήραν τουλάχιστον μία φορά το λόγο στη μία ώρα της φιλοσοφικής συζήτησης, ενώ η πλειοψηφία πήρε τουλάχιστον τρεις φορές το λόγο κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Επιτεύχθηκε έως ένα βαθμό διαμαθητικός διάλογος, αφού οι μαθητές ανέφεραν ότι συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με όσα ανέφεραν οι συμμαθητές τους. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της συζήτησης ζητήθηκαν διευκρινίσεις από μαθητές για τις απόψεις των συμμαθητών τους. Επιπλέον, φιλοσοφικά θέματα απασχολούν τους μαθητές. Όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν ένα προτεινόμενο φιλοσοφικό θέμα για μία επόμενη συνάντηση τα παιδιά ανέφεραν τα εξής θέματα: η δημιουργία του κόσμου· η προέλευση και η δημιουργία του ανθρώπου· η συντέλεια του κόσμου· τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ανθρώπινου είδους· ο θάνατος και πού πηγαίνουμε όταν πεθαίνουμε.

Όσον αφορά το θέμα της μαθητικής ερώτησης, στην οποία δίνεται μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της φιλοσοφικής συζήτησης στην τάξη, κατά τη διάρκεια της έρευνας οι μαθητές έθεσαν ερωτήματα, τα οποία απάντησαν οι συμμαθητές τους. Τα ερωτήματα τα οποία τέθηκαν αφορούσαν σημεία του κειμένου, όπως τι εννοεί ο συγγραφέας όταν βάζει έναν ήρωα να ανεβάζει το κομμάτι που λείπει σε βάθρο ή τι εννοεί όταν βάζει το κομμάτι που λείπει να κρύβεται. Ο εκπαιδευτικός της τάξης παρατήρησε ότι οι μαθητές συζήτησαν το θέμα της ολοκλήρωσης τόσο με επίκεντρο το βιβλίο όσο και ξεφεύγοντας από αυτό. Πράγματι, οι μαθητές ανέπτυξαν το θέμα χρησιμοποιώντας παραδείγματα και από την καθημερινή τους ζωή, αλλά και χρησιμοποιώντας πιο αφαιρετικό λόγο από τα συγκεκριμένα ερεθίσματα του βιβλίου.

Τέλος, όσον αφορά την έννοια της ολοκλήρωσης, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια πριν από τη συζήτηση, προκειμένου να αναδειχθούν οι προϋπάρχουσες ιδέες τους, προέκυψαν αποτελέσματα διαφορετικά από αυτά που συμπληρώθηκαν στο τελικό ανώνυμο φύλλο αξιολόγησης. Ειδικότερα, ενώ οι μαθητές αρχικά ανέφεραν, στην πλειοψηφία τους, ότι Ολόκληρος είναι αυτός που τελειώνει και διεκπεραιώνει όλες τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει με αποτελεσματικό τρόπο, στο τέλος αντιμετώπισαν την ολοκλήρωση ως μία διαδικασία ωρίμανσης του χαρακτήρα προς το καλό ή το κακό και ως διαδικασία ανεξαρτησίας, αυτονομίας και αυτογνωσίας. Όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν τον αγαπημένο τους ήρωα, διχάστηκαν ανάμεσα στο κομμάτι που λείπει και το μεγάλο Ο. Εντύπωση προκαλεί ότι οι μαθητές νιώθουν μισοί όταν τους λείπει κάποιο αγαπημένο πρόσωπο, αλλά όχι όταν κάνουν πράγματα που δεν τους αρέσουν. Η αίσθηση του να είναι κάποιος μισός συνδέεται με δυσάρεστα συναισθήματα έλλειψης κάποιου προσώπου. Ακόμη κι όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν για το αν έχουν νιώσει μισοί εκτελώντας δραστηριότητες ή ζώντας καταστάσεις που δεν τους καλύπτουν, οι ίδιοι δεν ένιωσαν ότι κάτι τέτοιο τους εκφράζει και επανέφεραν το θέμα στην έλλειψη κάποιου αγαπημένου προσώπου. Συνεπώς, η ολοκλήρωση, τελικά, φάνηκε να συμβολίζει διαφορετικά πράγματα για τον καθένα, αλλά να αισθάνονται μισοί μόνο

όταν τους λείπει κάποιος. Οι δύο αυτές έννοιες δεν αναδείχθηκαν μέσα από τη συζήτηση ως στάδια της ίδιας διαδικασίας.

Καταληκτικές σκέψεις

Αν δεχτούμε πως η φιλοσοφία με τα παιδιά ασχολείται με τις αλληλεπιδραστικές ιδιότητες μιας έννοιας, δηλαδή, πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την έννοια σε μια ποικιλία από κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετημένα πλαίσια, πρόοδος σημειώνεται σε μια κοινότητα έρευνας, όταν οι σημασίες των κεντρικών εννοιών φωτίζονται και νέες αντιλήψεις κατασκευάζονται από κοινού με την τοποθέτηση μιας έννοιας, δραστηριότητας ή μιας ιστορίας σε ένα πλαίσιο που είναι συνδεδεμένο με κάτι που αφορά τη δική μας εμπειρία (Splitter and Sharp 1995: 71, Haynes and Murriss 2011: 293). Υπ' αυτή την έννοια και αντιμετωπίζοντας τόσο τη φιλοσοφία όσο και τη λογοτεχνία ως «πρακτικές σκέψης» (Sabot, 2002: 94) που υλοποιούνται στη βάση της επεξεργασίας ιδεών θεωρούμε πως κάθε προσπάθεια να κάνουμε φιλοσοφία με τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την ηλικία τους και το πολιτισμικό τους πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, στο επίκεντρο της διαδικασίας θα πρέπει να τίθενται οι ερωτήσεις των παιδιών, επειδή είναι αυτές που τα κινητοποιούν πραγματικά, αλλά και η επιχειρηματολογία με βάση τη δική τους εμπειρία. Στόχος μας είναι, όμως, να τα βοηθήσουμε να μην μένουν προσκολλημένα στο επίπεδο αυτό, αλλά να οδηγηθούν σταδιακά προς τη διατύπωση επιχειρημάτων ενός ευρύτερου βεληνεκούς. Μια παρόμοια διαδικασία δεν περιμένουμε να αποφέρει άμεσα αποτελέσματα ή τα ίδια αποτελέσματα για όλους τους μαθητές –για κάποιους από αυτούς, άλλωστε, επιτυχία θα είναι να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της συζήτησης στο πλαίσιο μιας ομάδας, ενώ για άλλους τι σημαίνει θέτω ερωτήματα. Ακόμη όμως και αν μοιάζει να εξελίσσεται όχι ευθύγραμμα, σαν πλοίο που προσπαθεί να κινηθεί προ τη φορά του ανέμου, για να χρησιμοποιήσουμε μια έκφραση του Lipman (Lipman, 1991: 22), σταδιακά η εξέλιξη θα αρχίζει να μοιάζει με την εξέλιξη της διαδικασίας της σκέψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Daniel, M. & Auriac, E. (2011). «Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children», *Educational Philosophy and Theory*, 5 (43): 415-435.
- Fisher, R. (1998). *Teaching thinking: Philosophical inquiry in the classroom*, London, continuum.
- Golding, C. (2011). «Educating Philosophically: The educational theory of Philosophy for Children», *Educational Philosophy and Theory*, 5 (43): 413-414.
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers*, London, Routledge Falmer.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2011). «An Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children», *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2): 285-303.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2012) *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, New York and London, Routledge Research in Education Series.
- Kitchener, R. (1990). «Do children think philosophically?», *Metaphilosophy*, 21: 427-428.
- Lipman, M. (1976). «Philosophy for children», *Metaphilosophy*, 7: 17–33.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, PA, Temple University Press.

- Lipman, M. (1988). «Critical thinking, what can it be?», *Journal of Educational leadership*, 40 (1): 38-43.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- Quinn, V. (1997). *Critical Thinking in Young Minds*, London, David Fulton.
- Sabot, P. (2002). *Philosophie et Littérature. Approches et enjeux d' une question*, Paris, PUF.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking, the classroom community of inquiry*, Melbourne, ACER.
- Tozzi, M. (2009). «Helping children to philosophising: State of the Art, Living Issues, Outcomes and Proposals», *Diogenes*, 224: 49-60.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). «What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children - After Matthew Lipman?», *Journal of Philosophy of Education*, 2 (45): 171-182.
- Wartenberg, T. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*, Plymouth UK, Rowman and Littlefield Education.
- Weber, B. (2008). «Hope Instead of Cognition? The community of philosophical inquiry as a culture for human rights based on Richard Rorty's understanding of philosophy», *Thinking*, 18 (4): 23-32.
- Wilson, J. (1992). «Philosophy for Children: A Note of Warning», *Thinking*, X (1): 17-18.
- Leleux, C. (2013). «Φιλοσοφία για παιδιά και ανάπτυξη της ηθικής και πολιτιστικής κρίσης». Στο Ε. Κ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, Αθήνα, Διάδραση, σσ. 249-271.
- Murris, K. (2013). «Φιλοσοφία με εικονοβιβλία: Τα παιδιά ως σημειωτικοί εμπλεκόμενοι». Στο Ε. Κ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, Αθήνα, Διάδραση, σσ. 275-291.
- Παπαρούση, Μ. (2014). «Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις», *Κείμενα*, 20.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

¹ Περισσότερα για το θέμα αυτό στο Daniel & Auriac, 2009: 415 και 425-426.

² Το ρήμα «κάνω» προτείνεται από τον Lipman ως καλύτερο από το «διδάσκω» επειδή δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διδακτέα γνώση για να γνωρίσουν τα παιδιά.

³ Αναφερόμαστε στη φιλοσοφία ως μέθοδο δόμησης του κόσμου με στόχο την οικοδόμηση ενός καλύτερου ανθρώπινου μέλλοντος ακολουθώντας τα όσα προσβέει ο Rorty, που θεωρεί πως η 'πραγματική' φιλοσοφία απαιτεί και λογικό τρόπο συλλογισμού αλλά και φαντασία και συμπόνοια (στο Weber, 2008).

⁴ Θεωρούμε προτιμότερο τον όρο φιλοσοφία «με τα» παιδιά και όχι φιλοσοφία για παιδιά, επειδή έτσι απαλείφεται εντελώς η εντύπωση ότι κάτι μεταδίδεται σε κάποιον άλλο και εντείνεται η εντύπωση μιας από κοινού διαδικασίας. Όπως γράφουν οι Vansieleghem & Kennedy: «Η αλλαγή της πρόθεσης είναι ένας σημαντικός δείκτης διαφοράς: μαρτυρεί μια ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στον διάλογο ως θεμελιώδη και

απαραίτητο για την παιδαγωγική της φιλοσοφίας, η οποία δεν είναι πλέον διανοητή ως μοντελοποίηση ενός ιδανικού του αναλυτικού λόγου, αλλά ως αυτό που παράγει από κοινού στοχασμό, περισυλλογή και επικοινωνία» (Vansieleghem & Kennedy, 2011: 178).

⁵ Σύμφωνα με τον Lirpman, ο στόχος «δεν είναι να μετατρέψουμε τα παιδιά σε φιλοσόφους ή φορείς λήψης αποφάσεων, αλλά να τα βοηθήσουμε να γίνουν περισσότερο σκεπτόμενα, πιο στοχαστικά, με μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους άλλους και πιο λογικά άτομα» (Lirpman, Sharp & Oscanyan, 1980: 15).

⁶ Για τον Lirpman, έρευνα είναι η διερευνητική απόκριση στις προβληματικές πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας και η φιλοσοφική έρευνα, μέσω της συζήτησης, μπορεί να μετατρέψει το προβληματικό σε επίμαχο, συμμετοχικό και, τελικά, σε λογικό. Η φιλοσοφική κοινότητα έρευνας εστιάζει στην εννοιολογική διερεύνηση και στους λογικούς συμπερασμούς. Μετατρέποντας την τάξη σε μια κοινότητα έρευνας, «οι μαθητές ακούν ο ένας τον άλλο με σεβασμό, χρησιμοποιούν ως αφετηρία ο ένας τις ιδέες του άλλου, προκαλούν ο ένας τον άλλο να στοιχειοθετήσουν απόψεις που διαφορετικά θα φαίνονταν αστήρικτες, βοηθούν ο ένας τον άλλον στην εξαγωγή συμπερασμάτων για ό, τι έχει ειπωθεί και προσπαθούν να εντοπίσουν ο ένας τις βασικές υποθέσεις του άλλου» (Lirpman, 1991: 20).

⁷ Αν και σε άλλα μοντέλα προτείνεται ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο, δηλαδή να καθοδηγεί τους μαθητές του με τις ερωτήσεις του, ο Tozzi υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να επικεντρώνει την προσοχή του στη διαδικασία του διαλόγου και το πώς αυτός εκτυλίσσεται με τις σκέψεις και τις ιδέες που εισάγονται (Tozzi, 2009). Οι ερωτήσεις που κάνει ο δάσκαλος σε αυτό το μοντέλο αφορούν περισσότερο το «γιατί;» και τη συγκεκριμενοποίηση εννοιών που αναφέρθηκαν και όχι την εκμείωση ιδεών. Το μάθημα βασίζεται στις ιδέες των μαθητών και καθοδηγείται από τις ερωτήσεις τους. Το έναυσμα για την αρχή της συζήτησης και του αναστοχασμού αντλείται από ποικίλα ερεθίσματα, ακόμη και διαθεματικά από άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου βασίζεται σε συνεργατικές μεθόδους με διανομή ρόλων.

⁸ Η «συζήτηση με φιλοσοφική στόχευση» (DVP) είναι ένα μοντέλο περισσότερο επικεντρωμένο στη διδακτική εφαρμογή και λιγότερο θεωρητικό. Συνιστά ένα λειτουργικό μοντέλο της εκπαιδευτικής πράξης και είναι το μόνο που εκτιμά ότι ο διδακτικός χρόνος περιορίζεται σε πενήντα λεπτά, γεγονός που η φιλοσοφική συζήτηση στην τάξη πρέπει να το λαμβάνει υπόψη της (Leleux, 2013).

⁹ Η προσέγγιση της φιλοσοφίας δεν γίνεται με το διδακτικό τρόπο που γίνεται σε ενήλικες. Τα κυριότερα ερωτήματα που αναφέρει ο Lirpman στα κείμενά του αφορούν τα θεμελιώδη ερωτήματα περί αλήθειας (τι είναι αληθές και τι ψευδές), περί ηθικής (τι είναι σωστό και τι λάθος), και τέλος περί αισθητικής (τι όμορφο και τι άσχημο) (Lirpman 1976, Lirpman 2003). Ο τρόπος, όμως, προσέγγισής τους είναι προσαρμοσμένος στην ηλικία των παιδιών. Ειδικότερα, ο Lirpman προτείνει η εισαγωγή των παιδιών στη φιλοσοφική συζήτηση να γίνεται μέσα από κάποιο κείμενο, γεγονός που θα τους επιτρέψει να ενεργοποιήσουν την κριτική, τη δημιουργική και την περίφροντι σκέψη τους. Τα κείμενα αυτά δεν αποτελούν τυχαία λογοτεχνικά κείμενα -αξίζει να σημειωθεί ότι ο Lirpman διαφωνεί με την χρήση εικονοβιβλίων, διότι καθιστά το μυαλό των μαθητών παθητικό (Murriss, 2013). Πρόκειται για υλικό που έχει δοκιμαστεί και φυσικά δεν αποτελούν κείμενα γραμμένα από φιλοσόφους, όπως συμβαίνει στη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε αίθουσες πανεπιστημίων. Είναι πιθανότατα εύκολο να κινήσει κάποιος το ενδιαφέρον των παιδιών, αλλά σύμφωνα με τον Lirpman για να εγείρουμε την

περιέργειά τους πρέπει να κατασκευαστεί ή να χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένο υλικό που θα τους κάνει να εκπλαγούν (Lipman, 1976). Εκείνη ακριβώς τη στιγμή ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ορθά προετοιμασμένος να αξιοποιήσει αυτή την έκπληξη. Έτσι αρχίζει και πραγματοποιείται η φιλοσοφική συζήτηση μέσα σε μία κοινότητα έρευνας.

¹⁰ Η εφαρμογή της έρευνας πραγματοποιήθηκε στην ΣΤ' τάξη του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γιαννιτσών, σε μία τάξη με 20 μαθητές, 11 αγόρια και 9 κορίτσια. Στην έρευνα συμμετείχαν 19 μαθητές, καθώς την πρώτη μέρα ο ένας απουσίαζε και τη δεύτερη μία μαθήτριά έλειπε διότι παρακολουθούσε μάθημα σε τμήμα ένταξης. Η διάταξη των θρανίων ήταν διαμορφωμένη σε τέσσερις ομάδες, που δεν αποτελούνταν από ίσα μέλη. Δεν έγιναν αλλαγές από τη διάταξη που είχε ο δάσκαλος. Τις ημέρες που πραγματοποιήθηκε η φιλοσοφική συζήτηση στην τάξη υπήρχαν δύο ομάδες που αποτελούνταν από τέσσερις μαθητές, μία ομάδα από πέντε και μία από έξι. Οι ομάδες ήταν μεικτές, όσον αφορά το κριτήριο του φύλου. Το γνωστικό επίπεδο δεν ελέγχθηκε και δεν μας αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα.

¹¹ Σύμφωνα με την Haynes, μαθαίνω φιλοσοφία συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία η δύναμη της σκέψης συχνά συνδέεται με όψεις της ζωής των παιδιών και την ικανότητα για παιχνίδι (Haynes, 2008: 59).

¹² Σύμφωνα με την Nussbaum, η ενασχόλησή μας με τη λογοτεχνία με «οριζόντιους» και «κάθετους» τρόπους συμπεριλαμβάνει και διευρύνει τις ηθικές φαντασιώσεις μας, ενώ συγχρόνως παρέχει την ασφαλή μυθοπλαστική απόσταση: «... η λογοτεχνία είναι μια προέκταση της ζωής όχι μόνο οριζοντίως, φέρνοντας τον αναγνώστη σε επαφή με γεγονότα ή τοποθεσίες ή πρόσωπα ή προβλήματα που δεν θα είχε αλλιώς συναντήσει, αλλά και κατά κάποιον τρόπο καθέτως, παρέχοντας στον αναγνώστη εμπειρίες που είναι βαθύτερες, εναργέστερες και πιο ακριβείς σε σχέση με πολλά από όσα συμβαίνουν στη ζωή» (Nussbaum, 1990: 48 στο Murtis, 2013).

¹³ Οι αρχές αναφέρονται έτσι όπως διατυπώθηκαν από τα παιδιά: «Να μιλάμε όταν παίρνουμε το λόγο. Ας προσπαθούμε να ακούσουμε τον άλλον. Να σεβόμαστε τους συμμαθητές μας και τη γνώμη τους. Να μη μιλάμε όλοι ταυτόχρονα. Ακόμη κι αν διαφωνούμε, αφήνουμε τον άλλον να τελειώνει αυτό που λέει. Να μην παίζουμε με άλλα αντικείμενα όταν μιλάει ο άλλος. Να εκφράζουμε ελεύθερα τη γνώμη μας. Να αιτιολογούμε αυτό που λέμε». (Αυτός ο κανόνας προτάθηκε ύστερα από καθοδήγηση των ερευνητριών, ώστε να μπορέσει να τηρηθεί αυτή η βασική αρχή που έχει προταθεί από τον Lipman για τη φιλοσοφική συζήτηση). Ορίστηκε και ένας μαθητής από κάθε ομάδα ως υπεύθυνος για τον έλεγχο της τήρησης των κανόνων. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές τήρησαν τον κανόνα της αιτιολόγησης και, όπως οι ίδιοι αποφάσισαν, άκουσαν τις απόψεις των συμμαθητών τους. Ίσως επειδή οι κανόνες αποφασίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, τους τήρησαν με μεγαλύτερη 'ευλάβεια'.

¹⁴ Βέβαια, μπορεί σε μία τάξη που είναι εξοικειωμένη με τη φιλοσοφική συζήτηση οι μαθητές να μπορούν να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, όταν ξεφεύγουν από τα όρια των κανόνων ή άλλοι μαθητές να παίρνουν την πρωτοβουλία και να επεμβαίνουν όταν αυτό είναι απαραίτητο.

¹⁵ Οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν τον κύριο Ολόκληρο και τον κύριο που δεν είναι ακόμη Ολόκληρος. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να εντοπιστούν οι απόψεις των μαθητών σύμφωνα με την υπόθεση του Jung ότι ο κύκλος είναι το κυρίαρχο σύμβολο για να δείξει κάποιος το ολόκληρο σχήμα. Να σημειώσουμε ότι όλοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν το κυκλικό σχήμα για να αποτυπώσουν τον κύριο Ολόκληρο. Μόνο δύο, όμως, χρησιμοποίησαν αποκλειστικά και μόνο το σχήμα αυτό.

Οι περισσότεροι χρησιμοποίησαν το σχήμα του κύκλου βάζοντας επιπλέον χέρια και πόδια στο σκίτσο τους, ενώ τέσσερις έβαλαν μόνο πόδια και όχι χέρια. Όσον αφορά τον κύριο που δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη, η πλειοψηφία των μαθητών, δέκα από αυτούς δηλαδή, χρησιμοποίησε κλειστές γραμμές για να τον απεικονίσουν (οι κλειστές γραμμές απεικονίζουν το ενδεχόμενο το μισό να γίνει ολόκληρο). Επτά μαθητές άφησαν ανοιχτό αυτό το ενδεχόμενο, είτε σχεδιάζοντας σχήματα που δεν έχουν κλείσει τις γραμμές είτε σχεδιάζοντας μισά σχήματα με διακεκομμένες γραμμές. Παρόλο που αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται αποθαρρυντικό, έντεκα μαθητές σχεδίασαν τον κύριο που δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη, με ίδιο ακριβώς σχήμα από το ολόκληρο, χρησιμοποιώντας όμως μισό κύκλο. Αυτό σημαίνει ότι δίνουν μία ευκαιρία να ολοκληρωθούν. Τέλος, ενώ όλοι οι μαθητές σχεδίασαν τους κυρίους που δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμη με ένα χέρι και ένα πόδι, υπήρξαν τρεις μαθητές που τους σχεδίασαν αρτιμελείς.

¹⁶ Φυσικά, ο δάσκαλος με έναν τόσο γενικευτικό ορισμό οφείλει να είναι προετοιμασμένος να δεχτεί και ερωτήματα που οι μαθητές πιθανότατα να τα συγχέουν με τα φιλοσοφικά. Στη συγκεκριμένη τάξη κάτι τέτοιο δε συνέβη.

¹⁷ Ο ρόλος της δασκάλας-ερευνήτριας στη συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν συντονιστικός, χωρίς αυστηρούς περιορισμούς. Παιδαγωγικά, είναι πλέον αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζεται ανάλογα με τους μαθητές που έχει απέναντί του. Το πόσο παρεμβατικός είναι, δεν μπορεί να οριστεί από ένα μοντέλο, δεν μπορεί να προκαθοριστεί, αφού είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί ένας σχεδιασμός ο οποίος είναι πιθανό να ανατραπεί τελείως από τις ανάγκες των παιδιών. Οδηγός είναι πάντοτε η μαθητική ερώτηση. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προκαθορίσει το ρόλο του, ιδιαίτερα εάν για πρώτη φορά διεξάγεται στη συγκεκριμένη τάξη φιλοσοφική συζήτηση –όπως συνέβη και στην προκειμένη περίπτωση. Ενδεχομένως σε μία τάξη οι μαθητές να είναι καλά εκπαιδευμένοι στις αρχές του διαλόγου (μιλάει ένας μαθητής κάθε φορά, σεβασμός στην άποψη του άλλου κλπ.) και αυτό να επιτρέπει μικρή παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Σε μία τάξη που κάποιος διδάσκει για πρώτη φορά με μία νέα μέθοδο, αυτή της φιλοσοφικής κοινότητας, ίσως ο εκπαιδευτικός να έχει περισσότερο παρεμβατικό ρόλο από όσο χρειάζεται. Μπορεί όμως να γίνει αποδεκτό ότι καθώς οι μαθητές θα πραγματοποιούν ως τακτική πρακτική τις φιλοσοφικές συζητήσεις, οι παρεμβάσεις και η καθοδήγηση του δασκάλου θα μειώνονται σταδιακά.

¹⁸ Μία μαθήτρια κατέγραψε στο τελικό φύλλο αξιολόγησης: «Μου άρεσε που είχαμε τη δυνατότητα να μιλήσουμε χωρίς να υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση». Να σημειωθεί πως μόνο δύο μαθητές δήλωσαν πως επιθυμούν το θέμα της συζήτησης να επιλέγεται από το δάσκαλο.