



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Φιλοσοφώντας με τα παιδιά για την διαφορετικότητα: μια πρόταση
διδασκτικής εφαρμογής στο Δημοτικό σχολείο.**

**Philosophizing with children about diversity: a proposal for a
primary school didactic application.**

Φοιτήτρια: Νταβαρούκα Ελένη

Α' Επιβλέπων Καθηγητής: Γκόβαρης Χρήστος

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καλδή Σταυρούλα

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ιστορία και εξέλιξη μεθόδου/κινήματος «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά».....	5
1.1. Η θεωρητική προσέγγιση του Lipman και οι πρωτεργάτες του κινήματος «Φιλοσοφία για παιδιά».....	5
1.2. Η δεύτερη γενιά της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά»	8
1.3. Ένα μοντέλο εφαρμογής της μεθόδου «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» στην εκπαίδευση	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά»: Διαπολιτισμική Διδασκαλία και Μάθηση.	14
2.1. Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	14
2.2. Διαπολιτισμική Μάθηση μεταξύ Πολιτισμικού Οικουμενισμού και Πολιτισμικού Σχετικισμού.	15
2.3. Διαπολιτισμική Ικανότητα στο σχολείο	18
2.4. Η αξιοποίηση του Μοντέλου των Πέντε Δαχτύλων στην Διαπολιτισμική Μάθηση....	22
2.5. Γενικά Οφέλη της μεθόδου «Φιλοσοφία με τα παιδιά»	24
2.6. Ειδικά οφέλη της μεθόδου στην Διαπολιτισμική Μάθηση:	34
2.7. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των εφαρμογών της μεθόδου στις τάξεις.	36
2.8. Δυσκολίες/ περιορισμοί της μεθόδου «Φιλοσοφία με τα παιδιά»	50
Κεφάλαιο 3: Μια διδακτική πρόταση	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:	62

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Οι σύγχρονες κοινωνίες, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της μαζικής μετανάστευσης πληθυσμών, έχουν πια αλλάξει την ομοιογενή δημογραφική τους σύνθεση, διαμορφώνοντας έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η μεγαλύτερη πρόκληση, λοιπόν, για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η ειρηνική συνάντηση και διαβίωση των διαφορετικών πολιτισμών και η αποφυγή σύγκρουσης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών (Γκόβαρης, 2011). Όπως, όμως, παρατηρείται στα ελληνικά σχολεία, η ελληνική κοινωνία, αν και πλέον πολυπολιτισμική, δεν μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς σε αυτόν τον στόχο, αφού οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα γίνονται συχνά αποδέκτες διακρίσεων και στερεοτυπικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013). Εδώ έγκειται και η αναγκαιότητα της κάθετης εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως ορίζει ο Γκόβαρης (2011), είναι *η διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του αναστοχαστικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών* (Γκόβαρης, 2011: 14) και επιτυγχάνεται μέσω της καλλιέργειας της Διαπολιτισμικής Ικανότητας στους μαθητές, η οποία συνίσταται από κάποιες επιμέρους ικανότητες. Συγκεκριμένα τις ικανότητες της ενσυναίσθησης, της ανοχής αμφισημιών, της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Η διδακτική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στην διαπολιτισμικότητα και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, είναι η μέθοδος «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» και το Μοντέλο των Πέντε Δαχτύλων, που λόγω της διερευνητικής τους φύσης επιτρέπουν στους μαθητές, μέσω κριτικής σκέψης και διαλόγου, να αποδομήσουν τέτοιου είδους στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο, λοιπόν, αναγράφεται η ιστορία του κινήματος «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά», ξεκινώντας από τις θεωρητικές θέσεις του πρωτεργάτη της μεθόδου, Matthew Lipman, μέχρι και την εξέλιξη της μεθόδου ως σήμερα και τέλος παρατίθεται ένα μοντέλο εφαρμογής της μεθόδου «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» μέσα στην τάξη, το Μοντέλο των Πέντε Δαχτύλων.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία και εξετάζει τα μοντέλα εκπαίδευσης του

πολιτισμικού σχετικισμού και οικουμενισμού στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ακόμα αναλύεται και το πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εφαρμογής της μεθόδου «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» και το Μοντέλο των Πέντε Δαχτύλων. Στην συνέχεια αναφέρονται τα οφέλη της μεθόδου, τόσο στους γνωστικούς όσο και στους μη γνωστικούς τομείς ανάπτυξης των μαθητών αλλά και τα ειδικά οφέλη της μεθόδου στην διαπολιτισμική μάθηση. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης έχουν βρεθεί και παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία εφαρμογές της μεθόδου σε σχολικές τάξεις απ' όλον τον κόσμο. Γίνεται μια σχετικά εκτενής αναφορά στην εφαρμογή της μεθόδου σε τάξεις του μη δυτικού κόσμου, όπως Νοτιοαφρικανική ένωση, Μαλαισία, Χαβάη, στις οποίες διαφάνηκε πως η μέθοδος, αν και προϊόν δυτικής σκέψης, μπόρεσε να ικανοποιήσει, μετά από μερικές τροποποιήσεις στο περιεχόμενο των ερεθισμάτων της μεθόδου, τις ανάγκες των διαπολιτισμικών σχολικών τάξεων. Ιδιαίτερα στην Αφρική οι βασικές αρχές της μεθόδου ήταν σε συμφωνία με την Αφρικανική παράδοση και φιλοσοφία. Ακολουθεί η καταγραφή δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι από διάφορες χώρες του κόσμου κατά την διάρκεια εφαρμογές της μεθόδου στις τάξεις τους.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται μια διδακτική πρόταση στα πλαίσια της μεθόδου. Λαμβάνοντας υπόψιν μια από τις πιο συχνές δυσκολίες που αντιμετώπισαν δάσκαλοι που εφάρμοσαν την μέθοδο στις τάξεις τους, που ήταν η εφαρμογή της στα πλαίσια του Αναλυτικού Σχολικού Προγράμματος, σχεδιάστηκε μια διδακτική πρόταση με την μέθοδο «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» και με τη χρήση του Μοντέλου των Πέντε Δαχτύλων στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και συγκεκριμένα στην δεύτερη ενότητα «Ένα σχολείο για όλους». Η συγκεκριμένη ενότητα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προβληματιστούν και να διερευνήσουν τις έννοιες της ισότητας, της δικαιοσύνης και τελικά της αποδοχής της ετερότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ιστορία και εξέλιξη μεθόδου/κινήματος «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά».

1.1. Η θεωρητική προσέγγιση του Lipman και οι πρωτεργάτες του κινήματος «Φιλοσοφία για παιδιά»

Η πρώτη απόπειρα ένταξης της φιλοσοφίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων, όχι ως συσσώρευσης γνώσεων περί φιλοσοφίας αλλά ως κριτικού λόγου, έγινε την δεκαετία του '70 στην Αμερική από τον καθηγητή του πανεπιστημίου Matthew Lipman. Ο Lipman, παρατηρώντας την αδυναμία κρίσης των φοιτητών του, οδηγήθηκε στην σκέψη πως τα παιδιά θα έπρεπε από πολύ νεαρή ηλικία να μπαίνουν στην διαδικασία καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης, ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους καθιστούν ικανούς να προβαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία στην επίλυση κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων και κατά συνέπεια να γίνουν στο μέλλον ενεργοί πολίτες. (Moriyon & Collom, 2005). Όπως ορίζει ο ίδιος στο βιβλίο του «Η Σκέψη στην Εκπαίδευση», η κριτική σκέψη είναι η σκέψη η οποία διευκολύνει την κρίση του υποκειμένου, επειδή βασίζεται σε κριτήρια (άρα είναι αξιόπιστη), είναι αυτό-διορθωτική και ευαίσθητη ως προς την ιδιομορφία και την μοναδικότητα, επομένως εχθρική σε κάθε είδος στερεοτυπικής σκέψης (Lipman, 2013).

Αυτός ήταν και ο στόχος της παιδαγωγικής μεθόδου που δημιούργησε, “Philosophy for Children” και θα επιτυγχανόταν μέσα από την μετατροπή της τάξης σε κοινότητα διερεύνησης (Moriyon & Colom, 2005), με γνώμονα τον σεβασμό μεταξύ των μελών. Οι μαθητές στα πλαίσια αυτής, μέσω του διαλόγου, προσπαθούν να βγάλουν ένα συμπέρασμα για ένα ερώτημα που έχει ανακύψει ή τεθεί. Μέσα στο ασφαλές κλίμα της ερευνητικής κοινότητας οι μαθητές θέτουν ερωτήματα για θέματα που τους απασχολούν, παραθέτουν τις προσωπικές τους αφηγήσεις, εμπειρίες, επιχειρηματολογούν υπέρ των απόψεών τους, προβάλλουν αντεπιχειρήματα και αναστοχάζονται, προσπαθώντας να ανακαλύψουν συλλογικά το νόημα, την αλήθεια. Μέσω, λοιπόν, αυτής της προσπάθειας εξαγωγής νοήματος οι μαθητές οικοδομούν ένα σύστημα σκέψης.

Σημαντικό να σημειωθεί είναι πως ο Lipman με το πρόγραμμα «Φιλοσοφία για τα παιδιά» δεν στόχευε μονάχα στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους μαθητές, αλλά, πιστεύοντας πως η σκέψη είναι πολυδιάστατη, παρατήρησε επίσης πως είναι δημιουργική και φιλοστοργική. Η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως εκείνη η σκέψη

μέσω της οποίας το υποκείμενο μετατρέπει κάτι δεδομένο σε κάτι ριζικά διαφορετικό (Lipman, 2013:282). Η δημιουργική σκέψη εμπεριέχει χαρακτηριστικά όπως φαντασία, πειραματισμός (δηλαδή οι σκεπτόμενοι βασίζονται σε υποθέσεις για να αρχίσουν έναν συλλογισμό), έκφραση του εσωτερικού κόσμου του σκεπτόμενου (αποκαλύπτεται ο χαρακτήρας του σκεπτόμενου ανθρώπου), αυθυπέμβαση των προηγούμενων επιτυχών γνώσεων, πρωτοτυπία. Όσον αφορά την φιλόστοργη σκέψη αφορά τα πάθη/συναισθήματα του σκεπτόμενου και πως αυτά κατευθύνουν πολλές φορές την σκέψη του. Όπως αναφέρει ο Lipman, φιλόστοργη σκέψη σημαίνει «*ότι σκεφτόμαστε το αντικείμενο της σκέψης μας σαν να μας αφορά προσωπικά και από την άλλη μας απασχολεί ο ίδιος ο τρόπος της σκέψης μας*». Ο Lipman, λοιπόν, αφήνει χώρο σε όλες τις διαστάσεις της σκέψης να έρθουν στο προσκήνιο και να χρησιμοποιηθούν για να την εύρεση νοήματος μέσα στην κοινότητα διερεύνησης. (Lipman, 2013: 269).

Ωστόσο η μέθοδος «Φιλοσοφία για τα παιδιά», αν και προωθούσε την αυτόνομη σκέψη των μαθητών, δέχτηκε επικρίσεις από άλλους στοχαστές ότι τελικά δεν είναι τόσο αυτόνομη, επειδή καθοδηγείται από τον δάσκαλο και στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό που αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους δασκάλους. Η διεξαγωγή του μαθήματος γινόταν με βάση μια παιδική φιλοσοφική νουβέλα που ο ίδιος ο Lipman είχε συγγράψει. Οι πρωταγωνιστές ήταν παιδιά, ώστε να μπορούν οι μαθητές να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες και να λειτουργήσει ως έναυσμα, για να εμπλακούν σε ένα σχολιασμό/ φιλοσοφική συζήτηση. Ακόμα προσφερόταν και ένα εγχειρίδιο δασκάλου, το οποίο περιείχε τρόπους διδασκαλίας που μπορούσε να αξιοποιήσει ο δάσκαλος κατά την διεξαγωγή του μαθήματος με την συγκεκριμένη διδακτική πρακτική. Μέσω αυτής της σύντομης περιγραφής της μεθόδου, παρατηρείται, πως αν και ενθαρρύνεται η ανοιχτή σκέψη, μπαίνουν κάποια όρια σε αυτή, επειδή είναι καθοδηγούμενη από τον δάσκαλο και τα εγχειρίδια, καθώς η διδασκαλία έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και άρα και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου είναι ασύμμετρες, ο δάσκαλος είναι συντονιστής, καθοδηγεί την συζήτηση και την διαδικασία, οπότε παρατηρείται πως οι σχέσεις μέσα στην τάξη είναι ιεραρχικά δομημένες (ο δάσκαλος έχει την εξουσία μέσα στην τάξη). (Duncker & Γκόβαρης,2020)

Ο Gareth Matthews, όπως σχολιάζουν οι N.Vansielegheem & D.Kennedy (2011), προσέγγισε το θέμα περισσότερο ως φιλόσοφος παρά ως εκπαιδευτικός και εστίασε

περισσότερο στην σημασία του διαλόγου. Τόνισε πως πρέπει να εκτιμήσουμε την περιέργεια των παιδιών και να συνειδητοποιήσουμε πως τα παιδιά δεν είναι αδαή υποκείμενα της μάθησης, αλλά είναι και αυτά σκεπτόμενα όντα, ικανά για παραγωγή φιλοσοφικών συλλογισμών. Παρατήρησε μάλιστα πως, αν προσέξουμε λίγο καλύτερα, οι ερωτήσεις των παιδιών μοιάζουν πολύ με προβληματισμούς που απασχόλησαν μεγάλους φιλοσόφους, απλώς είναι διατυπωμένες με πιο απλοϊκό τρόπο (Matthews, 1994 στο Duncker & Γκόβαρης). Μάλιστα ο Matthews προχωρά ένα βήμα παραπέρα και ισχυρίζεται πως πολλές φορές τα παιδιά θέτουν καλύτερα ερωτήματα από τους ενήλικους, καθώς οι τελευταίοι, επηρεασμένοι από τον κοινωνικό τους περίγυρο, αποκτούν ένα προκαθορισμένο, στάσιμο τρόπο σκέψης και παύουν να φιλοσοφούν για τον κόσμο γύρω τους. Όσον αφορά την διαδικασία διεξαγωγής μαθήματος, ο Matthew, αν και συμφωνεί με τον Lipman στην χρήση της φιλοσοφικής συζήτησης για την εκπλήρωση στόχων, διαφοροποιείται ως προς την δομή της και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή. Ο Matthew θεωρεί πως η συζήτηση και ο διάλογος είναι διαδικασίες στις οποίες ο καθένας μπορεί να πάρει μέρος χωρίς εξωτερική παρακίνηση, άρα οι μαθητές δεν χρειάζονται κάποιον συντονιστή αλλά είναι ικανοί να διεξάγουν μια φιλοσοφική συζήτηση μόνοι τους. Έτσι, σε αντίθεση με την δομή συζήτησης του Lipman, ο Matthew υποστηρίζει μια ανοιχτή ροή συζήτησης μετά τον καθορισμό του θέματος προς διερεύνηση. (Duncker & Γκόβαρης, 2020)

Ο Leonard Nelson συμφώνησε με τον Lipman στο γεγονός ότι η κριτική σκέψη σε συλλογικό επίπεδο οδηγεί στην ανάπτυξη της σκέψης. Σε ατομικό επίπεδο, όμως, ερμήνευσε με διαφορετικό τρόπο την σωκρατική μέθοδο, υποστηρίζοντας πως ναί μεν η φιλοσοφική αλήθεια βρίσκεται στα θεμέλια της διαδικασίας της εμπειρίας αλλά η εμπειρία δομείται από την σκέψη, δηλαδή όπως έλεγε και ο Kant από τις *a priori* αρχές της εποπτείας. Συνεπώς η σκέψη είναι αλληλένδετη με την εμπειρία καθώς το υποκείμενο χρειάζεται την σκέψη, ώστε να βιώσει κάτι και χρειάζεται την εμπειρία, ώστε να μάθει κάτι (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Οι Lipman, Gareth Matthews και οι Leonard Nelson και Ekkehard Martens αποτελούν την πρώτη γενιά που μίλησε σχετικά με την εισαγωγή της φιλοσοφίας στα σχολεία και τις δυνατότητές της. (Valitalo, Juuso, Sutinen, 2015; Vansieleghem & Kennedy, 2011). Η πρώτη γενιά, λοιπόν, προσέγγιζε την Φιλοσοφία για τα παιδιά ως παιδαγωγική μέθοδο και ως ένα εργαλείο μέσω του οποίου θα ανέπτυσσαν στους

μαθητές συγκεκριμένες δεξιότητες, κυρίως αυτή της κριτικής σκέψης και θα έφερναν πιο κοντά τους ενήλικες με τα παιδιά. (Valitato, Juuso & Sutinen, 2015). Με αυτούς τους στόχους στο προσκήνιο αναπτύχθηκαν διάφορες προσεγγίσεις και μέθοδοι διεξαγωγής της διδακτικής πρακτικής.

1.2. Η δεύτερη γενιά της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά»

Η δεύτερη γενιά δεν παραγκωνίζει τα ιδανικά της πρώτης, αντιθέτως βασίζεται στις προσαγωγές τους. Ένα βασικό χαρακτηριστικό τους που συνιστά και διαφορά με την πρώτη γενιά είναι το γεγονός πως οι επιστήμονες της δεύτερης δεν βλέπουν την Φιλοσοφία με/για παιδιά ως μέθοδο αλλά ως κίνημα, σύμφωνα με την ιδεολογία του οποίου δάσκαλοι απ' όλο τον κόσμο εισάγουν την φιλοσοφία στις τάξεις τους. Στην ουσία βλέπουν την «Φιλοσοφία με παιδιά» ως ένα σύνολο πρακτικών που κάθε φορά προσαρμόζεται στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα. Μπορεί να μην χρησιμοποιούνται πάντοτε τα ίδια εργαλεία ή οι ίδιες μέθοδοι αλλά οι στόχοι και η ιδεολογία του προγράμματος παραμένουν ίδια, δηλαδή στην διδαχή του πώς να σκέπτονται μόνοι τους, πώς να επικοινωνούν, πώς να παίρνουν στάση απέναντι σε γνώσεις και απόψεις, πώς να διαμορφώνουν την άποψή τους (Vansieleghem & Kennedy, 2011).

Σύμφωνα με την Calvet (2007) το «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» είναι ακόμα μια επέκταση της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά», η οποία δίνει περαιτέρω έμφαση στην δημιουργική σκέψη των παιδιών. Αρχικά αν και ο Lipman τόνισε την σημαντικότητα της δημιουργικής σκέψης, η τελευταία θεωρούταν απλώς ως ένα μέσο έκφρασης της φιλοσοφικής σκέψης των μαθητών. Με την συγκεκριμένη μετεξέλιξη της μεθόδου που προτείνει η Calvet, ο ρόλος της δημιουργικής σκέψης αναβαθμίζεται από έναν τρόπο έκφρασης της φιλοσοφικής σκέψης σε προαπαιτούμενο γι' αυτή (Calvet, 2007). Μια άλλη σημαντική διάσταση της μεθόδου «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» προσθέτει ο Stojanov (2019), υποστηρίζοντας ότι μέσω της μεθόδου η φιλοσοφία εμπλουτίζεται και ανανεώνεται καθώς έρχεται σε επαφή με τα παιδικά ιδανικά, τα οποία αξίζουν αν τύχουν κοινωνικής εκτίμησης λόγω του παιδικού τους χαρακτήρα.

1.3. Ένα μοντέλο εφαρμογής της μεθόδου «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» στην εκπαίδευση

Σωκρατική μέθοδος – Μέθοδος των 5 δακτύλων:

Το πρόγραμμα φιλοσοφώντας με τα παιδιά βασίζεται στον διάλογο. Οι μαθητές μέσω διαλόγου προσπαθούν να διασαφηνίσουν ένα θέμα. Η διαδικασία αυτή θυμίζει πολύ την διαλεκτική μέθοδο του Σωκράτη. Σε έναν σωκρατικό διάλογο οι συνομιλητές εκφράζουν τις απόψεις, εμπειρίες και ερμηνείες τους για τον κόσμο, προσπαθούν να διακρίνουν και να οριοθετήσουν έννοιες. Ο Σωκράτης είναι αυτός που ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους μαθητές του να στοχαστούν, να φιλοσοφήσουν πάνω στο διακείμενο θέμα/ έννοια. Μέσω ερωτήσεων στρέφει το ενδιαφέρον των μαθητών του στο αντικείμενο προς εξέταση και τους καθοδηγεί με την βοήθεια αυτών των ερωτήσεων και τελικά εξάγει τα συμπεράσματα και τις απαντήσεις από τους μαθητές του ή τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τις απορίες και τα κενά των ισχυρισμών τους (γνωστή και ως μαιευτική μέθοδος). Καθ' όλη την διαδικασία ο Σωκράτης αποφεύγει να εκφράσει την δική του άποψη επί του θέματος και εστιάζει την προσοχή στις απόψεις των συνομιλητών του. Ο διάλογος είναι το εργαλείο με το οποίο οι συμμετέχοντες στη συζήτηση ελέγχουν τις γνώσεις και απόψεις τους και μέσω των αντικρουόμενων επιχειρημάτων επεξεργάζονται συλλογικά το θέμα μέχρι να εξαλειφθούν όλες οι αντιρρήσεις (Bruning στο Γκόβαρης και Dunker, 2020:42). Όπως αναφέρει ο M. Bochenski οι φιλοσοφούντες σε μια συζήτηση, μέσω της διαδικασίας, στοχεύουν να μάθουν από τους αντιπάλους τους και όχι να τους πείσουν πως η δική τους άποψη είναι η αλήθεια. Στοχεύουν δηλαδή στο να αποκτήσουν μια καλύτερη αντίληψη της πραγματικότητας, ακούγοντας και προσπαθώντας να κατανοήσουν την οπτική γωνία του αντιπάλου ή οι αντίπαλες απόψεις συνιστούν εντέλει το κίνητρο, ώστε οι ίδιοι να βελτιώσουν την επιχειρηματολογία τους. (Lipman, 2003:108)

Στην φιλοσοφία με τα παιδιά υιοθετούνται όπως βλέπουμε αρκετά χαρακτηριστικά της σωκρατικής συνομιλίας. Όπως και σε ένα σωκρατικό διάλογο έτσι και σε μια τάξη φιλοσοφικής διερεύνησης, ο διάλογος ξεκινά με βάση τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των μαθητών και ο χαρακτήρας των απαντήσεων δεν μένει στάσιμος αλλά αλλάζει, καθώς ο διάλογος μεταξύ των μαθητών εξελίσσεται (Brunning, 2003 στο Γκόβαρης & Dunker, 2020:42). Ο ρόλος του δασκάλου μοιάζει με τον ρόλο που είχε ο Σωκράτης στις φιλοσοφικές συζητήσεις του τότε. Είναι συγκρατημένος όσον αφορά τις προσωπικές του αντιλήψεις, αφήνει χώρο στα παιδιά να διατυπώσουν σκέψεις, να

διασταυρώσουν απόψεις και αντεπιχειρήματα και έχει ρόλο καθοδηγητικό που πραγματώνεται μέσω ερωτήσεων (Γκόβαρης & Dunker, 2020).

Η φιλοσοφία λοιπόν σε μια κοινότητα διερεύνησης με τα παιδιά χαρακτηρίζεται από την περιέργεια, την ανοιχτότητα και την προθυμία των μελών της να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, αλλά και να καταλάβουν τους άλλους. Ακολουθώντας τα βήματα του Σωκράτη, ο Martens δημιούργησε το μοντέλο των πέντε δακτύλων, με τη χρήση του οποίου καθίσταται πιο εύκολη η αυτοδιόρθωση, ο αναστοχασμός και η ενδυνάμωση της επιχειρηματολογίας των μαθητών. (Marsal, 2014:40). Όπως υποστήριξε ο Martens, όλα τα σκεπτόμενα όντα, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, μπορούν να θέσουν φιλοσοφικά ερωτήματα και να προσπαθήσουν να τα απαντήσουν, αλλά τους λείπουν εκείνες οι δεξιότητες που θα τους καθιστούσαν ικανούς να προβούν σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Χρειάζεται να έχουν στην διάθεσή τους, δηλαδή, μεθόδους, τις οποίες ακολουθώντας τους, μπορούν να φιλοσοφήσουν με μια λογική συνέχεια στην σκέψη τους που να γίνεται κατανοητή και όχι να εξάγουν συμπεράσματα, χωρίς να μπορούν να εξηγήσουν την συλλογική πορεία την οποία ακολούθησαν για να φτάσουν στην αλήθεια. (Martens, 2008).

Το μοντέλο περιέχει πέντε μεθόδους φιλοσοφικής σκέψης (εξ ου και μέθοδος των πέντε δακτύλων), οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, καθώς καλλιεργούν την μεθοδική φιλοσοφική σκέψη στους μαθητές και ενθαρρύνουν τον μεταξύ τους διάλογο. Αυτές εφαρμόζονται ως ολόκληρα ή η κάθε μια ξεχωριστά κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Marsal, 2015) και είναι η φαινομενολογία (παρατήρηση), η ερμηνευτική (κατανόηση), η αναλυτική (εμβάνθυνση), η διαλεκτική (ανταλλαγή απόψεων μπρος και πίσω και η θεωρητική μέθοδος ή εικασία (φαντασία/υπόθεση). (Marsal, Dobashi & Weber, 2009).

Α) Φαινομενολογία: Σε αυτή την μέθοδο δίνεται βαρύτητα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της παρατήρησης και της ακριβούς περιγραφής, στην αντίληψη μέσω των αισθήσεων και ενθαρρύνεται η χρήση κυριολεκτικού λόγου. Το πραγματικό προηγείται του φανταστικού και οι φιλοσοφούντες εστιάζουν στην αληθινή υπόσταση των πραγμάτων. Με την βοήθεια αυτής της μεθόδου η φιλοσοφική σκέψη δεν παραμένει αόριστη, απροσδιόριστη, αφηρημένη, αλλά βασίζεται και συνδέεται με συγκεκριμένες έννοιες και εμπειρίες. (Marsal, 2014). Μέσω της μεθοδολογίας, δίνοντας βάση δηλαδή και ξεκινώντας την διερεύνηση από εμπειρίες, γίνεται μια

προσπάθεια αποδόμησης προκαταλήψεων και άλογων επιφυλάξεων. Παραδείγματα ερωτημάτων που τίθενται: «Πώς αποκαλύπτει ένα πράγμα τον εαυτό του σε εμάς;».

Στην συγκεκριμένη μέθοδο δηλαδή δεν εξετάζουμε τα πράγματα ως προς την ουσία τους (οντολογικά), αλλά προσπαθούμε να βασιστούμε στην απλή παρατήρηση, αναιρώντας προηγούμενα σχήματα και θεωρίες που μπορεί να έχουμε γι' αυτά και βασιζόμενοι στην αισθητηριακή μας παρατήρηση. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, πως ένα πράγμα δεν μπορεί να αποκαλυφθεί αυτό καθαυτό σε εμάς, αφού οι εμπειρίες μας και η υποκειμενική μας άποψη πάντοτε θα είναι παρούσες και θα επηρεάζουν την αντίληψή μας. Στην φαινομενολογία τελικά δεν μπορούμε να γνωρίσουμε ένα πράγμα αυτό καθαυτό αλλά μόνο το πώς εμφανίζεται σε εμάς. Κι όσο κι αν η σκέψη μας απαλλάσσεται από θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας, πάντοτε θα το πλησιάζουμε με βάση τους όρους της ζωής μας, μέσα στον κόσμο μας, όπως είχε περιγράψει ο Martens (Marsal, 2015:41).

B) Ερμηνευτική: Η ερμηνευτική μέθοδος εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να κατανοεί, να αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει ένα κείμενο, τα συναισθήματά του αλλά και συμπεριφορές, αντιδράσεις (π.χ. εκφράσεις προσώπου) των άλλων γύρω του. Κατά τον Αριστοτέλη η ερμηνευτική μέθοδος βοηθά στην ενίσχυση της ερμηνευτικής ικανότητας κάποιου αλλά και στην ερμηνεία των άλλων. Η ερμηνευτική ακόμα, όπως αναφέρει ο Dilthey, είναι μια μέθοδος άμεσα συσχετισμένη με τις ανθρωπιστικές σπουδές, αφού μέσω αυτής γίνεται η κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων των νοημάτων. Το κέντρο του ενδιαφέροντος της δηλαδή είναι όχι η εξήγηση, όπως συμβαίνει στις θετικές επιστήμες, αλλά η ερμηνεία γεγονότων. Ως φιλοσοφική μέθοδος είναι η ερμηνεία των ανθρώπων και της ίδιας τους της ύπαρξης (Marsal, 2014).

Όπως υπογραμμίζει και η Marsal το άτομο ερμηνεύοντας τις τοποθετήσεις του και μπαίνοντας στην θέση του άλλου (ενσυναίσθηση), ξεκλειδώνει έννοιες και στοιχεία βαθύτερα μέσα του, γίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία η κατανόηση του εαυτού και του άλλου μέσα από αυτή την ερμηνεία και αντίληψη συναισθημάτων (Κύρτση, 2017). Οι ερωτήσεις που τίθενται σε αυτή την μέθοδο είναι: «Γιατί ο άλλος αντέδρασε/αισθάνθηκε έτσι;», «πώς αισθάνθηκε ο άλλος όταν..;», «Βάλτε τον εαυτό σας στην θέση του άλλου...πώς αισθάνεσθε;». (Κύρτση, 2017; Marsal, 2014).

Γ) Αναλυτική: Η αναλυτική μέθοδος αναφέρεται στην καλλιέργεια ικανοτήτων επιχειρηματολογίας και αντίληψης και την εξάσκηση στην χρήση τους, ώστε να πιστοποιεί κανείς ή να αποδεικνύει τις προτάσεις/δηλώσεις του. Με την χρήση, λοιπόν, της αναλυτικής μεθόδου γίνεται μια αποδόμηση της πολυπλοκότητας και των δυσκολιών των αντιληπτικών σχημάτων και επιχειρηματολογιών. Είναι εκείνη η μέθοδος που βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν την σκέψη τους και να θέσουν σαφή όρια φιλοσοφώντας, καθώς, όπως έχει πει και ο Αριστοτέλης, η φιλοσοφία δεν είναι ένα συγκεκριμένο πλέγμα θεωριών, είναι μια πράξη. Το μοντέλο της σύγχρονης αναλυτικής φιλοσοφίας προέρχεται από την φιλοσοφική μέθοδο που χρησιμοποιούσε ο Σωκράτης, την «διανοητική μαιευτική», στην οποία χρησιμοποιούσε την λογική μορφή των εννοιών και την χρήση λογικών, εννοιολογικών και γλωσσολογικών τεχνικών για να εξετάσει την αξιοπιστία της γνώσης. (Marsal, 2015).

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο μπορούν να αναλύσουν έννοιες και να κατανοήσουν την σχέση αιτίου και αιτιατού στην επιχειρηματολογία τους, ώστε να την βελτιώσουν και να μπορούν να υποστηρίξουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις θέσεις τους. (Marsal, 2015). Οι ερωτήσεις που κυριαρχούν σε αυτή τη μέθοδο είναι: *«Τι προκάλεσε αυτό...;»*, *«ποιοί είναι οι λόγοι του τάδε πράγματος;»*, *«γιατί ο Τάδε σκέφτεται με αυτόν τον τρόπο;»* (Marsal, 2014).

Δ) Διαλεκτική: Η διαλεκτική μέθοδος σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαλόγου, όπως ακριβώς υπονοεί και το όνομά της. Είναι η *τέχνη της συνομιλίας*. Κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας ορισμένοι παράγοντες, όπως οι ηθικοί κώδικες των υποκειμένων, η ερμηνευτική αποκωδικοποίηση κειμένων σχετικών με το θέμα διερεύνησης και η ερμηνεία των εμπειριών του ίδιου του υποκειμένου, οι φαινομενολογικές εμπειρίες του κόσμου, η επίμονη διερεύνηση του αντικειμένου αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο, ώστε κατά την διάρκεια της συζήτησης δημιουργούν μια επίγνωση του προβλήματος και των πιθανών λύσεων του. Στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι, μέσω των θέσεων και των αντιθέσεων που θα διατυπωθούν κατά την διάρκεια του διαλόγου, να διευκρινιστούν αμφιλεγόμενες έννοιες και θέματα/διαφωνίες που έχουν προκύψει. (Marsal, 2014:43,44).

Τα παιδιά λοιπόν με την χρήση αυτής της μεθόδου θα συζητήσουν μεταξύ τους σχετικά με το πρόβλημα, θα προβάλλουν επιχειρήματα και θα αιτιολογήσουν τις θέσεις που παίρνουν απέναντι στο θέμα και έπειτα θα διαφωνήσουν ή θα

συμφωνήσουν με τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους, θα ζυγίσουν τα θετικά και τα αρνητικά μιας κατάστασης με σκοπό την επίλυση του αρχικού προβλήματος. (Marsal, 2015). Ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου: «*Συμφωνείς με την άποψη του Τάδε;*», «*Γιατί ναι; Γιατί όχι;*», «*Ποια είναι η δική σου άποψη;/Τι έχεις να απαντήσεις στον Τάδε;*». (Marsal, 2014). Άλλες φράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν στην διαλογική διαδικασία: «*Διερεύνησε...*», «*αξιολόγησε...*», «*αποφάσισε...*», «*εξέτασε αν το τάδε επιχείρημα είναι καλύτερο ή όχι με το άλλο*» (Marsal, 2015).

Ε) Θεωρητική: Η θεωρητική/θεωρησιακή ή αλλιώς εικασία, είναι η μέθοδος όπου οι χρήστες της απαιτείται να φανταστούν, να εικάσουν πως ένα πράγμα μπορεί να κατανοηθεί με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο. Είναι εκείνο το σημείο της φιλοσοφικής σκέψης, όπου ο φιλόσοφος διατυπώνει δημιουργικές και γεμάτες φαντασία υποθέσεις και εικασίες και εξετάζει το θέμα υπό ένα διαφορετικό φως, από μια διαφορετική οπτική γωνία. (Marsal, 2014; Marsal 2015). Η θεωρητική μέθοδος στοχεύει στην εύρεση εναλλακτικών, δημιουργικών λύσεων για το προς επίλυση πρόβλημα.

Μέσω αυτής της μεθόδου οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν άγνωστες μέχρι τώρα αντιλήψεις και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες θα μπορέσουν έπειτα να εφαρμόσουν στην ζωή τους. Η εικασία αναδεικνύεται καλύτερα με την χρήση κειμένων που δεν έχουν κάποιο τέλος. Οι μαθητές καλούνται να μπουν στην θέση του πρωταγωνιστή, να προβληματιστούν σχετικά με τις δυσκολίες και τα διλήμματα που αντιμετωπίζει και να δώσουν τις δικές τους λύσεις, το δικό τους τέλος. (Marsal, 2015:312). Λέξεις/ φράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενθαρρύνουν τους μαθητές: «*φαντάσου...*», «*βρες έναν εναλλακτικό τρόπο...*», «*δημιούργησε...*» (Marsal, 2015:311) , «*πώς αλλιώς θα μπορούσε να πράξει ο Τάδε;*», «*Τί θα άλλαζες εσύ;*» (Marsal, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά»: Διαπολιτισμική Διδασκαλία και Μάθηση.

2.1. Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, της διεθνούς μετανάστευσης και της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπου ολοένα και περισσότερες ομάδες ανθρώπων έρχονται σε επαφή, καθίσταται αναγκαία η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα κοινωνικής ανισότητας και εθνοτικών προκαταλήψεων καθώς και η καλλιέργεια σεβασμού προς τις γλώσσες, τις κουλτούρες και τα πολιτιστικά σύμβολα των μειονοτικών ομάδων (Auernheimer στο Γκόβαρης, 2011), ώστε η συνάντηση μεταξύ τους να μην οδηγεί σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. (Γκόβαρης, 2011:11). Απόρροια των παραπάνω εξελίξεων είναι η δημιουργία υπερεθνικών οικονομικών σχημάτων, τα οποία αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Μανούσου, 2017) και τα οποία βλέπουν τους αλλοδαπούς ως κατασταλτικούς παράγοντες για την κοινωνική και ατομική ευημερία, μεταφράζοντας έτσι μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ως εθνοτικά. (Auernheimer στο Γκόβαρης, 2011).

Η αναγκαιότητα διαχείρισης αυτής της πολυπολιτισμικότητας αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού αυτά είναι φορείς που στηρίζουν και βοηθούν τα άτομα να ενταχθούν ομαλά στον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρό τους (Γκόβαρης, 2011). Αυτός είναι και ο πυρήνας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία εστιάζει κυρίως σε τέσσερα σημεία: στην γνωριμία και κατανόηση του «ξένου», την αναγνώριση του «άλλου», την προστασία της κοινωνικής και πολιτισμικής ισότητας και την εναντίωση σε διακρίσεις και αποκλεισμούς ανθρώπων με κριτήριο την εθνοτική τους καταγωγή ή βασιζόμενοι σε κυρίαρχες ρατσιστικές δομές και τέλος την καλλιέργεια μιας ικανότητας, η οποία καθιστά τους ανθρώπους ικανούς για διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεννόηση σε παγκόσμιο επίπεδο. (Aurtzheimer στο Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με τους Hohmann και Reich είναι σημαντικό να μην θεωρηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μεμονωμένος εκπαιδευτικός κλάδος αλλά ως μια διάσταση της γενικής παιδείας, διαπερνώντας κάθετα ολόκληρο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. (Γκόβαρης, 2011).

Η γενικευμένη χρήση, όμως, του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει οδηγήσει στην λανθασμένη αντίληψη πως πρόκειται για μια θεωρητική έννοια που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και θέσεις. Στην πραγματικότητα, όμως, υπάρχει ένα ευρύ

φάσμα κοινωνικών και φιλοσοφικών πεποιθήσεων/ ιδεολογιών που διαμορφώνουν τις διάφορες διαπολιτισμικές θέσεις. (Γκόβαρης, 2011) Αυτές θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κατευθύνσεις: την Παιδαγωγική της Συνάντησης (πολιτισμικός οικουμενισμός) και την Παιδαγωγική της Σύγκρουσης (πολιτισμικός σχετικισμός) (Auernheimer στο Γκόβαρης, 2011).

2.2. Διαπολιτισμική Μάθηση μεταξύ Πολιτισμικού Οικουμενισμού και Πολιτισμικού Σχετικισμού.

Θεωρητική θέση πολιτισμικού οικουμενισμού:

Ο πολιτισμικός οικουμενισμός εστιάζοντας στα κοινά σημεία όλων των πολιτισμών αναζητά κανόνες με μια οικουμενική και γενική ισχύ. Τα επιμέρους κοινωνικά συστήματα, υποστηρίζουν οι εκπρόσωποι του, θα καταλήξουν με το πέρασμα του καιρού να συγχωνευτούν και να δημιουργήσουν ένα παγκόσμιο αποδεκτό απ' όλους κοινωνικό σύστημα. Ο πολιτισμικός οικουμενισμός στην εκπαίδευση έχει ως στόχο, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής συνάντησης μέσω διαδικασιών σχετικοποίησης, την υπέρβαση των διαφορών μεταξύ των πολιτισμών και τον υπερτονισμό των κοινών τους σημείων, ώστε τα άτομα διαφορετικών εθνοτικών ομάδων να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε κοινά πολιτιστικά στοιχεία. (Γκόβαρης, 2011). Η ισότητα αυτή μεταξύ ατόμων προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές ομάδες θα επιτευχθεί μέσα από τη θεμελίωση και εφαρμογή ανθρωπολογικών σταθερών, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με την Krugger, με αυτόν τον τρόπο τα άτομα θα έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα. (Μανούσου, 2017).

Ο κίνδυνος που ενέχει η εφαρμογή αυτής της θεωρητικής προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι κατασκεύασμα του δυτικού πολιτισμού και δεν εκφράζονται άλλοι πολιτισμοί πέρα από αυτόν, αφού επιβάλλονται οι αξίες του. Ακόμα εστιάζοντας στα κοινά των πολιτισμών η συγκεκριμένη θέση αγνοεί την σημαντικότητα της ιδιαίτερης ταυτότητας και διαφορετικότητας αυτών που εντάσσονται σε μια ευρύτερη ομάδα. Το κυρίαρχο πρόβλημα του πολιτισμικού οικουμενισμού είναι ότι ισοπεδώνει τις διαφορές στο όνομα του ανήκειν σε μια ευρύτερη συλλογικότητα και συσκοτίζει την εξελικτική σχέση του ατομικού βίου και της υπαγωγής του ατόμου σε μια «άλλη» πολιτιστική ομάδα, γιατί προσεγγίζει τον κάθε μαθητή ως εκπρόσωπο της «άλλης»

ομάδας αδιαφορώντας για τις παροντικές ή μελλοντικές ανάγκες μάθησης. (Κύρτση, 2019; Μανούσου, 2017)

Θεωρητική θέση του πολιτισμικού σχετικισμού:

Στον αντίποδα του πολιτισμικού οικουμενισμού βρίσκεται ο πολιτισμικός σχετικισμός. Ο πολιτισμικός σχετικισμός υπερτονίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού, πιστεύοντας πως ο κάθε πολιτισμός έχει τον δικό του ιδιαίτερο ορθολογισμό και δεν γίνεται να αξιολογηθεί με άλλα κριτήρια εκτός των δικών του. Άρα δεν γίνεται να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν κάποιοι οικουμενικοί κανόνες, γιατί αυτό θα συνεπαγόταν την κυριαρχία αξιών ενός πολιτισμού και οι πολιτισμοί θα ανάγονταν σε μια ιεραρχική κλίμακα, στην οποία θα τους προσάπτονταν οι χαρακτηρισμοί «ανώτερος»-«κατώτερος». Για την αποφυγή, λοιπόν, αυτού του φαινομένου η εφαρμογή του σχετικισμού στην εκπαίδευση προσανατολίζεται κυρίως στην ανάδειξη της διαφοράς και στην στήριξη των ιδιαιτεροτήτων της κουλτούρας των μεταναστών, αφού οι αξίες και στάσεις αυτής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην δόμηση της ατομικής και ομαδικής ταυτότητας των υποκειμένων, ώστε να μην μπορέσει κάποιος πολιτισμός σε καμία περίπτωση να υποστεί διαδικασίες αφομοίωσης. Σε μια διαπολιτισμική συνάντηση, λοιπόν, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση πρέπει να οριοθετηθεί ο εαυτός από τον άλλο. (Γκόβαρης, 2011)

Σύμφωνα με τον Geiger, όμως, στην θέση του σχετικισμού, ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη την εμπειρική πραγματικότητα των κοινωνιών, υπολανθάνει η αντίληψη πως οι πολιτισμικές διαφορές θα συνεχίσουν να υπάρχουν και να ιεραρχούνται, με αποτέλεσμα εντέλει οι μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες να αφομοιώνονται από τις ανώτερες. Ακόμα η εκπαιδευτική της εφαρμογή παρουσιάζει κάποια προβληματικά σημεία, καθώς με την εστίαση της στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πολιτισμών των μαθητών και τον τονισμό των διαφορών μεταξύ τους, οι μαθητές μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων δεν έχουν ευκαιρία να αναδείξουν, να καλλιεργήσουν την πολυπρισματική τους ταυτότητα, αλλά εγκλωβίζονται στην ταυτότητα της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και απομονώνονται από το σύνολο. Αναπόφευκτα γίνεται μια σύγκριση μεταξύ εκμοντερνισμένων και μη πολιτισμών και εντέλει αναιρείται ο ίδιος ο στόχος της διαπολιτισμικής μάθησης, να μην γίνεται δηλαδή κανένας κοινωνικός αποκλεισμός και να έχουν όλα τα μέλη της κοινωνίας ισότιμο

λόγο. Επιπροσθέτως στο βάθος της θέσης του σχετικισμού ενυπάρχει η αντίληψη της μη εξελικτικότητας των πολιτισμών, αφού οι πολιτισμοί δεν είναι απλά συστήματα αξιών αλλά έχουν εξέλξει μέσα στον χρόνο. (Μανούσου, 2017)

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να εμπεριέχει στοιχεία οικουμενισμού με την έννοια της υπέρβασης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια της συνάντησης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011:81), αλλά όχι σε βαθμό που να καταργείται η ατομικότητα των ανθρώπων μέσω της ισοπέδωσης της διαφοράς. (Μανούσου, 2017). Η προσοχή που πρέπει να δώσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην διαφορά θα πρέπει να προσανατολιστεί στην αποδόμηση και αποφυγή εδραίωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων, που κυρίως δομούνται από την κυρίαρχη ομάδα. (Γκόβαρης, 2001 οπ αναφ. Κύρτση, 2018). Σημαντικό να συμπεριληφθεί στον εκπαιδευτικό σχηματισμό της Διαπολιτισμικής είναι ακόμα και το γεγονός πως τα ερμηνευτικά σχήματα των υποκειμένων διαφέρουν μεταξύ τους, οπότε και το κάθε υποκείμενο αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τις διαπολιτισμικές διαφορές και αυτή τους η αντίληψη μεταβάλλεται και εξελίσσεται μέσα στον χρόνο. (Δαμανάκης, 2000 οπ. αναφ. Κύρτση, 2018). Ακόμα πρέπει να λάβουμε υπόψιν πως οι πολιτισμοί δεν είναι κάτι το στατικό αλλά εξελίσσονται μέσα στον χρόνο και αλλάζουν. Έτσι και οι πολιτισμοί των «άλλων» πρέπει να γίνονται αντιληπτοί ως αποτέλεσμα μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. (Δαμανάκης 2005 οπ. αναφ. Κύρτση, 2018).

Οι μετανάστες μέσω αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής δημιουργούν έναν ιδιαίτερο πολιτισμό, ο οποίος δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αυτονόητη συνέχεια του πολιτισμού της χώρας καταγωγής», καθώς, προσπαθώντας να ανταπεξέλθουν κατάλληλα στις νέες συνθήκες ζωής, χρειάζεται να νοηματοδοτήσουν διαφορετικά τα πολιτισμικά τους σύμβολα, ώστε αυτά να μείνουν λειτουργικά (Γκόβαρης, 2000:29). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, αντιλαμβάνεται όλους τους μαθητές ως συνδημιουργούς πολιτισμού και στοχεύει στην απομυθοποίηση ενός «ενιαίου, ομοιογενούς» πολιτισμού και ταυτόχρονα στην δημιουργία μιας παιδαγωγικής πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές, χωρίς να παραγκωνίζει, όμως, την σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού για την δημιουργία της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Γκόβαρης, 2011:205).

2.3. Διαπολιτισμική Ικανότητα στο σχολείο

Η προετοιμασία των μαθητών για την ενεργό συμμετοχή τους σε μια πλουραλιστική κοινωνία, τα μέλη της οποίας συνδημιουργούν πολιτισμό και οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από σεβασμό, μπορεί να γίνει με την καλλιέργεια αυξημένων επικοινωνιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναστοχασμού, κριτικής και ερμηνευτικής σκέψης (Μανούσου, 2017). Δεξιότητες απαραίτητες έτσι ώστε τα άτομα να σταθούν κριτικά απέναντι στα δεδομένα πρότυπα αντίληψης για την κοινωνική πραγματικότητα, γεγονός που αποτελεί τον πυρήνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2007 στο Κύρτση, 2019), της οποία η καλλιέργεια επέρχεται μέσα από την καλλιέργεια ορισμένων επιμέρους δεξιοτήτων, που αναλύονται στην συνέχεια: την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, την ανοχή αμφισημιών και την επικοινωνιακή ικανότητα (Γκόβαρης, 2011).

Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα τοποθέτησης του «εγώ» στην θέση του «άλλου», η οποία περιλαμβάνει και τον τρόπο που τον αντιμετωπίζω, αφού πάρω υπόψιν και τις δικές του προσδοκίες (Γκόβαρης, 2011). Εξετάζοντας την συμπεριφορά και τις ενέργειες του άλλου μέσα από το πλαίσιο της δικής του κοινωνικής πραγματικότητας επιτυγχάνεται ταυτόχρονα, εκτός από την κατανόηση των στάσεων του άλλου, και η διεύρυνση του ίδιου μας του εαυτού, καθώς συναντάμε και κατανοούμε διαφορετικές οπτικές. Αυτή ακριβώς η πολυπρισματική οπτική του εαυτού μας και η υπέρβαση της προσωπικής επαφής οδηγεί στον αναστοχασμό των κοινωνικών σχέσεων και επαφών.

Η ενσυναίσθηση μπορεί να προσεγγισθεί ως γνωστική και ως συναισθηματική διαδικασία (Μανούσου, 2017). Η γνωστική προσέγγιση της ενσυναίσθησης θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια επιφανειακή απόκτηση γνώσεων σχετικά με την πραγματικότητα του «άλλου», που θα μπορούσε να εκφραστεί από τους μαθητές ως μια περιέργεια για τα πολιτιστικά σύμβολα των «άλλων». Η συναισθηματική προσέγγιση της ενσυναίσθησης δεν είναι απλώς μια διανοητική κατανόηση του άλλου, αλλά το υποκείμενο ταυτίζεται συναισθηματικά με τον «άλλον». Σύμφωνα με την Sharp δεν αρκεί μόνο η γνωστικού τύπου ενσυναίσθηση για να κατανοήσεις την θέση του «άλλου», αφού μόνο με την βοήθεια των συναισθημάτων μπορεί κανείς να αντιληφθεί την έκταση μιας προβληματικής κατάστασης και του ηθικού προβλήματος που αντιμετωπίζει ο άλλος. (Γκόβαρης, 2011; Μανούσου, 2017). Με την καλλιέργεια

της ενσυναΐθησης το άτομο καθίσταται ικανό να αντιληφθεί πως ο κάθε άνθρωπος ενεργεί μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο του προσφέρει ορισμένες δυνατότητες αλλά και ορισμένους περιορισμούς και έτσι μπορεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αντικειμενικότερα στάσεις και συμπεριφορές του «άλλου».

Η αναγκαιότητα της ενσυναΐστησης στην διαπολιτισμική μάθηση προκύπτει από την ύπαρξη και αναπαραγωγή στερεοτύπων που προβάλλουν τους αλλοδαπούς ως «ξένους» και το διαφορετικό ως εχθρικό. Οι διακρίσεις αυτές, όπως αναγράφει ο Γκόβαρης (2001), ορίζονται ως κοινωνική πράξη που τελείται λόγω ιστορικών εξελίξεων ή όσον αφορά τις ανταγωνιστικές κοινωνίες δημιουργούνται με σκοπό την διατήρηση των προνομίων και την πρόσβαση σε αγαθά από την κυρίαρχη ομάδα. Ο αλλοδαπός προβάλλεται ως «ξένος», χωρίς αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις να στηρίζονται σε κάποια συγκεκριμένα αντικειμενικά γνωρίσματα ή να βασίζονται σε συμπεράσματα έπειτα από αλληλεπίδραση με τον «άλλο». Με την ενσυναΐστηση το άτομο μπαίνει στην θέση του άλλου συνυπολογίζοντας την κοινωνική του θέση και τις δυνατότητες ή περιορισμούς που αυτή του προσφέρει. Έτσι το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει με μεγαλύτερη ακρίβεια τις στάσεις και συμπεριφορές του άλλου. (Γκόβαρης, 2001:182)

Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους:

Η έννοια του κοινωνικού ρόλου ενός υποκειμένου μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των προσδοκιών και των περιορισμών που έχουν διαμορφωθεί και επιβάλλονται στο υποκείμενο από την κοινωνία στην οποία ζει (Γκόβαρης, 2011:183). Οι κοινωνικοί ρόλοι δεν είναι σταθεροί στο χρόνο ούτε έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αποτελούν αποτέλεσμα πολιτισμικών/ κοινωνικών συγκρούσεων και των σχέσεων εξουσίας που υφίστανται σε μια κοινωνία. Όπως αναφέρει ο Habermas, κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης τα υποκείμενα δεν θα πρέπει να δέχονται άκριτα τους προκαθορισμένους από την κοινωνία ρόλους, επειδή έτσι δεν αφήνουν την ατομικότητα του κάθε ανθρώπου να εκφραστεί. Έτσι, λοιπόν, η ικανότητα κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους μπορεί να οριστεί ως ικανότητα αναστοχασμού των αυτονόητων κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων των κοινωνικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2011:184).

Ο λόγος που η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους αποτελεί σημαντικό στόχο για την διαπολιτισμική μάθηση έγκειται στο γεγονός πως στις σύγχρονες πλέον

πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν ως φορείς προκαθορισμένων κοινωνικών ταυτοτήτων, αναπαράγοντας και διαιωνίζοντας έτσι τις μορφές των κοινωνικών ανισοτήτων. (Γκόβαρης, 2011:185). Ένα υποκείμενο, για να δομήσει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, αυτοπροσδιορίζεται μέσω κατηγοριοποιήσεων μέσα στον κοινωνικό χώρο που βρίσκεται. Προσπαθώντας να διατηρήσει μια θετική αυτοεικόνα και ανάλογα με το αν ανήκει σε κάποια κοινωνική ομάδα με υψηλό κοινωνικό κύρος ή όχι, χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές. Τα υποκείμενα που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία προσπαθούν να ανελιχθούν στην κοινωνική κλίμακα, ενώ αυτά που ανήκουν στην δεύτερη ανυψώνουν τον εαυτό τους, τονίζοντας τις διαφορές και διευρύνοντας την απόσταση, ώστε να διατηρηθεί όχι μόνο η θετική αυτοεικόνα τους αλλά και η πρόσβαση στα διάφορα αγαθά που τους εξασφαλίζει η υψηλού κοινωνικού κύρους θέση. Το πιο δημοφιλές παράδειγμα μεγιστοποίησης των διαφορών με σκοπό την διατήρηση της αυτοεικόνας είναι ο στιγματισμός των ξένων (Γκόβαρης, 2011:186). Η διαδικασία αυτή, όπως έχει ονομαστεί από τον Maalouf «Φονικές ταυτότητες», οδηγεί στην κυριαρχία και αναπαραγωγή στερεοτύπων, διακρίσεων, ρατσισμού και έλλειψη σεβασμού στις άλλες πολιτισμικές ομάδες. (Μανούσου, 2017:36).

Η διαπολιτισμική μάθηση μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους, ωθώντας τους μαθητές να αναγνωρίσουν κατόπιν ανάλυσης τις κοινωνικές ταυτότητες, πως αυτές είναι αποτελέσματα ιστορικών εξελίξεων και αναπαράγουν και διαιωνίζουν τις ανισότητες στις κοινωνικές σχέσεις. Μέσα από μια διαλογική διαδικασία οι μαθητές αναστοχάζονται σχετικά με τις κυρίαρχες πεποιθήσεις πάνω στις κοινωνικές ταυτότητες και συνειδητοποιούν τις στερεοτυπικές σκέψεις που διέπουν τους κοινωνικούς ρόλους. (Γκόβαρης, 2011:187)

Ανοχή αμφισημιών:

Σε κάθε επικοινωνιακό πλαίσιο που εμπλέκεται το υποκείμενο είναι πιθανό να δημιουργηθούν αντιφάσεις, συγκρούσεις και να αμφισβητηθούν αξίες και πιστεύω του υποκειμένου. Η ικανότητα του υποκειμένου να ανέχεται αυτές τις αντιφάσεις και συναισθηματικές αβεβαιότητες και να μπορεί να συνεχίσει την επικοινωνία με τον συνομιλητή του ακόμα και αν εκείνος δεν δέχεται τα επιχειρήματα του, είναι η ικανότητα που ονομάζουμε ανοχή αμφισημιών. Η ικανότητα αυτή βοηθά τα υποκείμενα να ξεπερνούν τις ανασφάλειες που τυχόν δημιουργούνται, όταν οι αξίες

τους αμφισβητούνται, να απαλλαχθούν από τα πρότυπα και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στην ιεραρχία των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, ώστε να μπορέσουν μέσω επικοινωνίας να συνδημιουργήσουν με τον «άλλον» μια πραγματικότητα πλουραλιστική σε αξίες και στόχους.

Η ανοχή των αμφισχημιών, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, ενέχει μέσα της και μια προδιάθεση για γνωριμία, μάθηση αλλά και κατανόηση των επιχειρημάτων του «άλλου», αποτελεί μέρος δηλαδή της ικανότητας της ενσυναίσθησης. Η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της έγκειται στο γεγονός πως οι διαπολιτισμικές συναντήσεις στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εκείνες που εμπεριέχουν τις εντονότερες αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις μεταξύ των μελών τους, που συχνά οφείλονται όχι στις πολιτισμικές διαφορές αλλά στο διαφορετικό κοινωνικό status (Γκόβαρης, 2011:190,191). Όσον αφορά την καλλιέργεια της στην παιδαγωγική πράξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την συνεργατική ομαδική μάθηση, καθώς αυτή προσφέρει τη δυνατότητα ενός πεδίου ανοιχτού στις αντιπαραθέσεις και την επίλυσή τους (Κύρτση, 2018).

Επικοινωνιακή ικανότητα

Η επικοινωνία βοηθά στην συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας, δηλαδή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της ενσυναίσθησης, της ανοχής αμφισχημιών και της κριτικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους. Η ικανότητα αυτή στην ουσία δεν αποτελεί απλώς την ικανότητα σωστής χρήσης του γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά αποτελεί μια μετα-επικοινωνιακή ικανότητα. Το υποκείμενο με την κατάκτησή της καθίσταται ικανό να αναστοχαστεί πάνω στον λόγο και να επικοινωνήσει ερμηνευτικά. Μέσω αυτής θα μπορέσει να συνεννοηθεί και να επιλύσει προβλήματα που ανακύπτουν λόγω των διαφορετικών ερμηνειών των πολιτισμικών συμβόλων αλλά και να αναλύει τις κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις του διαλόγου. (Γκόβαρης, 2011). Σε μια διαπολιτισμική συνάντηση δηλαδή, το υποκείμενο, έχοντας αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα, μπορεί να συνειδητοποιήσει πως το κάθε άτομο επικοινωνεί με βάση συγκεκριμένες προϋποθέσεις επικοινωνίας που έχουν διαμορφωθεί κατά την διάρκεια κοινωνικοποίησης του και, λαμβάνοντας υπόψιν αυτό, μπορούν να συνειδητοποιήσουν την θέση του εαυτού και του άλλου, καταφέροντας με αυτόν τον

τρόπο να επιλύσουν τυχόν προβλήματα κατανόησης (Γκόβαρης 2004 οπ. αναφ. Μανούσου, 2017).

2.4. Η αξιοποίηση του Μοντέλου των Πέντε Δαχτύλων στην Διαπολιτισμική Μάθηση.

Όπως προαναφέρθηκε κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ήδη πολυπολιτισμικής κοινωνίας, δηλαδή να μπορούν σε μια ισότιμη βάση να αλληλοεπιδρούν με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Γκόβαρης, 2011). Αυτό προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας κριτικής αναστοχαστικής ικανότητας, με την οποία το άτομο θα αναθεωρεί και θα εξετάζει με προσοχή τους κοινωνικά καθορισμένους ρόλους.

Το διδακτικό σχέδιο «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» οικοδομεί ένα περιβάλλον στην τάξη, στο οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μπουνε σε μια διαλογική διαδικασία κατά την διάρκεια της οποίας παραθέτουν τις απόψεις τους, επιχειρηματολογούν, ώστε να τις στηρίξουν και ταυτόχρονα σέβονται ο ένας τον άλλον, ακούνε με προσοχή και λαμβάνουν υπόψιν τα λεγόμενα των συμμαθητών τους και τέλος αναστοχάζονται πάνω στις αρχικές πεποιθήσεις τους, ανακαλύπτοντας έτσι και χτίζοντας την γνώση. Η περιγραφή αυτή της κοινότητας διερεύνησης έχει πολλά όμοια χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής κοινότητας διαλόγου, αφού και στην κοινότητα διερεύνησης, έτσι όπως περιγράφεται από τον Lipman, όλοι συμμετέχουν ισότιμα, με σκοπό όλοι μαζί να καταλήξουν σε μια προσωρινή απάντηση ενός θέματος που έχει τεθεί, εναποθέτοντας τεκμηριωμένα επιχειρήματα και λύσεις (Μανούσου, 2017). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η μετατροπή της τάξης σε κοινότητα διερεύνησης, όπως διαμορφώνεται στο διδακτικό σχέδιο «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά», εξυπηρετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής μάθησης, αφού το περιβάλλον μάθησης που δημιουργεί προσφέρει αναγνώριση, σεβασμό και ισότιμη συμμετοχή σε όλους τους μαθητές, καταρρίπτοντας έτσι τυχόν εξουσιαστικές σχέσεις που υπάρχουν (Γκόβαρης & Καλδή, 2017 οπ. αναφ. Κύρτση, 2019) και ενθαρρύνοντας τους να αναστοχαστούν τις σχέσεις τους με τους άλλους και να ανακαλύψουν τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Αυτόν τον στόχο τον στηρίζει η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, όπως είχε περιγράψει πως αναπτύσσεται σε μια τέτοιου είδους κοινότητα ο Lipman, αφού η καλλιέργεια της προτρέπει τους μαθητές να αναστοχαστούν τις αυτονόητες παραστάσεις τους για τον κόσμο αλλά και τις αξίες

που δομούν την κοινωνική τους ταυτότητα. (Μανούσου, 2017; Κύρτση στο Γκόβαρης & Dunker, 2020). Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Stojanov (2019), αυτές οι μορφές διωποκειμενικής αναγνώρισης που προσφέρει η μέθοδος, μέσω του ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος της κοινότητας διερεύνησης, όπως είναι η εμπάθεια, ο σεβασμός και η κοινωνική εκτίμηση των μελών μεταξύ τους, είναι αυτές που επιτρέπουν την διάρθρωση των ιδανικών και τον μετασχηματισμό τους σε αξίες. Τα ιδανικά των παιδιών, όπως υπογραμμίζει, μπορούν να σταθεροποιηθούν μόνο όταν αρθρώνονται σε ένα δημόσιο χώρο και αυτή η διάρθρωση είναι που οδηγεί στην μετατροπή αυτών των ιδανικών σε αξίες (Stojanov, 2019).

Με την εφαρμογή ενός τέτοιου διδακτικού προγράμματος δίνεται χώρος για την ανάπτυξη της φιλόστοργης σκέψης, που όπως τόνιζε ο Lipman είναι εξίσου σημαντική με την κριτική, γιατί αυτή θα κινητοποιήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν προϋποθέσεις ενίσχυσης των στάσεων πλουραλισμού των οπτικών και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην κοινότητα. (Γκόβαρης, Μανούσου, Καλδή, Κύρτση στο Γκόβαρης & Dunker, 2020:222). Όπως σημειώνει και ο Michalik (2015), ο φιλοσοφικός διάλογος, όπως ακριβώς πραγματοποιείται σε μια κοινότητα διερεύνησης, δίνει ευκαιρίες για πολλές και διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του κόσμου, επιτρέποντας στα παιδιά να αποστασιοποιηθούν εν μέρει από τις αντιλήψεις τους και να αντικρύσουν την πραγματικότητα από μία άλλη ματιά (Michalik, 2015 στο Dunker & Γκόβαρης, 2020).

Εδώ έγκειται ένα μέρος της διαπολιτισμικής αξίας της μεθόδου: μια φιλοσοφική κοινότητα διερεύνησης εμπεριέχει έννοιες παρόμοιες με αυτές που χαρακτηρίζουν τον κοσμοπολιτισμό, δηλαδή εκείνες της παγκόσμιας συναδέλφωσης και αλληλεγγύης. Σε μια τέτοια κοινότητα οι σχέσεις των υποκειμένων χαρακτηρίζονται ως συνεργατικές και όχι ανταγωνιστικές και δεν περιορίζονται στην ανεκτικότητα προς την «άλλη» ομάδα, άλλωστε ο ίδιος ο όρος «ανεκτικότητα» παραπέμπει σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μελών της (Auernheimner στο Γκόβαρης, 2011), αλλά, όπως αναφέρει ο Oliverio (2017), κυρίως στην άνετη και συνεχή μετάβαση προς το ξένο. (Μανιάτης & Μπαμπάλης στο Γκόβαρης & Dunker, 2020: 197).

Εστιάζοντας στο μοντέλο των πέντε δακτύλων η διαπολιτισμική αξιοποίηση του διαφαίνεται στο πώς συμβάλλει η κάθε μέθοδος στην εμπάθυνση της σκέψης των

μαθητών, στην αναγνώριση και αποδοχή διαφορετικών οπτικών και στην απομάκρυνση μια μονόπλευρης ανάγνωσης της πραγματικότητας. Χρησιμοποιώντας την πρακτική της φαινομενολογίας οι μαθητές αναγνωρίζουν πως δεν υπάρχει μια και μοναδική περιγραφή ενός φαινομένου, αλλά ότι τα άτομα έχουν πολλές φορές προκατασκευασμένες αντιλήψεις και νοήματα που δημιουργούνται από τις εμπειρίες τους και άρα επηρεάζουν τις περιγραφές τους. Με την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου προσφέρεται στους μαθητές μια ενσυναισθητικού τύπου κατανόηση των αφηγήσεων των «άλλων» και ταυτόχρονα η ευκαιρία να αναδείξουν τις δικές τους προοπτικές και αξίες οι πολιτιστικά διαφέροντες μαθητές. Μέσω της αναλυτικής μεθόδου τα μέλη της κοινότητας εξακριβώνουν αν τα όσα έχουν ειπωθεί είναι αληθή, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στα αρνητικά φορτισμένα. Η διαλεκτική αποτελεί μια βασική διάσταση του μοντέλου για την οικοδόμηση διαπολιτισμικής ικανότητας, αφού μέσω συμφωνίας-διαφωνίας ενισχύεται και καλλιεργείται η ανοχή των αμφισημιών και η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. (Θεοδοροπούλου, 2013:31 οπ. αναφ. Κύρτση, 2019). Οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων, αφού η κοινότητα διερεύνησης δημιουργεί ένα περιβάλλον «θετικής σύγκρουσης», όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν εκφράζοντας την προσωπική τους άποψη. (Le Roux, 2001 οπ. αναφ. Κύρτση, 2019). Τέλος, με την χρήση της εικασίας/ φαντασίας μέσα στην κοινότητα διερεύνησης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν καινοτόμες ιδέες με την ανάλογη επιχειρηματολογία, που ίσως δεν είχαν εκφραστεί μέχρι τότε.

2.5. Γενικά Οφέλη της μεθόδου «Φιλοσοφία με τα παιδιά»

Η αποτελεσματικότητα και η επίδραση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρακτικής «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» έχει απασχολήσει ερευνητές απ' όλο τον κόσμο και έχει εφαρμοστεί σε τάξεις τόσο του Δυτικού όσο και του Ανατολικού κόσμου, αλλά και σε τάξεις αποτελούμενες από μαθητές προερχόμενους από χαμηλού ή υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου οικογένειες. Από την δεκαετία του '70 τα οφέλη της πρακτικής χωρίζονται σε γνωστικά και κοινωνικο-ψυχολογικά. (Millett & Tapper, 2011)

Οι Stephan Millett & Alan Tapper (2011), ερευνώντας αποδείξεις για την αποτελεσματικότητα της μετατροπής της τάξης σε μια κοινότητα διερεύνησης,

κατέληξαν πως ενισχύει την ακαδημαϊκή τους επίδοση αλλά ταυτόχρονα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τα στοιχεία μιας έρευνας που διεξήχθη από την UNESCO (Sutcliffe, 2007), η εφαρμογή της πρακτικής καλλιέργησε την δημιουργική και κριτική σκέψη των παιδιών. Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα διεύρυναν την σκέψη τους και μπόρεσαν να την εκφράσουν μέσω λόγου. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύχθηκαν στους μαθητές δεξιότητες ακρόασης και έκφρασης λόγου. Οι ερευνητές σημείωσαν πως οι μαθητές ανέπτυξαν μεγαλύτερη υπομονετικότητα με τους άλλους και μπόρεσαν να αναστοχαστούν με μεγαλύτερη επιτυχία πάνω στα συναισθήματά τους αλλά και στην συμπεριφορά τους. Μέσω αυτής της ακρόασης διαφορετικών αξιών/πεποιθήσεων που εξέφραζαν οι συμμαθητές τους και έπειτα αιτιολογούσαν, οι μαθητές ανέπτυξαν μια προσωπική βάση ηθικών κωδίκων. Σημαντικό είναι να τονιστεί το υπόβαθρο της αιτιολόγησης που χρησιμοποίησαν εκτεταμένα οι μαθητές, καθώς με αυτή πιστοποιούσαν πως οι αξίες που παρουσιάζουν έχουν μια λογική βάση και δεν είναι υιοθετημένες χωρίς κάποιο στοχασμό (Millett & Tapper, 2011).

Η έρευνα των Topping and Trickey (2002/3) στην Σκωτία, στην οποία συμμετείχαν 18 Δημοτικά σχολεία, απέδειξε πως τα παιδιά ανέπτυξαν γνωστικές ικανότητες και βελτίωσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τους, η αυτοπεποίθηση τους αυξήθηκε μαζί με την συγκέντρωση, την συμμετοχικότητα στην διδακτική διαδικασία και βελτιώθηκε η κοινωνική τους συμπεριφορά. Επίσης οι μαθητές μέσω της πρακτικής βελτίωσαν την ικανότητα λογικής επιχειρηματολογίας των απόψεων τους. Σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι το γεγονός ότι οι βελτιωμένες γνωστικές ικανότητες που περιεγράφηκαν παραπάνω παρέμειναν στους μαθητές στα επόμενα δυο χρόνια μετά την λήξη του προγράμματος.

Επίσης, η σημαντική βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών που συμμετείχαν στην πρακτική «Φιλοσοφία με τα παιδιά» παρατηρήθηκε και από τους Garcia – Moriyon (2005), ότι δηλαδή επήλθε ακόμα και μονάχα μετά από ένα χρόνο εφαρμογής της μεθόδου. (Cassidy & Christie, 2013 ; Millet & Trapper, 2011). Οι ίδιοι, εκπονώντας μια μετα-ανάλυση εκατό διεθνών εμπειρικών ερευνών, επιβεβαιώνουν τον θετικό αντίκτυπο της διδακτικής πρακτικής Φιλοσοφία με τα Παιδιά στη μάθηση και στην ανάπτυξη νοητικών δραστηριοτήτων υψηλών προδιαγραφών. (Garcia – Moriyon, 2005).

Σύμφωνα με τους δασκάλους που πήραν μέρος σε μια έρευνα, η οποία διεξήχθη από τους Gorard, Siddiqui και See (2017), η μέθοδος αποδείχθηκε αποτελεσματική. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσει αν η μέθοδος «Φιλοσοφία με τα παιδιά» μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών του Δημοτικού. Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων, μέσα σε ένα χρόνο εφαρμογής της μεθόδου, οι μαθητές εμφάνισαν μια μικρή βελτίωση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά και μεγαλύτερη στην συμπεριφορά και στον τρόπο σκέψης. Οι δάσκαλοι ανέφεραν στις συνεντεύξεις πως η μέθοδος ώθησε τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά σχετικά με τα θέματα που ζητήθηκαν μέσα στην κοινότητα διερεύνησης (θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η εξαπάτηση/ το ψέμα, ο ρατσισμός και η ισότητα / δικαιοσύνη), να αναστοχαστούν πάνω σε δικές τους εμπειρίες και να οδηγηθούν σε «δίκαια συμπεράσματα» πάνω στα διάφορα θέματα και προβληματισμούς.

Εκτός από τα γνωστικά οφέλη οι δάσκαλοι ανέφεραν πως μετά από την εφαρμογή της μεθόδου για ένα χρόνο, βελτιώθηκαν και οι σχέσεις μεταξύ τους. Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός πως, όπως παρατήρησαν και οι αξιολογητές που ήταν παρόντες σε κάποιες συνεδρίες, οι δάσκαλοι πρόβαλαν τους εαυτούς τους ως ισότιμους με τους μαθητές τους, κάτι που ενίσχυσε την συμμετοχικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές εξέφρασαν πως τους άρεσαν οι ώρες που αφιερώθηκαν στην μέθοδο και ιδιαίτερα πως για πρώτη φορά ένιωθαν πως είχαν τον έλεγχο του μαθήματος καθώς και μια ελευθερία έκφρασης λόγου/ ερωτημάτων (Gorard, Siddiqui & See, 2017).

Βελτίωση γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών σημείωσε και ο Leon Benade μετά την έρευνα - δράση του σε σχολείο της Νέας Ζηλανδίας (2011). Σκοπός της έρευνας του ήταν να διερευνήσει αν η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ικανή να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά και να θέτουν διερευνητικά ερωτήματα, αλλά και αν μπορεί ένα σχολείο της Νέας Ζηλανδίας να επιτύχει τους στόχους περί σκέψης του Αναλυτικού προγράμματος μέσω αυτής. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και έδειξαν πως αυξήθηκε η κριτική/ βαθιά σκέψη των μαθητών μαζί με δεξιότητες ανάγνωσης. Οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν μετά την λήξη της παρέμβασης πως η σκέψη τους πλέον είναι «δυνατότερη, εστιασμένη, λογική και βασισμένη σε επιχειρήματα» σε σύγκριση με παλαιότερα, όπου την χαρακτήριζαν «ακαθόριστη, θολή, αδύναμη και απλοϊκή». Ακόμα, έπειτα από έναν αναστοχασμό τους στο τέλος του προγράμματος, οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως με την εμπλοκή τους στην

μέθοδο «Φιλοσοφία με τα παιδιά» αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθηση τους και έτσι μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία να πουν την άποψή τους αλλά και να την στηρίξουν με επιχειρήματα. Ο ερευνητής συμπέρανε πως η μέθοδος κατέστησε τους μαθητές ικανούς να εμπλέκονται σε συζητήσεις πάνω σε θέματα επιστημολογίας, ηθικής και οντολογίας.

Η «Φιλοσοφία για παιδιά» μπορεί, όπως απέδειξαν οι Gaspatoy και Kampeza (2012), να εφαρμοστεί και να φέρει αποτελέσματα ακόμα και στις μικρότερες ηλικίες των μαθητών του νηπιαγωγείου. Η έρευνα τους συμπεριελάμβανε δυο νηπιαγωγεία της Ελλάδας, από τα οποία μόνο στο ένα εφαρμόστηκε η μέθοδος (πειραματικό γκρουπ μαθητών) και το άλλο λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου. Στόχοι των ερευνητών ήταν να ανακαλύψουν αν η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας, αν το υπάρχον υλικό (δηλαδή λογοτεχνικά βιβλία που μπορούν να γίνουν εύκολα προσβάσιμα μέσω βιβλιοπωλείων) είναι επαρκές και μπορεί να στηρίξει την εφαρμογή της μεθόδου και τέλος αν η «Φιλοσοφία με τα παιδιά» μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του νηπιαγωγείου να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Οι ερευνήτριες κατέληξαν πως η εφαρμογή της μεθόδου είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και στο νηπιαγωγείο και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κρίθηκε επαρκές, αφού φάνηκαν θετικά αποτελέσματα στην κριτική ικανότητα των μαθητών. Για την μέτρηση και αξιολόγηση της επίδρασης της μεθόδου στην κριτική σκέψη των μικρών μαθητών οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν μερικές λέξεις-δείκτες (*επειδή, γιατί, αφού, για να, δηλαδή*). Όσες περισσότερες από αυτές τις λέξεις χρησιμοποιούσαν οι μαθητές, τόσο περισσότερο σήμαινε ότι βελτιωνόταν η κριτική τους σκέψη μέσω της μεθόδου. Όπως φάνηκε και στην ανάλυση δεδομένων οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έκαναν μεγαλύτερη χρήση των λέξεων δεικτών. Οι μαθητές κατέληξαν μέσω της επέμβασης να αιτιολογούν τις απαντήσεις τους, να κάνουν κρίσεις και να αξιολογούν τις ιδέες τους, ικανότητες που υποδηλώνουν την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης σε μαθητές που συμμετείχαν σε συνεδρίες της μεθόδου σημείωσαν και οι Hafizhah Zalkifli & Rosnani Hashim (2020) στην ερευνά τους που έγινε σε μια τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαλαισίας, στα πλαίσια του μαθήματος «Ηθική Εκπαίδευση». Η έρευνα είχε ημι- πειραματική μορφή με τους μαθητές που έλαβαν μέρος να χωρίζονται σε δυο ομάδες, την πειραματική, στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος και την ομάδα ελέγχου. Μετά την εφαρμογή και

ανάλυση διαφόρων τεστ που αξιολογούσαν τις επιδόσεις των μαθητών των δύο ομάδων στις ικανότητες κριτικής σκέψης διαφάνηκε πως οι δυο ομάδες είχαν σημαντική διαφορά στα στατιστικά σχετικά με την κριτική ικανότητα μεταξύ τους. Ακόμα άλλη έρευνα του Hashim (2017) έδειξε βελτίωση και σε άλλες γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, με τους μαθητές να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους σε πέντε από τα εννιά μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Ιστορία, προφορικά αγγλικά, προφορικά Μαλαισιανά και κατανόηση αγγλικής γλώσσας). Σημαντική βελτίωση σημειώθηκε και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών Δημοτικού αυτή την φορά σε όλα τα μαθήματα (έκθεση στα Αγγλικά, έκθεση στα Μαλαισιανά και Ισλαμικές σπουδές). (Hashim, 2017., Hashim et. Al., 2017 οπ. αναφέρεται Zalkifli & Hashim, 2020).

Σύμφωνα με τα προκριματικά δεδομένα της μακροχρόνιας έρευνας των Roberto Colom, Félix García Moriyón, Carmen Magro και Elena Morilla (2014) η εφαρμογή της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά» φαίνεται να έχει θετική επίδραση πάνω στις βασικές γνωστικές ικανότητες των μαθητών. Η έρευνα άρχισε το 2002, εφαρμόζοντας την «Φιλοσοφία για παιδιά» στο ευρωπαϊκό σχολείο της Μαδρίτης, και έχει σχεδιαστεί ώστε να διαρκέσει είκοσι χρόνια. Ακριβώς στην μακροχρόνια φύση της έγκειται και η σημαντικότητα της προσφοράς της στον επιστημονικό κλάδο, καθώς δεν υπάρχουν άλλες έρευνες που παρακολουθούν και εφαρμόζουν για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα την μέθοδο. Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει την μακροχρόνια θετική επίδραση της μεθόδου στις γνωστικές και μη γνωστικές (παρατίθενται στο παρακάτω υποκεφάλαιο) ικανότητες των παιδιών στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν συλλέχθηκαν από την δεύτερα και έκτη Δημοτικού (δηλαδή συμμετείχαν 281 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 146 μαθητές της ομάδας ελέγχου). Όσον αφορά τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, πράγματι μετά την εφαρμογή της μεθόδου διαφάνηκε μεγάλη διαφορά στις δύο ομάδες, με την πειραματική ομάδα να υπερέχει της ομάδας ελέγχου όσον αφορά τις γενικές γνωστικές ικανότητες, την ρευστή νοημοσύνη (fluid ability) και την κρυσταλλική νοημοσύνη (crystallize ability). (Colom, Moriyón, Margo & Morilla, 2014). Οι μαθητές δηλαδή οι οποίοι δέχτηκαν την παρέμβαση ανέπτυξαν την ικανότητα να σκέφτονται λογικά και με ευεξία (fluid ability) αλλά και ανέπτυξαν εκείνη την δεξιότητα με την οποία μπορούν πιο εύκολα να κατακτήσουν γνώσεις γεγονότων και δεξιοτήτων (crystallized ability).

Στην μετα- ανάλυση που έγινε από τους S. Yan, L.M Walters, Z. Wang και C.C. Wang (2018) πάνω σε έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της «Φιλοσοφίας με Παιδιά» που είχαν δημοσιευτεί από το 2002 ως το 2016, εστιάζοντας κυρίως στα γνωστικά οφέλη της, ανακάλυψαν πως έχει όντως θετική επίδραση στους μαθητές. Τα παιδιά εμφάνισαν βελτιώσεις στις γενικές γνωστικές ικανότητες και ειδικά υπήρξε εκπαιδευτική πρόοδος στις επιστήμες, στην δημιουργική σκέψη των παιδιών, στην ανάγνωση, κυρίως όμως η μεγαλύτερη πρόοδος σημειώθηκε στις ικανότητες λογικής επιχειρηματολογίας/ επεξήγησης των μαθητών.

Η Ourania Maria Ventista (2018), πραγματοποιώντας μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση μελέτησε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, συμπεριλαμβάνοντας στην μελέτη της έρευνες με πειραματικό ή ημι-πειραματικό σχεδιασμό που είχαν διεξαχθεί τα τελευταία σαράντα. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν πως η Φιλοσοφία για Παιδιά έχει θετικό αντίκτυπο:

- στις δεξιότητες συλλογισμού, ο οποίος διατηρείται και με την λήξη του προγράμματος
- στην ικανότητα των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις
- στην σχολική επίδοση των μαθητών στην γλώσσα και στα μαθηματικά, ιδιαίτερα μαθητών προερχόμενων από μειονεκτικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες.
- Στην μείωση ψυχοσωματικών διαταραχών και θυμού
- Στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Sare, Luik & Tulvbiste, 2016) και στην αύξηση γνώσης ως προς την αλληλεπίδραση τους με τους συμμαθητές τους.
- Στις μη γνωστικές δεξιότητες των μαθητών. (Βεντίστα στο Γκόβαρης & Dunker, 2020).

Κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη:

Τα ερευνητικά αποτελέσματα των Trickey & Topping (2007), όσον αφορά τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, δείχνουν πως η εφαρμογή της πρακτικής «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» έχει σημαντικά οφέλη, καθώς το άγχος των μαθητών φαίνεται να μειώθηκε και η αυτοπεποίθησή τους να αυξήθηκε. Τα δεδομένα γενικότερα καταδεικνύουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών

βελτιώθηκε. Η κοινωνική τους συμπεριφορά μετά την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα χαρακτηριζόταν από εμπάθεια και καλλιεργήθηκαν δεξιότητες, όπως αυτές της υπομονετικής ακρόασης άλλων (Collins, 2005) και φάνηκαν πιο πρόθυμοι να παραδεχτούν τα λάθη τους και να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν (Burgh, 2006 ; Hinton, 2003).

Παρόμοια ευρήματα κατέγραψαν και οι Cassidy & Christie (2013) στην έρευνα τους που εστίαζε κυρίως στον συλλογικό διάλογο και την σημαντικότητα του. Η εφαρμογή, λοιπόν, της μεθόδου, μέσω από την κοινότητα διερεύνησης, χρησιμοποιεί παιδαγωγικές στρατηγικές που προωθούν την συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Μέσω της κοινότητας διερεύνησης και της συμπεριληπτικότητας που ενέχει, η συγκεκριμένη δομή καλλιεργεί τον σεβασμό προς τις διαφορετικές απόψεις των άλλων, ενθαρρύνοντας τους να μπουν σε μια διαλογική διαδικασία που εμπεριέχει πολλές διαλογικές ανταλλαγές. Οι Cassidy & Christie τους κατηγοριοποίησαν και τους διέκριναν σε επτά: α) χρήση παραδειγμάτων, αναλογιών και μεταφορών, β) διευκρίνιση εννοιών, γ) αποσαφήνιση της συνεισφοράς, τόσο του ίδιου του συμμετέχοντος όσο και του άλλου, δ) διατύπωση υποθέσεων και εικασιών, ε) εισαγωγή νέων εννοιών, ζ) έκφραση αμφιβολιών. (Cassidy & Christie, 2013)

Συγκεκριμένα η συναισθηματική σκέψη μάς βοηθά να κατανοήσουμε εις βάθος αυτό που γνωρίζουμε ή πιστεύουμε ενστικτωδώς ή αφηρημένα. Τα στερεότυπα οφείλονται εν μέρει στα συναισθήματα ενός ατόμου, καθώς όταν μια συγκεκριμένη σκέψη τού δημιουργεί συγκεκριμένα συναισθήματα, τα εκλαμβάνει ως την απεικόνιση της πραγματικότητας. Αποδέχεται έτσι προσωπικές αλήθειες, χωρίς να διερωτηθεί για την εγκυρότητα τους. (Tillmans, 2020). Εδώ, όπως σημειώνει η Linda Elders (οπ. αναφ. Tillmans, 2020), υφίσταται η αναγκαιότητα όχι του διαχωρισμού της σκέψης από το συναίσθημα, αλλά της συνειδητοποίησης πως οι σκέψεις και τα συναισθήματα αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους καθώς και της ικανότητας να ελέγξουν και να κυριαρχήσουν τα συναισθήματα τους, ώστε να μπορέσουν να αναστοχαστούν στις αρχικές τους ιδέες, πεποιθήσεις. Το πρόγραμμα λοιπόν «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά», αφήνοντας χώρο και χρόνο για την σκέψη εστιάζει κυρίως στην εξέλιξη της, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εμπλοκής διαφόρων οπτικών γωνιών. Κατά αυτόν τον τρόπο αυξάνεται τόσο η πολυπλοκότητα της σκέψης όσο και η συναισθηματική κατανόηση. (Tillmanns, 2020).

Στην ημι-πειραματική έρευνα των Siddiqui, Gorard και See (2019), σκοπός της οποίας ήταν να διερευνηθεί αν η μέθοδος «Φιλοσοφία με τα παιδιά» ενισχύει μη γνωστικές δεξιότητες μαθητών Δημοτικού και συγκεκριμένα: τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες, την υπομονετικότητα και ανοχή διαφορετικών απόψεων, την ενσυναίσθηση, την κρίση δικαιοσύνης και το να δημιουργήσουν μια χαρούμενη ζωή στο σχολείο. Για την διερεύνηση του ερωτήματος χορηγήθηκαν στους μαθητές σενάρια (βινιέτες) σχετικά με την εμπάθεια, την λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό/ συλλογικό τρόπο. Οι ομάδες μαθητών που είχαν συμμετάσχει σε κοινότητες φιλοσοφικής διερεύνησης εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό εμπάθειας από τις ομάδες που δεν συμμετείχαν και στο τέλος της παρέμβασης μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών επέλεξε έναν δημοκρατικό τρόπο επίλυσης του προβλήματος που έθετε η βινιέτα. Γενικότερα τα δεδομένα εμφάνισαν αύξηση της συνεργατικότητας των μαθητών με άλλους και μια μικρή αύξηση στις ικανότητες ενσυναίσθησης και στις δεξιότητες επικοινωνίας. Όπως παρατήρησαν οι δάσκαλοι, η μέθοδος είχε θετική επίδραση στην συμπεριφορά των μαθητών τους, τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Αν και η βελτίωση στους συγκεκριμένους τομείς δεν είναι δραματική, οι ερευνητές συστήνουν την χρήση της μεθόδου για την ενίσχυση τους, αφού, όπως δηλώνουν, «η P4C έχει προοπτικές» (Siddiqui, Gorard & See, 2019).

Εκτός της ανάπτυξης της σκέψης, η εμπειρική έρευνα δύο χρόνων που διεξήχθη από την Susan T. Gardner (1997) σε ένα ιδιωτικό σχολείο του Βανκούβερ, απέδειξε πως η μέθοδος «Φιλοσοφία με τα παιδιά» ωφελεί τους μαθητές και σε άλλους μη γνωστικούς τομείς όπως η αυτοπεποίθηση, η ανάπτυξη κοινωνικών ηθικών αξιών, η ανεκτικότητα. Μετά από μόλις ένα χρόνο εφαρμογής της μεθόδου στις τάξεις φάνηκαν να μειώνονται οι στάσεις των μαθητών που δήλωναν χαμηλή ηθική ανάπτυξη και συνέχισαν να μειώνονται κι άλλο κατά τον δεύτερο χρόνο εφαρμογής της μεθόδου. Όσον αφορά τις κοινωνικές αξίες των μαθητών δεν φάνηκε να μεταβάλλονται σε μεγάλο βαθμό κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της μεθόδου, αλλά φάνηκαν να μεταβάλλονται τον δεύτερο χρόνο. Στις μετρήσεις και στις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν φάνηκε πως η ανεκτικότητα των μαθητών απέναντι στην ασάφεια ενισχύθηκε κάτι που συνέχισε να γίνεται και κατά τον δεύτερο χρόνο. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως αυτό το γεγονός οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές κατά την διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου στην

τάξη έχουν την ευκαιρία να ακούσουν πολλές και διαφορετικές οπτικές και απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα. Όσον αφορά τον τομέα της αυτοπεποίθησης, διαφάνηκε μια γενική αύξηση της αυτοπεποίθησης στον πρώτο κύκλο χρόνου. Με βάση αυτά τα δεδομένα η ερευνήτρια δήλωσε πως τελικά η μέθοδος «βοηθά τους μικρούς μαθητές να γίνουν τόσο ηθικοί όσο και σωστά σκεπτόμενοι άνθρωποι». (Gardner, 1997: 9).

Σε έρευνα - δράση που έγινε στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του Kitami (2019) σε Ιαπωνικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε η θετική επίδραση της μεθόδου στην ανάπτυξη της κοινωνικο- συναισθηματικής μάθησης των παιδιών. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και παρακολούθησαν μαθήματα που διεξήχθησαν με την χρήση της μεθόδου, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, φάνηκε να καλλιεργούν:

- Την αυτογνωσία τους, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζουν το περιβάλλον τους και να κάνουν ρεαλιστικές αξιολογήσεις των ίδιων τους των ικανοτήτων. Σε αυτή την ηλικία της πρώιμης εφηβείας τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις πεποιθήσεις των γύρω τους αλλά και το γεγονός πως οι γύρω τους δημιουργούν μια συγκεκριμένη άποψη για τους ίδιους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους. Πολύ συχνά, όπως παρατήρησε ο Mansur (2016), η δομή των Ιαπωνικών τάξεων επικοινωνεί στους μαθητές πως πρέπει οι απόψεις τους να ταιριάζουν με την πλειονότητα της τάξης. Κατά την διάρκεια των συνεδριών της μεθόδου οι μαθητές πολλές φορές ήρθαν αντιμέτωποι με διαφορετικές απόψεις, αλλά συνέχισαν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.
- Τις κοινωνικές τους δεξιότητες, δημιουργώντας πιο βαθιές σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Κατά την διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου επίσης κατάφεραν να ερμηνεύσουν με τον κατάλληλο τρόπο τις κοινωνικές καταστάσεις που βρίσκονταν κάθε φορά, υιοθετώντας αντίστοιχα τους κατάλληλους κοινωνικούς ρόλους και να συνυπάρχουν αλληλεξαρτώμενοι με τους συμμαθητές τους σε μια κοινότητα.
- Ενσυναίσθηση. Οι μαθητές καλλιεργήσαν τις δεξιότητες εκείνες που κρίνονται απαραίτητες για την κατανόηση και τον σεβασμό διαφορετικών προοπτικών/ απόψεων. Ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας τα τρία στάδια εκμάθησης της κατανόησης διαφορετικών προοπτικών της θεωρίας του Yamada (2018), παρατήρησε τους μαθητές: να εκφράζουν τις απόψεις τους

και να μαθαίνουν να αντιδρούν ευπρεπώς στις απαντήσεις των μαθητών και του δασκάλου τους (Input Stage/ Στάδιο Εισαγωγής), να δίνουν ευκαιρίες σε διαφορετικές απόψεις και ελέγχουν τα συναισθήματα τους απέναντι στο διαφορετικό (Processing Stage/ Στάδιο Επεξεργασίας) και τέλος με ευγένεια να επικοινωνούν με τους γύρω τους, χρησιμοποιώντας φράσεις, όπως «Συμφωνώ με τον/-ην τάδε» ή «Διαφωνώ με τον/-ην τάδε» (Output Stage/ Στάδιο Εξαγωγής). Οι μαθητές στο τέλος της έρευνας ήταν ικανοί σε μεγαλύτερο βαθμό να κατανοούν τα συναισθήματα του συνομιλητή τους, γεγονός που οδήγησε στην ευημερία των σχέσεων τους με τους συμμαθητές τους.

- Τις δεξιότητες υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Οι μαθητές κατά την διάρκεια των συνεδριών «Φιλοσοφίας με τα παιδιά» προσδιόρισαν τα θέματα προς διερεύνηση, μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους διάφορες σκέψεις και ιδέες, βρήκαν θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της κάθε επιλογής και αναστοχάστηκαν πάνω στο τελικό προϊόν της κάθε συζήτησης.
- Ακόμα παρατηρήθηκε αύξηση της δημιουργικότητας, της αυτοπεποίθησης, της ευαισθησίας και της αποδοχής του διαφορετικού στους μαθητές. (Kitami, 2019).

Ακόμα, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των Roberto Colom, Félix García Moriyón, Carmen Magro και Elena Morilla (2014), οι οποίοι διεξάγουν μια έρευνα με σκοπό να διαπιστώσουν την επίδραση της μεθόδου «Φιλοσοφία με τα παιδιά» σχεδιασμένη ώστε να διαρκέσει 20 χρόνια, στα προκριματικά τους αποτελέσματα μετά από 12 χρόνια εφαρμογής της μεθόδου, δημοσίευσαν πως οι μαθητές, στους οποίους έχει εφαρμοστεί η μέθοδος, είναι πιο πιθανό να εμφανίζουν πιο συχνά προσκοινωνική συμπεριφορά, δηλαδή μια συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και προσανατολίζεται στην προσφορά βοήθειας στον άλλον ή γενικότερα στην κοινωνία. Αυτό, όπως σημειώνει ο Garcia et. Al (2002), είναι πιθανό να οφείλεται στην μετατροπή της τάξης σε Κοινότητα Φιλοσοφικής Διερεύνησης, στην οποία κυριαρχεί η εμπάθεια, η συνεργασία, η επιμέλεια και άλλα μη γνωστικά χαρακτηριστικά. Ακόμα οι ερευνητές σημειώνουν πως οι μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν σε κοινότητες φιλοσοφικής διερεύνησης, φαίνεται να κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματική σταθερότητα σε σχέση με άλλους μαθητές. Αν και στην συγκεκριμένη έρευνα η θετική επίδραση της μεθόδου δεν είναι ξεκάθαρη, οι

ερευνητές σημείωσαν πως διαφαίνεται μια τάση ενίσχυσης και των μη γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών που συμμετείχαν στις κοινότητες διερεύνησης. (Colom, Moriyón, Margo & Morilla, 2014).

2.6. Ειδικά οφέλη της μεθόδου στην Διαπολιτισμική Μάθηση:

Η πρακτική «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» και η μετατροπή της τάξης σε κοινότητα διερεύνησης συμβάλλει και στην καλλιέργεια εκείνων των στάσεων και συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως ο διαλογικός χαρακτήρας αυτής της πρακτικής και η συμπεριληπτικότητα όλων των μελών της κοινότητας ανεξαρτήτου κοινωνικο-οικονομικού στάτους ή πολιτισμικής προέλευσης οδηγεί στον μετασχηματισμό του εγωκεντρικού τρόπου σκέψης και συμβάλλει στην υιοθέτηση μιας διωποκιεμενικής σκοπιάς αξιολόγησης των πραγμάτων.

Σύμφωνα με την έρευνα - δράση των Χ. Γκόβαρη, Χ. Μανούσου, Α. Κύρτση και Σ. Καλδή, η οποία υλοποιήθηκε σε δύο τάξεις Δημοτικού, αναδείχθηκε πως η συγκεκριμένη πρακτική ενίσχυσε την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης των μαθητών, η οποία φαίνεται να ήταν περιορισμένη στην αρχή του προγράμματος. Μέσω αυτής της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές ήρθαν όντως σε σύγκρουση με στερεοτυπικές αντιλήψεις που είχαν υιοθετήσει ως τότε σχετικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Η ενσυναίσθηση των μαθητών επεκτάθηκε και πέραν της γνωστικής διάστασης και στην συναισθηματική, η ανοχή αμφισημιών αυξήθηκε και παρατηρήθηκε πως προς το τέλος του προγράμματος οι μαθητές δεν προσέγγιζαν τον «άλλο» με μοναδικό κίνητρο τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους αλλά με μια διάθεση για ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Dunker & Γκόβαρης, 2020).

Η Κύρτση (2019) εφαρμόζοντας την διδακτική μέθοδο «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» σε μια πολυπολιτισμική τάξη εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών για τον πολιτισμικά «άλλον», τις δυνατότητες ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας, την δυνατότητα αποδυνάμωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων και αποδυνάμωσης φαινομένων στιγματισμού μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Μέσω τριών διαφορετικών παρεμβάσεων οι μαθητές, στα πλαίσια της κοινότητας διερεύνησης, συζήτησαν και εξέτασαν αναστοχαστικά τις έννοιες της

διαφορετικότητας, της μετανάστευσης και του φαινομένου των διακρίσεων. Μέσω της εφαρμογής του μοντέλου των Πέντε δακτύλων οι μαθητές κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: η διαφορετικότητα εμπλουτίζει και κάνει πιο ενδιαφέρον τον κόσμο. Μέσω της ενσυναισθηματικής τοποθέτησης τους στην θέση μεταναστών εξέφρασαν εντέλει αιτήματα αναγνώρισης, ισότητας και αλληλοαποδοχής μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τέλος οι μαθητές αντιμετώπι με ένα περιστατικό διάκρισης, αναγνώρισαν τα αρνητικά συναισθήματα που ακολουθούν τα φαινόμενα διάκρισης και εξέφρασαν δηλώσεις υπέρ της ισότητας των ατόμων, του σεβασμού απέναντι στον «άλλον» και της διαφορετικότητας αλλά και της ουσιαστικής επικοινωνίας και γνωριμίας μαζί του. Οι μαθητές μέσω αυτού του συλλογικού αναστοχασμού, εξέφρασαν επιχειρήματα, αντιλήψεις και στάσεις που υποδηλώνουν πως νοηματοδότησαν τελικά θετικά τις σχέσεις μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας (Κυρτση, 2019).

Η χρησιμότητα της μετατροπής της τάξης σε κοινότητα διερεύνησης στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης «Φιλοσοφώντας με τα Παιδιά» στην εκπαίδευση μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα αποδείχθηκε και στην έρευνα που διεξήχθη από την Α. Μακαΐαυ σε σχολείο της Χαβάης. Με το τέλος του προγράμματος η ίδια κατέληξε στο συμπέρασμα πως η Φιλοσοφία με Παιδιά είναι μια μέθοδος που μετατρέπει την πολιτιστική και γλωσσική διαφορά σε μια πηγή πλούτου για την τάξη, μέσα από τις διαδικασίες που προωθούν την επικοινωνία διαφορετικών κουλτουρών, συνεργασίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα παρατήρησε και σημείωσε πέντε οφέλη κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής: α) εμπάθυνση της σκέψης των μαθητών, β) καλλιέργεια ενσυναίσθησης (ανάπτυξη εμπάθειας προς τις διαφορετικές προοπτικές), γ) αύξησης συμμετοχικότητας όλων των εμπλεκόμενων, έπειτα από την συνειδητοποίηση πως «όλων η φωνή μετράει», δ) απόκτηση εμπειρίας στην συλλογική λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, ε) η κοινότητα διερεύνησης λειτούργησε ως αναστοχαστικό εργαλείο για τους μαθητές (Μακαΐαυ οπ αναφ. Lin & Sequira, 2017).

Εκτός από τους ερευνητές που αξιολόγησαν κατά την πλειονότητα τους θετικά την μέθοδο μέσω παρέμβασης – παρατήρησης και οι ίδιοι οι μαθητές εντόπισαν οφέλη κατά την συμμετοχή τους σε κάποια κοινότητα διερεύνησης. Οι Alina Reznitskaya και Monic Glina (2012), λαμβάνοντας υπόψιν τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες

που υποστηρίζουν πως η διαλογικής, συλλογικής μορφής μάθηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές και τον δάσκαλο να πετύχουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταγνωστικούς στόχους, στόχοι που χαρακτηρίζονται μεγαλύτερης βαρύτητας, διερεύνησαν τις απόψεις των μαθητών πάνω στα οφέλη της «Φιλοσοφίας με τα παιδιά», συγκρίνοντας δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών που φοιτούσαν σε δύο δημόσια σχολεία του New Jersey. Η μια ομάδα, εκατό εικοσιπέντε μαθητών, παραβρέθηκε μια ώρα για δώδεκα βδομάδες σε ένα μάθημα λογοτεχνίας, για την διεξαγωγή του οποίου ο εκπαιδευτικός ακολούθησε το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας και η άλλη ομάδα, εκατό τριάντα οκτώ μαθητών, παρακολούθησε για το ίδιο διάστημα το ίδιο μάθημα με την διαφορά πως η διεξαγωγή της λογοτεχνίας γινόταν μέσω της μεθόδου «Φιλοσοφία για τα παιδιά».

Μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων των μαθητών οι ερευνητές παρατήρησαν πως οι μαθητές που συμμετείχαν στις τάξεις που εφαρμόστηκε η μέθοδος «Φιλοσοφία για τα παιδιά» εξέφρασαν πως τους άρεσε που στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος μπόρεσαν να εκφράσουν τις ενστάσεις και διαφωνίες τους μέσω συζήτησης με τους συμμαθητές τους και σχολίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που συμμετείχαν στις τάξεις που η διεξαγωγή του μαθήματος έγινε με την παραδοσιακή διαδικασία. Παρατήρησαν, επίσης, πως τους άρεσε ιδιαίτερα το γεγονός ότι μπορούσαν για πρώτη φορά να μπουν σε διαφορετικούς ρόλους κατά την διάρκεια των συζητήσεων, δηλαδή δεν παρέμειναν απλώς μαθητές που απαντάνε σε ερωτήσεις, αλλά έθεταν και οι ίδιοι ερωτήσεις και αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους. Τελικά, οι μαθητές της τάξης, στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος, δήλωσαν, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, πως τους άρεσε το γεγονός ότι μέσα από την συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν την σκέψη τους, να επεξηγήσουν τις απόψεις τους και να βρουν το λογικό συμπέρασμα μέσω των ερωτήσεων που έθεταν. (Reznitskaya & Glina, 2012).

2.7. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των εφαρμογών της μεθόδου στις τάξεις.

Αν και η μέθοδος, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, δεν συμπεριλαμβάνει πλέον κάποιο συγκεκριμένο υλικό που δίνεται στον δάσκαλο, συνήθως παρατηρείται ένα μοτίβο στην εφαρμογή της στις τάξεις του κόσμου, που ακολουθεί αρκετά πιστά τα δέκα βήματα οργάνωσης μια συνεδρίας «Φιλοσοφίας με τα παιδιά», όπως προτείνει η SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education) - μια φιλανθρωπική οργάνωση που εκπαιδεύει δασκάλους - , ώστε να καταστούν

ικανοί να εφαρμόσουν την μέθοδο στις τάξεις τους. Αν και διαφέρει σε αρκετά σημεία από το αρχικό πλάνο σχεδιασμού της μεθόδου από τον Lipman, έχει υιοθετήσει την κεντρική ιδέα της οργάνωσης της τάξης σε μια Κοινότητα Φιλοσοφικής Διερεύνησης.

Σε όλες τις διαφοροποιήσεις και τις προσαρμογές της μεθόδου, ανάλογα με τις διάφορες κουλτούρες και ανάγκες των τάξεων, ο σχεδιασμός των συνεδριών της «Φιλοσοφίας με τα παιδιά» ενισχύει και βασίζεται στην καλλιέργεια των μαθητών μέσω της συλλογικής μάθησης. Όπως υποστηρίζουν και οι Burgh et al (2006), η συλλογική μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω μια κοινότητας φιλοσοφικής διερεύνησης είναι πολύ παραπάνω από συλλογική γνωστική επιτυχία. Η συλλογική μάθηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, να διερευνήσουν εναλλακτικές απόψεις, να ανακαλύψουν καινούργιες προοπτικές, να υιοθετήσουν και να καλλιεργήσουν αξίες και να κάνουν ανάλογες κρίσεις. (Burgh et al, 2006 οπ. αναφ. O’Riordan, 2013).

Βήμα 1^ο: Ετοιμάζοντας την νοοτροπία μας (Getting Ready).

Εφόσον, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η «Φιλοσοφία με τα παιδιά» είναι μια μέθοδος, σκοπός της οποίας είναι η ανάπτυξη των λογικών δεξιοτήτων των μαθητών, της ικανότητας να εκφράζουν την άποψη τους και να επιχειρηματολογούν γι’ αυτή αλλά και να ακούνε με σεβασμό την άποψη των άλλων (Gorard, Siddiqui & See, 2017), στην πρώτη φάση της εφαρμογής της μεθόδου ο δάσκαλος και οι μαθητές κάθονται σε ένα κύκλο, ώστε όλοι να έχουν την δυνατότητα οπτικής επαφής μεταξύ τους αλλά και ακουστικής. Ο δάσκαλος συζητά με τους μαθητές τους κανόνες που θα ισχύουν και θα καθορίζουν την διερεύνηση, αλλά θέτουν και μαζί τον σκοπό και τους στόχους αυτής της διερεύνησης. Αν αυτοί έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη συνεδρία, ο δάσκαλος το υπενθυμίζει στους μαθητές. Είναι πιθανό αυτοί οι κανόνες να αλλάξουν κατά την διάρκεια του διαλόγου, αν διαπιστωθεί πως δεν ταιριάζουν και δεν βοηθούν στην υλοποίηση της διερεύνησης. (Gorard, Siddiqui & See, 2017, Gorard, Siddiqui & See, 2015). Κύριος σκοπός του συγκεκριμένου βήματος είναι να εισάγει τους μαθητές σε μια τέτοια νοοτροπία, ώστε να συμμετέχουν στην διερεύνηση. Ο δάσκαλος μπορεί να το πετύχει αυτό μέσω μιας σύντομης δραστηριότητας, είτε σχετικής με το ερέθισμα που θα χρησιμοποιήσει αργότερα,

ώστε να κινητοποιήσει τους μαθητές, είτε μιας δραστηριότητας χαλάρωσης. (O’Riordan, 2013).

Βήμα 2^ο: Παρουσιάζοντας το ερέθισμα (Presentation of the Stimulus).

Όπως ακριβώς υποστήριζε και ο Dewey, ότι αυτό που πυροδοτεί την διερεύνηση είναι μια προβληματική κατάσταση, έτσι και σε αυτή την φάση, για να αρχίσει η φιλοσοφική διερεύνηση, προβάλλεται κάτι που συνιστά προβληματική κατάσταση ή είναι πιο απαιτητικό στην κατανόηση. (O’Riordan, 2013). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρουσιάζει στους μαθητές του το ερέθισμα που έχει επιλέξει, ώστε να τους τραβήξει το ενδιαφέρον και να τους προβληματίσει. Τα ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται στην μέθοδο πρέπει να παραπέμπουν σε σοβαρά φιλοσοφικά θέματα, όπως την αλήθεια, την δικαιοσύνη, την γνώση, την φιλία, τα δικαιώματα, την διαφορετικότητα και άλλα συναφή. (Gorard, Siddiqui & See, 2015). Ερεθίσματα που έχουν παρόμοια θεματολογία σχετίζονται με τις εμπειρίες των περισσότερων ανθρώπων και είναι πολλές φορές θέματα μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατανοούν και προσδιορίζουν τον εαυτό τους. (Stone, 2011 οπ. αναφ, O’Riordan, 2013). Ακόμα τέτοια θέματα είναι πιο πιθανό να γίνουν αφορμή μια φιλοσοφικής συζήτησης/ διερεύνησης.

Τα ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται στις συνεδρίες «Φιλοσοφία με τα παιδιά» δεν είναι απαραίτητο να έχουν μια συγκεκριμένη μορφή, αλλά μπορεί να είναι διαφόρων ειδών, όπως για παράδειγμα μικρές ιστορίες, λογοτεχνικά βιβλία, εικόνες, ποιήματα, εικονογραφημένα παραμύθια, βίντεο, αποσπάσματα εφημερίδας ή ακόμα υλικό από μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος (Gorard, Siddiqui & See, 2015). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, να εντάξουν την μέθοδο σε μαθήματα αποτελεί ένα μεγάλο πλεονέκτημα της μεθόδου κατά τον Stone (2011). Το γεγονός, όμως, ότι δεν έχει κάποια συγκεκριμένη δομή και όρια ίσως ενέχει τον κίνδυνο να καταλήξει σε δραστηριότητα χωρίς νόημα (Stone, 2011 οπ. αναφ. O’Riordan, 2013).

Βήμα 3^ο: Ωρα σκέψης (Thinking Time).

Μετά την έκθεση των μαθητών στο ερέθισμα ο εκπαιδευτικός αφήνει ένα μικρό χρονικό διάστημα σιωπής. Σε αυτό το διάστημα οι μαθητές σκέφτονται, συζητάνε σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια το θέμα ή τα σημεία που τους προβληματίσαν, σημεία που τους έκαναν εντύπωση και θα ήθελαν να τα συζητήσουν ή ακόμα σημειώνουν τις

παρατηρήσεις τους με λέξεις- κλειδιά. Ο δάσκαλος συχνά σημειώνει ο ίδιος λέξεις - κλειδιά ή ιδέες που τυχόν προκύπτουν. (Gorard, Siddiqui & See, 2015).

Βήμα 4^ο: Δημιουργία ερωτημάτων (Question Making).

Εάν η τάξη στην οποία εφαρμόζεται η μέθοδος δεν έχει ξανά εκτεθεί στην μέθοδο και δεν έχει μάθει να δουλεύει με τον συγκεκριμένο τρόπο ή αν οι μαθητές είναι πολύ μικροί, ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει ένα ερώτημα, λαμβάνοντας υπόψιν τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα των παιδιών από την προηγούμενη φάση. Όπως επισημαίνει και ο Gregory (2008), είναι πολύ πιθανό οι μαθητές, στα πρώιμα στάδια της μεθόδου, να χρειαστούν βοήθεια στην σύνθεση και επεξεργασία φιλοσοφικών ερωτημάτων (Gregory, 2008 οπ. αναφ. O’Riordan, 2013). Συνήθως, όπως προτείνει και η SAPERE (2010) και ειδικά αν τα μέλη των κοινοτήτων διερεύνησης δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και τους ζητείται να καταλήξουν σε μια ερώτηση που θεωρούν πιο ενδιαφέρουσα και χρειάζεται μια απάντηση που θα πρέπει να βασίζεται στην λογική. (Gorard, Siddiqui & See, 2015, O’ Riordan, 2013).

Βήμα 5^ο: Θέση ερωτημάτων (Question Airing).

Στην συγκεκριμένη φάση οι μαθητές παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους τις ερωτήσεις στις οποίες κατέληξε η ομάδα τους. Αφού συλλεχθούν οι προτεινόμενες ερωτήσεις από όλες τις ομάδες, οι μαθητές δίνουν περαιτέρω εξηγήσεις σχετικά με τις ερωτήσεις, ώστε να καταστεί βέβαιο πως όλοι έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο της κάθε ερώτησης, να συνδέσουν ερωτήσεις που μπορεί να είναι ίδιες ή να διαχωρίσουν το νόημα μερικών παρόμοιων ερωτήσεων κτλ. (Gorard, Siddiqui & See, 2015).

Βήμα 6^ο: Επιλογή Ερωτήματος (Question Choosing).

Αφού οι ερωτήσεις συλλεχθούν και ελεγχθούν, όπως περιεγράφηκε παραπάνω, τα μέλη της κοινότητας διερεύνησης πρέπει να διαλέξουν ένα από τα ερωτήματα, ώστε να αρχίσουν την διερεύνηση. Ο τρόπος επιλογής ερωτήματος ποικίλει και μπορεί να γίνει με μια μέθοδο ψηφίσματος (Gorard, Siddiqui & See, 2015), καθώς, όπως επισημαίνει και ο Haynes (2002), θα πρέπει ο τρόπος επιλογής του θέματος συζήτησης να γίνει όσο πιο δίκαια γίνεται. (Haynes, 2002 οπ. αναφ. O’Riordan, 2013).

Βήμα 7^ο: Πρώτες Σκέψεις (First Thoughts).

Σε αυτή την φάση ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συζητήσουν με την ομάδα τους ή το ζευγάρι τους τις πρώτες σκέψεις περί του θέματος που διέγειρε η επιλεγόμενη ερώτηση και έπειτα να τις μοιραστούν με τους συμμαθητές τους, ώστε να αρχίσει η συζήτηση. (Gorard, Siddiqui & See, 2015:11). Οι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να εξηγήσουν πώς κατέληξαν στο συγκεκριμένο ερώτημα ή να εξηγήσουν πιο περίπλοκες έννοιες και ιδέες που μπορεί να σχετίζονται με το ερώτημα. (O'Riordan, 2013). Είναι πιθανόν σε αυτή την φάση να κυριαρχήσουν στην συζήτηση οι πιο εξωστρεφείς μαθητές, γι' αυτό είναι καθήκον του δασκάλου να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να λάβουν μέρος. (Gorard, Siddiqui & See, 2015:11).

Βήμα 8^ο: Χτίζοντας (Building).

Αν και η χρήση κριτικής σκέψης είναι απαραίτητη καθ' όλη την διάρκεια την Φιλοσοφικής διερεύνησης, στην συγκεκριμένη φάση η χρήση της ενισχύεται περισσότερο. Οι μαθητές τώρα συμμετέχουν ενεργά στην διερεύνηση μέσω εμπλοκής στον διάλογο, χτίζουν πάνω στις ιδέες των συμμαθητών τους και τις επεκτείνουν, διερευνούν την εγκυρότητα τους μέσω ερωτήσεων και γνωστοποιούν τις δικές τους απόψεις. Ο ρόλος του δασκάλου και σε αυτό το στάδιο είναι βοηθητικός. Συχνά ενθαρρύνει τους μαθητές να θέτουν επιπλέον ερωτήματα, να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινότητα διερεύνησης ή τους βοηθά να ακολουθήσουν κάποιον συλλογισμό τους. Αυτό μπορεί να το επιτύχει προτείνοντας στους μαθητές να σκεφτούν ένα εναλλακτικό σενάριο ή τις επιπτώσεις μιας απόφασης. Τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο, αλλά να σκεφτούν αποδείξεις των λεγομένων τους, ώστε να επιχειρηματολογήσουν, να δώσουν παραδείγματα και αντιπαραδείγματα με σκοπό να γίνουν περισσότερο κατανοητοί και να υποστηρίξουν την γνώμη τους με μεγαλύτερη σαφήνεια ή να οδηγηθούν σε μια λύση του προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να φανούν πρόθυμοι στο να δεχτούν πως κάποια άλλη άποψη ίσως είναι καλύτερη από την δική τους, αν ο συμμαθητής τους παρουσιάσει μια καλύτερη επιχειρηματολογία και τους πείσει. Προτείνεται ο εκπαιδευτικός συχνά να αφήνει μερικά χρονικά περιθώρια σιωπής, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επεξεργαστούν και να σκεφτούν πάνω στις προτάσεις των συμμαθητών τους. Για να τους διευκολύνει περαιτέρω, θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα διάγραμμα στον πίνακα με τις πιο σημαντικές αποφάσεις και συμπεράσματα των μαθητών. (Gorard, Siddiqui & See, 2015:11-12).

Βήμα 9^ο: Τελευταίες Σκέψεις (Last Thoughts).

Φτάνοντας στο τέλος της συνεδρίας, ακούγονται τα συμπεράσματα όλων των μαθητών. Οι μαθητές μοιράζονται περιληπτικά την τελική τους άποψη, μέσω μιας δραστηριότητας είτε γραπτής είτε προφορικής. (Gorard, Siddiqui & See, 2015:12). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί ευκαιρία για τους μαθητές να εκφράσουν τις τελικές τους σκέψεις πάνω στο θέμα που διερευνήθηκε προηγουμένως, χωρίς να υπόκεινται σε καμία μορφή αμφισβήτησης, όπως γινόταν στις προηγούμενες φάσεις. (O’Riordan, 2013). Κάποιοι μαθητές μέσω της διερεύνησης και του διαλόγου μπορεί να έχουν αλλάξει άποψη για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ κάποιοι άλλοι να έχουν διατηρήσει την αρχική τους άποψη. (Gorard, Siddiqui & See, 2015:12).

Βήμα 10^ο: Ανακεφαλαίωση (Review).

Σκοπός του τελευταίου βήματος της συνεδρίας είναι να εξεταστούν από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό τα γνωστικά και μη γνωστικά (κοινωνικά) οφέλη που τους πρόσφερε η διερεύνηση που προηγήθηκε. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω ερωτήσεων αξιολόγησης που κάνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, όπως *«Τι πήγε καλά σήμερα;»*, *«τι θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε την επόμενη φορά;»*. Ο δάσκαλος γενικότερα υποδεικνύει συμπεριφορές που ίσως χρειάζεται να βελτιωθούν και οι μαθητές αξιολογούν και αναστοχάζονται πάνω στην συνεδρία που προηγήθηκε. (Gorard, Siddiqui & See, 2015).

Τα γνωστικά οφέλη της μεθόδου στους μαθητές μπορούν να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν, εξετάζοντας αν οι μαθητές κατά την διάρκεια της συνεδρίας: έκαναν μια πρόταση επίλυσης του προβλήματος ή κάποια υπόθεση, έδωσαν μια εξήγηση, έδωσαν παραδείγματα και αντιπαραδείγματα, έκαναν μια σύγκριση, έκαναν έναν λογικό συλλογισμό, έκαναν αυτοαξιολόγηση- αυτοδιόρθωση ή αν υπολόγισαν μια διαφορετική άποψη. (Gregory, 2008 οπ. αναφ. O’Riordan, 2013:60-61).

Η αξιολόγηση της επίδρασης της μεθόδου στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών είναι εξίσου σημαντική, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές κατανοούν ποιες συμπεριφορές δεν βοήθησαν στην ομαλή λειτουργία της κοινότητας διερεύνησης και βλέπουν τί πρέπει να διορθωθεί στο μέλλον. Εφόσον εντοπιστούν οι προβληματικές συμπεριφορές που εμποδίζουν την διεξαγωγή της φιλοσοφικής διερεύνησης, οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος και να τις εφαρμόσουν στην επόμενη συνεδρία. (O’Riordan, 2013).

Οι πρακτικές εφαρμογής της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά» στην Χαβάη (p4cHI: Philosophy for children Hawai'i) παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με τα βήματα εφαρμογής που προτείνει η SAPERE, τόσο στην διαδικασία όσο και στην δομή της διερεύνησης. Η «Φιλοσοφία για παιδιά στη Χαβάη» ιδρύθηκε το 1984 από τον Jackson, έναν διδακτορικό απόφοιτο του Πανεπιστημίου της Χαβάης που παρακολούθησε μια σειρά μαθημάτων από τον Lipman και την Sharp σχετικά με την «Φιλοσοφία για παιδιά». Γυρίζοντας στην Χαβάη έφερε την συγκεκριμένη μέθοδο στις τάξεις των σχολείων, αλλά σύντομα παρατηρήθηκαν μερικοί περιορισμοί της μεθόδου στην εφαρμογή της στις τάξεις της Χαβάης: δεν διευκρινιζόταν πώς ακριβώς θα δημιουργηθεί η κοινότητα και το αίσθημα της συλλογικότητας, ώστε να δημιουργηθεί και η Κοινότητα Διερεύνησης. Εξάλλου, και οι προσεγγίσεις των προς συζήτηση θεμάτων και το υλικό προέρχονταν από την Δύση, οπότε παρατηρήθηκε πως δεν συμβάδιζαν με τις εμπειρίες των μαθητών (Jackson, 2017 οπ. αναφ. Katami, 2019). Μέσα στην επόμενη δεκαετία οι δάσκαλοι της Χαβάης τροποποίησαν τις πρακτικές της μεθόδου, έτσι ώστε να αντανακλούν την κουλτούρα των παιδιών αλλά και να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες μαθητών που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως αυτή της Χαβάης (Katami, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την p4cHI (Philosophy for children Hawai'i) στις τάξεις τους, δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο δάσκαλοι και μαθητές συνδημιουργούν και αναδομούν τις ικανότητες υπεύθυνης σκέψης. (Maikaiaiu & Miller, 2012 οπ. αναφ. Lin & Sequeira, 2017). Σύμφωνα με την Maikaiaiu (2015), στα πλαίσια της p4cHI, χρησιμοποιούνται συνήθως τρεις συγκεκριμένες δραστηριότητες- εφαρμογές, με σκοπό *«οι παραδοσιακές τάξεις να μετατραπούν σε γνωστικά ασφαλείς δημοκρατικές κοινότητες διερεύνησης, εμπλέκοντας τους μαθητές και τους δασκάλους σε φιλοσοφικού τύπου δραστηριότητες»*. (Maikaiaiu, 2015). Οι Κοινότητες Διερεύνησης της Χαβάης συνίστανται από τρεις εκπαιδευτικές διαδικασίες : α) τη δραστηριότητα Γνωστική Ασφάλεια, β) τη δραστηριότητα Μπάλα της Κοινότητας και γ) την οργάνωση της τάξης σε κύκλο μέσω της δραστηριότητας «Απλή Βανίλια».

Δραστηριότητα: Γνωστική Ασφάλεια (Intellectual Safety)

Η δραστηριότητα στοχεύει στην ανάπτυξη σχέσεων σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές. Επειδή, όμως, ένας τέτοιος στόχος επιτυγχάνεται με το πέρασμα του

χρόνου και ο δάσκαλος οφείλει διαρκώς να παλεύει για την ανάπτυξη και διατήρηση αυτών των σχέσεων, ο συγκεκριμένος στόχος θα χρειάζεται να υπάρχει και στις επόμενες δραστηριότητες. Στοχεύει, επίσης, και στην θέσπιση μερικών κανόνων, με σκοπό την δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να υποστηρίξει την ελεύθερη έκφραση λόγου. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιείται κατά την πρώτη μέρα εφαρμογής της μεθόδου με τον εξής τρόπο:

Ο δάσκαλος συστήνει στους μαθητές τον όρο «Γνωστική ασφάλεια» και αναγράφει στον πίνακα τον ορισμό του. (*«Όλοι οι συμμετέχοντες στην κοινότητα πρέπει να νιώθουν ασφαλείς να κάνουν οποιαδήποτε ερώτηση ή να εκφράσουν οποιαδήποτε άποψη τους, όσο αυτή σέβεται όλους τους ανθρώπους»*). (Jackson, 2001 οπ. αναφ. Μακαΐου, 2015). Ο δάσκαλος δίνοντας παραδείγματα από την ζωή του υποστηρίζει την αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός γνωστικά ασφαλούς περιβάλλοντος. Έπειτα εκπαιδευτικός και μαθητές, συλλογικά, συζητούν πώς θα ήθελαν να είναι το περιβάλλον της τάξης. Στον πίνακα, γύρω από τον ορισμό που είναι ήδη αναγραμμένος, γράφονται λίστες με παραδείγματα και αντι-παραδείγματα συμπεριφορών που είναι αποδεκτές και ευνοούν την δημιουργία ενός γνωστικά ασφαλούς περιβάλλοντος και συμπεριφορών μη αποδεκτών που υποδαυλίζουν την ασφάλεια του περιβάλλοντος. (Μακαΐου, 2015).

Όπως αναφέρει η Katie Berger, ειδική παιδαγωγός που έχει εξασκήσει την συγκεκριμένη μέθοδο, η γνωστική ασφάλεια που είχε δημιουργήσει στην τάξη της βοήθησε ώστε να δημιουργηθεί μια κοινότητα διερεύνησης, τα μέλη της οποίας νιώθοντας ασφαλή, εμπλέκονταν βαθύτερα σε φιλοσοφικές αναζητήσεις και διαλόγους φιλοσοφικής φύσης. Μαθητές ειδικών αναγκών και μη, παρατήρησε η Berger, ένιωθαν αρκετά άνετα ώστε να συμβάλλουν στην διερεύνηση και να πάρουν ρίσκα, απαντώντας με τον τρόπο του ο καθένας τα ερωτήματα που τέθηκαν. Αυτό το αίσθημα γνωστικής ασφάλειας έχει διάφορες βαθμίδες και καλλιεργείται σταδιακά. Με τον καιρό δημιουργείται ένα ολοένα και πιο ασφαλές περιβάλλον στην αίθουσα, με αποτέλεσμα τα μέλη της κοινότητας να γίνονται ολοένα και πιο ειλικρινή μεταξύ τους, χωρίς να φοβούνται μήπως τα λεγόμενα τους παρεξηγηθούν, εφόσον οι σχέσεις τους είναι χτισμένες πάνω στον σεβασμό. Η δραστηριότητα της γνωστικής ασφάλειας συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ενίσχυση του αισθήματος της κοινότητας στα μέλη που συμμετέχουν στην μέθοδο, και επιπλέον βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την σκέψη τους και το εύρος της κατανόησης τους (Lukey, 2012).

Δραστηριότητα 2: Η Μπάλα της Κοινότητας (Community Ball).

Πριν αρχίσει η δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει τους κανόνες του παιχνιδιού. Οι κανόνες είναι οι εξής: 1) Μιλάει ένα άτομο την φορά, 2) Το άτομο που κρατά την μπάλα αποφασίζει ποιος θα είναι ο επόμενος ομιλητής, 3) Αν κάποιος επιθυμεί να μην μιλήσει, μπορεί να δώσει την σειρά του σε κάποιον άλλον. Η θέσπιση των συγκεκριμένων κανόνων είναι απαραίτητη, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους. Για την εκπόνηση της δραστηριότητας οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό κάθονται όλοι σε ένα κύκλο. (Makaïau, 2015). Σύμφωνα με τον David Falgout (2012), ο συγκεκριμένος σχηματισμός της αίθουσας είναι αυτός που ωθεί και ενθαρρύνει την συμμετοχικότητα των μαθητών στην διερεύνηση και την εμπλοκή τους σε διαλόγους με τους συμμαθητές τους αλλά και την εμβάθυνση της σκέψης πάνω στα θέματα τα οποία διαπραγματεύονται κατά την διάρκεια της διερεύνησης. Όπως σημειώνει ο Falgout, η δομή της αίθουσας επικοινωνεί στους μαθητές τους μαθησιακούς στόχους που επιδιώκονται και τις προσδοκίες του διδάσκοντος σχετικά με την συμπεριφορά τους. Η διάταξη μια παραδοσιακής τάξης, για παράδειγμα, συχνά μεταφράζεται από τους μαθητές ότι πρέπει να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κανόνες και ότι τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και απόψεις δεν έχουν θέση μέσα στην τάξη. Αντίθετα, η κυκλική διάταξη επικοινωνεί στους μαθητές πως ο δάσκαλος σκοπεύει να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των μαθητών. Απόδειξη αποτελεί η παρατήρηση της ενθουσιώδους συμπεριφοράς των μαθητών, όταν για πρώτη φορά συμμετέχουν σε μια κοινότητα διερεύνησης (Lukey, 2012). Ο δάσκαλος δημιουργεί μια μπάλα από νήμα και χαρτόνι. Το νήμα το κρατάνε όλοι οι μαθητές και ο δάσκαλος, αφού κάνει την αρχή και τυλίξει λίγο από το νήμα γύρω από το χαρτόνι, το δίνει στον μαθητή δίπλα να τυλίξει το νήμα που κρατάει στα χέρια του και του κάνει μια ερώτηση. Πρώτα απαντά εκείνος στην ερώτηση που μόλις έκανε και έπειτα απαντά ο μαθητής. Κάπως έτσι το κουβάρι περνάει απ' όλους τους μαθητές, μέχρι το νήμα να τελειώσει και να γίνει μια μικρή μπάλα. Αυτή είναι η μπάλα της κοινότητας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη την διάρκεια της διερεύνησης. (Makaïau, 2015). Σύμφωνα με την Lisa Widdison (2012), η μπάλα της κοινότητας είναι σύμβολο της συνεργασίας των μελών της κοινότητας φιλοσοφικής διερεύνησης αλλά και της δημιουργίας αυτής της κοινότητας. Μέσω της διαδικασίας δημιουργίας της μπάλας

δημιουργείται και η ίδια η κοινότητα, καθώς τα μέλη γνωρίζονται και εξοικειώνονται μεταξύ τους. (Lukey, 2012)

Δραστηριότητα 3: Απλή Βανίλια (Plain Vanilla).

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να βοηθήσει και να ενισχύσει την δημιουργία ενός συνεργατικού χώρου κατά την διάρκεια της φιλοσοφικής διερεύνησης. Η ονομασία της «Απλή Βανίλια» οφείλεται στην απλή δομή της δραστηριότητας, η οποία είναι η εξής:

- I. Οι μαθητές εκτίθενται σε κάποιο είδος ερεθίσματος, για παράδειγμα κάποια μορφή τέχνης, ένα κείμενο, βίντεο ή μουσική.
- II. Ο κάθε μαθητής γράφει στον πίνακα και μοιράζεται με τους συμμαθητές του μια ερώτηση που του έχει δημιουργηθεί από την ανάγνωση/ έκθεσή του στο ερέθισμα.
- III. Τα μέλη της κοινότητας ψηφίζουν ποια ερώτηση θέλουν να αποτελέσει έναυσμα, ώστε να αρχίσει η διερεύνηση με την βοήθεια της μπάλας της κοινότητας. Η μπάλα περνάει από τον κάθε μαθητή και ο κάθε μαθητής ανακοινώνει τις δύο ερωτήσεις που του κίνησαν περισσότερο το ενδιαφέρον και ο εκπαιδευτικός σημειώνει και μετρά τις ψήφους.
- IV. Αφού, με τον δημοκρατικό τρόπο που είδαμε παραπάνω, αποφασιστεί η ερώτηση με την οποία θα αρχίσει η διερεύνηση, οι μαθητές καταγράφουν την απάντησή τους. Μέσω αυτής της απάντησης μπορεί να κάνουν υποθέσεις, να δίνουν παραδείγματα και αντιπαραδείγματα, να ζητούν επεξήγηση ή ακόμα και να θέσουν κι άλλες ερωτήσεις.
- V. Ο πρώτος που απαντά στην ερώτηση που έχει επιλεγεί είναι αυτός που την έχει θέσει εξ αρχής. Ο συγκεκριμένος μαθητής απαντά πρώτος στην ερώτηση που ο ίδιος έχει θέσει και εξηγεί τί ακριβώς τον επηρέασε, ώστε να θέσει αυτή την ερώτηση. Ακολουθούν οι απαντήσεις των υπολοίπων μαθητών με την βοήθεια της «μπάλας της κοινότητας».
- VI. Στο τελικό στάδιο της διαδικασίας τα μέλη της κοινότητας αναστοχάζονται και αυτό-αξιολογούν πάνω στα όσα έχουν προηγηθεί. (Makaiiau, 2015).

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω και όπως έχει παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές, η μέθοδος εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες του κόσμου, διαφοροποιώντας μερικές πτυχές στην πρακτική της εφαρμογή, αλλά διατηρώντας τα ιδανικά της. Οι μικρές αυτές διαφοροποιήσεις γίνονται, για να ανταποκριθεί η μέθοδος στις ανάγκες της κάθε τάξης και κοινωνικής ομάδας.

Το πώς θα προσαρμοστεί η «Φιλοσοφία για τα παιδιά» στις ανάγκες του Αφρικάνικου πολιτισμού μελέτησε και η Matsephe M. Letseka (2014). Όπως αναφέρει η ίδια, η συγκεκριμένη μέθοδος εμφανίζει προοπτικές να εφαρμοστεί και σε σχολεία της Αφρικής, αφού οι αρχές και τα ιδανικά της «Φιλοσοφίας με τα παιδιά» εμφανίζουν πολλές ομοιότητες με τις αρχές της Αφρικάνικης φιλοσοφίας, όπως για παράδειγμα ο κοινοτισμός που κυριαρχεί στις διάφορες φυλές της Αφρικής και η λέξη Ubuntu, που ερμηνεύεται ως «είμαι αυτό που είμαι λόγω αυτού που όλοι είμαστε» και εκφράζει τις έννοιες της ανθρωπιάς και της αλληλεγγύης. Παρόλες τις ομοιότητες της Αφρικάνικης φιλοσοφίας με τα ιδανικά της μεθόδου, η τελευταία εξακολουθεί να αποτελεί δημιούργημα της Δύσης, με αποτέλεσμα τα υλικά που εμπεριέχει να εκφράζουν τις αξίες του δυτικού πολιτισμού. Για τον λόγο αυτό και κρίνεται απαραίτητη η αφρικανοποίηση της «Φιλοσοφίας για τα παιδιά». Με τον όρο «αφρικανοποίηση» σε πρακτικό επίπεδο εννοείται η χρήση και η μεταφορά στοιχείων της αφρικανικής παράδοσης στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η επίτευξη της αφρικανοποίησης της «Φιλοσοφίας με τα παιδιά» μπορεί να γίνει με την χρήση ιστοριών της Νότιας Αφρικής, που συμπεριλαμβάνουν τις αφρικάνικες ιδιαιτερότητες και τα σύμβολα της. Εδώ να σημειωθεί πως η χρήση ιστοριών ως ερέθισμα για την έναρξη της διερεύνησης αντανάκλα μια πάγια τακτική της καθημερινής ζωής των Αφρικανών και που ήταν η αφήγηση ιστοριών στο τέλος της ημέρας από τους μεγαλύτερους. Οι ιστορίες αυτές είχαν συνήθως πρωταγωνιστές ζώα και η φύση ήταν αναπόσπαστο κομμάτι τους. Πολλές φορές τα ζώα στις ιστορίες λειτουργούσαν ως σύμβολα και το θέμα της ιστορίας είχε και έχει διδακτικό περιεχόμενο. Οι ιστορίες θίγουν θέματα, όπως η διαφορετικότητα, η ανθρωπιά και την αλληλεγγύη. Οι ιστορίες θα εκθέσουν τα παιδιά σε εμπειρίες που είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα τους και θα τους προβληματίσουν, θα τους ωθήσουν να εμπλακούν σε διάλογο με τους συμμαθητές τους πάνω στο θέμα που διαπραγματεύονται αυτές οι ιστορίες. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού θα επιτύχουν μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Παράδειγμα τέτοια ιστορίας, που

προτείνεται για τις ηλικίες του Δημοτικού, αποτελεί το παραμύθι Fudukazi's Magic, όπου αφηγείται την ιστορία μια γέρικης χελώνας που ζει στην αρχή της δημιουργίας του κόσμου και βοηθά τα ζώα του δάσους να αλλάξουν την γκρίζα μορφή τους και να μεταμορφωθούν στα ζώα, όπως τα ξέρουμε σήμερα. (Letseka, 2014).

Όπως έχει προαναφερθεί, η έναρξη της φιλοσοφικής διερεύνησης γίνεται με την αφόρμηση των μαθητών μέσω ενός ερεθίσματος. Ο Lipman πρότεινε την χρήση ενός λογοτεχνικού κειμένου που ο ίδιος είχε συγγράψει, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους του προγράμματος. Η θεματική αυτών των ιστοριών ήταν φιλοσοφικού περιεχομένου. Οι πρωταγωνιστές ήταν παιδιά, τα οποία μέσα σε αυτές τις ιστορίες διαπραγματεύονταν θέματα ή έθεταν φιλοσοφικά ερωτήματα, που ο Lipman ήλπιζε να θέσουν και οι μαθητές του. Οι ιστορίες συνήθως δεν είχαν τέλος, αφήνοντας χώρο στους μαθητές να τις συμπληρώσουν μέσω της διερεύνησης, όπως, επίσης, κατά την διάρκεια της διεξαγωγής των γεγονότων στην ιστορία υπήρχαν απρόοπτα γεγονότα και έγκυρα επιχειρήματα που στήριζαν την κάθε μεριά μιας διαμάχης. (Williams, 2018).

Αν και τα ίδια τα λογοτεχνικά βιβλία του Lipman δεν χρησιμοποιούνται πλέον από πολλούς εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούνται άλλα παιδικά λογοτεχνικά ή εικονογραφημένα βιβλία από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την μέθοδο στις τάξεις τους ως αφόρμηση για την έναρξη της φιλοσοφικής διερεύνησης. Μέσω της λογοτεχνικής συζήτησης, όπως υποστηρίζουν οι υπερασπιστές των αναγνωστικών θεωριών προσέγγισης της λογοτεχνίας, οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο, με σκοπό να κατασκευάσουν συλλογικά νόημα. Οι μαθητές αρχικά μοιράζονται τις απόψεις τους, δέχονται ή απορρίπτουν απόψεις των συμμαθητών και αποφασίζουν κατά την διάρκεια της διαδικασίας αν θα κρατήσουν, θα τροποποιήσουν ή εγκαταλείψουν την αρχική τους πεποίθηση. Αυτή η ανταλλαγή ανταποκρίσεων, λοιπόν, συμβάλλει τελικά στην διαμόρφωση των ατομικών νοηματοδοτήσεων των μαθητών. Ακόμα μέσω της λογοτεχνικής συζήτησης πολιτισμικών κειμένων οι μαθητές αρχίζουν να καλλιεργούν μια κριτική στάση απέναντι στους κυρίαρχους λόγους και πολιτισμικές παραδοχές (Παπαρούση, 2016 οπ. αναφ. Dunker & Γκόβαρης, 2020:167-168). Η Calvet (2001 οπ. αναφ. Calvet, 2015.), εφαρμόζοντας την μέθοδο «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά», χρησιμοποίησε τον μύθο «Η χήνα», στον οποίο η πρωταγωνίστρια χήνα θεωρεί πως είναι κύκνος, ως διανοητικό ερέθισμα για την έναρξη της διερεύνησης. Ο

μύθος αντικατοπτρίζει πόσο προβληματική μπορεί να αποβεί για τα άτομα μια διαστρεβλωμένη εικόνα του εαυτού και δίνει το έναυσμα στους μαθητές να ξεκινήσουν μια φιλοσοφική διερεύνηση πάνω στη έννοια της ταυτότητας κάθε ατόμου και συγκεκριμένα της σχέσης μεταξύ του πώς κάποιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό τους και πώς τον αυτοπροσδιορίζει.

Σε έρευνα που είχε διεξαχθεί, με σκοπό να διαπιστωθεί αν η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί και στο νηπιαγωγείο, χρησιμοποιήθηκαν ως αφόρμηση οκτώ διαφορετικά παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία έκριναν ο ερευνήτριες κατάλληλα, ώστε να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των μαθητών και να τους προβληματίσουν σχετικά με τις έννοιες της φιλίας και της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ιστορία «Το Κάτι Άλλο», στο οποίο ο πρωταγωνιστής προσπαθεί να γίνει αποδεκτός απ' όλους, αλλά τελικά παρόλες τις προσπάθειες του αποτυγχάνει. Η συγκεκριμένη ιστορία προσφέρεται για τη διερεύνηση πολλών θεμάτων, της φιλίας, της διαφορετικότητας ή αντίστοιχα του φόβου για τον Άλλο. Μια ιστορία που διαπραγματεύεται την έννοια της διαφορετικότητας είναι ο Elmer, ο πολύχρωμος ελέφαντας, ο οποίος τελικά αποδέχεται τον ίδιο του τον εαυτό και βρίσκει την χαρά μέσα στην διαφορετικότητα του (Gaspatou & Kampeza, 2012). Παρόλο που το εικονογραφημένο βιβλίο του Elmer θίγει την έννοια της διαφορετικότητας, η Chetty (2017) δεν το θεωρεί αντιπροσωπευτικό δείγμα για να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα διερεύνησης φυλετικών ή εθνικών διαφορών, καθώς ο Elmer δεν ανήκει σε κάποια κοινωνική ομάδα, είναι μόνος του διαφορετικός και οι υπόλοιποι ελέφαντες δεν φαίνεται να ενοχλούνται από το γεγονός πως είναι πολύχρωμος, οπότε η ανασφάλεια του Elmer πηγάζει από προσωπικούς ψυχολογικούς παράγοντες και όχι από την διαφορετική αντιμετώπιση των γύρω του. (Chetty, 2017 οπ. αναφ. Lin & Sequeira, 2017). Το παιδικό βιβλίο «Το προβατάκι που ήρθε για δείπνο» (The Lamp Who Came for Dinner), στο οποίο ο λύκος καταλήγει να συμπαθήσει το προβατάκι, έδωσε στους μαθητές το ερέθισμα να απασχοληθούν με την έννοια της φιλίας (Gaspatou & Kampeza, 2012).

Μερικές προτάσεις χρήσης παιδικής λογοτεχνίας για την έναρξη μιας φιλοσοφικής διερεύνησης με συμμετέχοντες μαθητές από 7- 11 χρονών από την SAPERE (2021) είναι τα βιβλία: The Huge Bag of Worries, των Virginia Ironside and Frank Rodgers , το οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της δυστυχίας, του άγχους και των συναισθημάτων, Best of Friends, των Shen Roddie και της Sally Anne Lambert, το

οποίο διαπραγματεύεται τις έννοιες της αποδοχής εαυτού, το να μοιράζεσαι με τους γύρω σου, *The Three Robbers*, του Tomi Ungerer, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με την ηθική των πράξεων. (πηγή: <https://www.sapere.org.uk/>).

Εκτός από τα λογοτεχνικά βιβλία που ήταν η αρχική πρόταση του Lirman και έπειτα του Matthews, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως ερέθισμα οποιοδήποτε υλικό πιστεύουν ότι θα προβληματίσει και θα ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη των μαθητών τους. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι κάποιο ποίημα, εικόνα, κάποια ταινία μικρού μήκους, κάποιο απόσπασμα από κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο ή εφημερίδας ή ακόμα και κάποιο κείμενο ή υλικό παρμένο από κάποιο σχολικό μάθημα (Gorard, Siddiqui & See, 2015). Ο Chandley (2012), έχοντας χρησιμοποιήσει ως ερέθισμα μουσικά κομμάτια, προτείνει μέσω της επίσημης ιστοσελίδας της SAPERE, εκείνα που θεωρεί καταλληλότερα για την αφόρμηση μιας φιλοσοφικής διερεύνησης. Μερικά από αυτά είναι: το κομμάτι *All you need is love* (Lennon/McCarthy), μέσω του οποίου η κοινότητα διερεύνησης μπορεί να εμπλακεί σε διαλόγους γύρω από τις έννοιες της αγάπης, της επικοινωνίας, της δημοσιότητας και των ανθρώπινων αναγκών, το *4'33"* (John Cage), στο οποίο οι ερμηνευτές δεν παίζουν τίποτα, ενθαρρύνοντας έτσι το κοινό να αφουγκραστούν τους ήχους γύρω τους. Ερωτήματα που εγείρονται με την έκθεση των παιδιών στο συγκεκριμένο κομμάτι είναι: «μπορεί να θεωρηθεί το συγκεκριμένο κομμάτι μουσική;», «μπορεί το τίποτα να είναι κάτι;», «ένας λευκός καμβάς θεωρείται τέχνη;». Ακόμα χρησιμοποιήθηκε στις μεγαλύτερες τάξεις ο εθνικός ύμνος της Αγγλίας, φέρνοντας στην προσοχή των μαθητών τις έννοιες του πατριωτισμού, της ταυτότητας και του ανήκειν (Chanley, 2012). Μουσικό ερέθισμα σε μορφή βίντεο με εναλλασσόμενες εικόνες χρησιμοποίησε και η Μανούσου (2017). Το μουσικό κόμματι ήταν η «Αμερική» του Θανάση Παπαθανασίου, το οποίο είχε ως θεματική τους μετανάστες Έλληνες και ως στόχο την συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σχετικά με την μετανάστευση αλλά και τον περαιτέρω προβληματισμό τους (Μανούσου, 2017:208). Η Κύρτση (2019) επέλεξε να χρησιμοποιήσει στις δικές της επεμβάσεις δύο ταινίες μικρού μήκους ως αφόρμηση για την φιλοσοφική διερεύνηση των εννοιών της διαφορετικότητας και της διάκρισης, χρησιμοποιώντας την ταινία κινουμένων σχεδίων «Ο Χιονάνθρωπος», στην οποία ένα αγόρι γίνεται φίλος με έναν χιονάνθρωπο και γνωρίζουν ο ένας τις διαφορετικές ζωές του άλλου. Χρησιμοποίησε,

επίσης, και την ταινία μικρού μήκους «Λαθρεπιβάτης» (Pepe Danquart), στην οποία μέσα σε ένα λεωφορείο λαμβάνει μέρος ένα περιστατικό διάκρισης, με μια ηλικιωμένη κυρία να ενοχλείται από την παρουσία ενός μετανάστη που κάθεται δίπλα της και του μιλά υβριστικά (Κύρτση, 2019). Ο Müller (στο Dunker & Γκόβαρης, 2020) επιλέγει ένα πιο απλό ερέθισμα, μια εικόνα από το βιβλίο «Frag mich (Ρώτα εμένα)» της Antje Dann (2002), η οποία απεικονίζει ένα βρέφος να κοιμάται σε ένα χαρτόκουτο. Με αφορμή το χαρτόκουτο οι μαθητές διερευνούν την έννοια του «σπιτικού», της βιωσιμότητας (Dunker & Γκόβαρης, 2020:269). Ο ίδιος σε κάποια άλλη κοινότητα φιλοσοφικής διερεύνησης, με σκοπό να προβληματίσει τους μαθητές σχετικά με την φύση και την σχέση φύσης και ανθρώπου, χρησιμοποίησε ένα πιο εναλλακτικό ερέθισμα, τα περιεχόμενα μια τσάντας, τα οποία αποτελούνταν από αντικείμενα που βρίσκονται στην φύση και αντικείμενα που τα έφτιαξε ο άνθρωπος (Dunker & Γκόβαρης, 2020:247).

2.8. Δυσκολίες/ περιορισμοί της μεθόδου «Φιλοσοφία με τα παιδιά»

Παρόλα τα οφέλη τόσο στους γνωστικούς όσο και στους μη γνωστικούς τομείς της ανάπτυξης των μαθητών, η μέθοδος «Φιλοσοφία με τα παιδιά» παρουσιάζει μερικές δυσκολίες και περιορισμούς, όπως σημειώνουν δάσκαλοι που την έχουν εφαρμόσει στις τάξεις τους. Παρακάτω παρατίθενται μερικά σημεία αστάθειας της μεθόδου, τα οποία χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή στον χειρισμό τους.

- Επιλογή ερεθίσματος. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη παιδαγωγική η αφορμή της διερεύνησης πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένη από τον εκπαιδευτικό, ώστε να δημιουργεί αμφισημίες και ερωτήματα στους μαθητές, με σκοπό να τους παρακινήσει να σκεφτούν βαθύτερα. Είναι σημαντικό οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα τεθούν μέσω του ερεθίσματος να μην μπορούν να απαντηθούν μέσω πρακτικών μεθόδων έρευνας.
- Ερμηνεία απαντήσεων. Η ερμηνεία των απαντήσεων των μαθητών είναι μια προβληματική διαδικασία για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, γιατί πολύ εύκολα μπορεί να παρασυρθεί και να ερμηνεύσει τις άγνωστες έννοιες με ένα οικείο στους μαθητές λεξιλόγιο, κάτι που μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην αυτενέργεια των μαθητών (Haynes and Murriss, 2006 οπ. αναφ. Murriss, 2008).

- Η εύρεση σωστών ερωτήσεων που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη της φιλοσοφικής διερεύνησης είναι ακόμα μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η θέση φιλοσοφικών ερωτημάτων δεν μπορεί να γίνει μέσω κάποιας τεχνικής, αλλά μονάχα μέσα από την εμπειρία και άσκηση του κάθε εκπαιδευτικού πάνω στην συγκεκριμένη διδακτική πρακτική αλλά και από την ενασχόληση του με την ιστορία των φιλοσοφικών ιδεών.
- Η διαφορά μεταξύ φιλοσοφικών και ψυχολογικών διερευνήσεων είναι κάτι που προβληματίζει τους δασκάλους, αφού η μεταξύ τους διαφορά δεν είναι ξεκάθαρη, ωστόσο σύμφωνα με την Murriss (2008) μπορεί αυτή η διαφορά να αναδειχτεί ως μια ακόμα εκπαιδευτική ευκαιρία ανάλυσης.
- Το αίσθημα της έλλειψης προόδου της διερεύνησης. Πολλές φορές η μη ευθύγραμμη διεξαγωγή του διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας διερεύνησης αφήνει στους δασκάλους την εντύπωση πως η διερεύνηση δεν προχωράει μπροστά αλλά σε κύκλους. Η κοινότητα διερεύνησης, όμως, στοχεύει σε αυτή την αστάθεια των διαλόγων. Όπως αναφέρουν και οι Murriss and Haynes (2000a οπ. αναφ. Murriss, 2008:679), ο διάλογος και η συλλογική πορεία της σκέψης δεν είναι ευθύγραμμη, ούτε κυκλική αλλά αυτή της σπείρας και είναι αυτή η πορεία που ενεργοποιεί την βαθύτερη σκέψη.
- Η εννοιολογική διερεύνηση νέων εννοιών σε μια κοινότητα διερεύνησης συνιστά μια δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν συνειδητοποιούν την αξία να ανακαλύψουν τα παιδιά από μόνα τους και συλλογικά τις συνιστώσες αυτής της έννοιας (Murriss, 2008).
- Η πιθανότητα συναισθηματικής αναστάτωσης ορισμένων μελών της κοινότητας διερεύνησης λόγω κάποιων ευαίσθητων θεμάτων που ίσως τεθούν στα πλαίσια της φιλοσοφικής διερεύνησης, είναι άλλη μια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν την «Φιλοσοφία με παιδιά στην τάξη τους». Αυτή όμως η συναισθηματική αναστάτωση πάνω σε ευαίσθητα θέματα και η πιθανή γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση μεταξύ των μελών μιας κοινότητας μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για περαιτέρω διερεύνηση των αξιών και των νοηματοδοτήσεων των μελών (Murriss, 2008:680).
- Η αστάθεια και η απρόοπτη εξέλιξη της διαδικασίας φαίνεται πολλές φορές σχεδόν μη διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα αν λάβουμε

υπόψιν τον τρόπο που έχουν συνηθίσει να διεξάγουν την διδακτική διαδικασία, η οποία συνήθως έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο που μεταδίδεται από τον δάσκαλο στους μαθητές. Αντίθετα, η μέθοδος «Φιλοσοφία με τα παιδιά» δεν έχει κάποια συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να καλυφθεί ούτε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική, με τη χρήση της οποίας να μπορεί ο δάσκαλος να βγάλει από τους μαθητές την γνώση που εκείνος θέλει.

- Το γεγονός πως, αν και στην αρχή κάθε διερεύνησης όλα τα μέλη της κοινότητας διαβεβαιώνονται πως δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, στην πραγματικότητα κατά την διάρκεια της διερεύνησης δεν θεωρούνται όλες οι προτάσεις και ιδέες έγκυρες και σωστές, ούτε γίνονται αποδεκτές δίχως κριτική, είναι ακόμα μια αστάθεια της μεθόδου (Murtis, 2008:678-680).

Ο O' Riordan (2015), μελετώντας μια ομάδα δασκάλων Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι εφάρμοζαν την μέθοδο «Φιλοσοφία για τα παιδιά» σύμφωνα με τις οδηγίες της SAPERE, κατέγραψε μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι. Για την ανάλυση των δεδομένων οι δάσκαλοι που συμμετείχαν χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με την συχνότητα εφαρμογής της μεθόδου στην τάξη τους. Οι δάσκαλοι που εφάρμοζαν συχνά την μέθοδο στην τάξη τους, συνδέοντας τη με τα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος, ενώ συνειδητοποίησαν τα θετικά οφέλη της μεθόδου στην ποιότητα μάθησης των μαθητών, παρατηρώντας τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν τακτικές που χρησιμοποιούσαν κατά την διάρκεια των φιλοσοφικών διερευνήσεων, σημείωσαν πως αντιμετώπισαν προβλήματα στην εφαρμογή της μεθόδου λόγω φόρτου εργασίας. Οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούσαν την μέθοδο ανά τακτά διαστήματα αλλά όχι τόσο συχνά όσο οι παραπάνω, ενώ κι αυτοί παρατήρησαν την ενίσχυση των δεξιοτήτων των προφορικών και ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και της συνεργασίας και δημιουργικότητας τους, σημείωσαν, επίσης, πως δεν έβρισκαν χρόνο ώστε να την εφαρμόσουν ανάμεσα στις απαιτήσεις του προγράμματος. Ακόμα η συγκεκριμένη ομάδα δασκάλων αντιμετώπισε κάποια προβλήματα σχετικά με την συμμετοχικότητα των μαθητών τους. Όπως ανέφερε ένας από αυτούς, οι μαθητές με πιο μαθηματική/ λογική σκέψη δυσκολεύτηκαν αρκετά στην προσαρμογή και συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον συλλογικής μάθησης. Μερικοί άλλοι δάσκαλοι της κατηγορίας αυτής δυσκολεύτηκαν στην αξιολόγηση της επίδρασης της μεθόδου πάνω στους μαθητές

τους και ανέφεραν πως δαπανούσαν πολύ χρόνο στην οργάνωση και μετατροπή της τάξης σε κοινότητα διερεύνησης. Αν και μερικοί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω παρατήρησαν πως η κοινότητα διερεύνησης ενίσχυσε την συνεργατικότητα των μαθητών, μερικοί ανέφεραν πως η συγκεκριμένη οργάνωση της τάξης είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της δημοτικότητας ορισμένων μαθητών και κατέστησε μερικούς άλλους περισσότερο ευάλωτους. Η τελευταία ομάδα δασκάλων ήταν αυτοί που εφάρμοσαν μια φορά την μέθοδο και όχι στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά με θέματα που επέλεξαν οι ίδιοι. Καθώς αυτοί οι δάσκαλοι εφάρμοσαν μονάχα μια φορά την μέθοδο σχολίασαν πως δεν μπορούσαν να αξιολογήσουν τυχόν κάποια πρόοδο των μαθητών στους γνωστικούς ή μη τομείς. Ο O' Riordan καταλήγει πως η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μεθόδου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εύρος της επαγγελματικής εξέλιξης και υποστήριξης που είναι διαθέσιμες στους δασκάλους, που επιχειρούν αυτή την καινοτομία. Εξαρτάται επίσης και από το εύρος των κινήτρων και την δέσμευσή τους να εφαρμόσουν την μέθοδο «Φιλοσοφία για παιδιά» στην τάξη. (O' Riordan, 2015).

Δυσκολίες που καταγράφηκαν από 30 δασκάλους σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός διδακτικού πλάνου, βασισμένου στην μέθοδο «Φιλοσοφία για τα παιδιά», οι οποίοι παρακολούθησαν ένα κύκλο μαθημάτων της μεθόδου «Φιλοσοφία για παιδιά» σε πανεπιστήμιο της Τουρκίας και έπειτα σχεδίασαν και εφάρμοσαν μια διδακτική παρέμβαση ήταν οι εξής:

- Στην διατύπωση ερωτήσεων καθ' όλη την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (ανάλυση, σύνθεση αλλά και αξιολόγηση τελικού προϊόντος). Οι δάσκαλοι συνάντησαν δυσκολία στο να συνδυάσουν τις φιλοσοφικές ερωτήσεις με το κείμενο ή το προς συζήτηση θέμα και να θέσουν εκείνες τις ερωτήσεις που θα ωθήσουν τους μαθητές να εμβαθύνουν την σκέψη τους και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες λογικής και κριτικής σκέψης, χωρίς οι ίδιοι να κατευθύνουν μέσω των ερωτήσεων την απάντηση.
- Πολλοί συνάντησαν δυσκολία στο να εντάξουν την μέθοδο στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος και να την χρησιμοποιήσουν, ώστε να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος μέσω αυτής. Όπως σημειώνει, όμως, ο ερευνητής αυτό είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στην έλλειψη φιλοσοφικών γνώσεων από μέρους των δασκάλων, καθώς όπως έχει υποστηριχτεί από πολλούς (Wartenberg, 2009; UNESCO, 2007; Worley, 2009

οπ. αναφ. Çayır, 2018), αν και οι δάσκαλοι δεν χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις στην φιλοσοφία, είναι απαραίτητο να είναι εξοικειωμένοι με αυτή, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν φιλοσοφικά ερωτήματα, να γνωρίζουν φιλοσοφικά ζητήματα και να μπορούν να δίνουν παραδείγματα αφηρημένων εννοιών και θεμάτων κατά την διάρκεια της συζήτησης.

- Ακόμη αντιμετώπισαν δυσκολίες στην καθοδήγηση και διεξαγωγή μιας συζήτησης και ειδικότερα στο πώς θα ενθάρρυναν τους μαθητές να εμπλακούν βαθύτερα στην συζήτηση, να διασαφηνίσουν έννοιες και να συζητήσουν ο ένας τις απόψεις του άλλου. (Çayır, 2018).

Η Calluto (2013) παραθέτει τις δυσκολίες που συνάντησε η ίδια, όταν μπήκε στην θέση του συντονιστή μιας κοινότητας διερεύνησης στα πλαίσια της διπλωματικής της έρευνας σχετικά με τον φιλοσοφικό διάλογο και την κριτική σκέψη μαθητών δευτέρας Δημοτικού μέσα σε μια κοινότητα διερεύνησης. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετώπισε ήταν να ακολουθήσει την σκέψη των μαθητών, χωρίς να υποθέτει λανθασμένα τί ακριβώς θα πουν. Ανακάλυψε πως οι μικροί μαθητές σχηματίζουν την σκέψη τους καθώς μιλούν και γι' αυτό τον λόγο πολλές φορές οι προτάσεις τους ήταν είτε ατελείς είτε ασαφείς. Ο κίνδυνος ενέχεται στο γεγονός πως ο εκπαιδευτικός είναι εύκολο να παρερμηνεύσει τα λεγόμενα τους και μην παρέχει την απαραίτητη ενίσχυση, δηλαδή να προτρέψει τον μαθητή να διευκρινίσει τα λεγόμενα του, να του αφήσει λίγο περισσότερο χρόνο να σκεφτεί την απάντηση του ή ο ίδιος ο δάσκαλος να αναδιατυπώσει την απάντηση του μαθητή, χωρίς να της αλλάξει το νόημα, ώστε να γίνει κατανοητή απ' όλους (Calluto, 2013).

Ακόμα μια δυσκολία που συνάντησε κατά την διάρκεια της διερεύνησης και του συντονισμού της κοινότητας διερεύνησης ήταν να σταματήσει να διευθύνει την διαδικασία της διερεύνησης και να πάρει τον ρόλο του συντονιστή. Στις πρώτες συναντήσεις της κοινότητας διερεύνησης οι μαθητές δεν είχαν συνηθίσει να δουλεύουν έτσι, με αποτέλεσμα να μην μοιράζονται εύκολα την σκέψης τους με τους συμμαθητές, αναγκάζοντας την εκπαιδευτικό να προσπαθεί να τους προτρέψει μέσω ερωτήσεων ή προσφέροντας μια εναλλακτική ιδέα προς σκέψη. Η ίδια παρατήρησε, όμως, αργότερα να αλλάζει ο ρόλος της μέσα στην κοινότητα διερεύνησης και να γίνεται περισσότερο συντονιστικός, με τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες και να θέτουν μόνοι τους ερωτήματα. Μια ακόμα πρόκληση που αναφέρει η Calluto ήταν το να εστιάσει περισσότερο στην γνωστική και συλλογιστική διαδικασία των παιδιών

παρά στην δική της, ώστε να αφήσει τους μαθητές να χαράξουν την δική τους συλλογιστική πορεία, καταλήγοντας σε δικά τους συμπεράσματα και όχι να κατευθυνθεί ο διάλογος με βάση τις δικές της σκέψεις. (Calluto, 2015).

Τέσσερις ερευνήτριες από τον Καναδά, τις ΗΠΑ, την Κίνα και την Ταϊβάν (Maikaiu, Wang, Ragooden & Leng, 2017), διεξάγοντας μια έρευνα με υποκείμενα τις ίδιες, μελέτησαν τον ρόλο του συντονιστή στις κοινότητες διερεύνησης, εφαρμόζοντας την μέθοδο «Φιλοσοφία για παιδιά». Η καθεμία κατέγραφε τις παρατηρήσεις της σε ένα ημερολόγιο τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα επί έξι εβδομάδες. Μετά την επεξεργασία οι ερευνήτριες κατέληξαν και κατέγραψαν τέσσερις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

1. Το πρώτο θέμα που προσεγγίζουν είναι αυτό των καθηκόντων του συντονιστή μιας κοινότητας φιλοσοφικής διερεύνησης. Οι ερευνήτριες κατέγραψαν πως ο ρόλος του συντονιστή δεν είναι στατικός, αλλά προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, αναφέροντας πως μερικές φορές ως συντονίστριες έθεταν ερωτήσεις, παρακινώντας τους μαθητές τους να εκφράσουν τις ιδέες τους και άλλες φορές ενεργούσαν ως μέντορες, τροφοδοτώντας τους μαθητές με νέα γνώση, ώστε να μπορέσουν να μελετήσουν ένα θέμα σε μεγαλύτερο βάθος. Πολλές φορές σημείωσαν πως ένιωθαν αβέβαιες σχετικά με τον βαθμό εμπλοκής και παρέμβασης στην διερεύνηση και αν θα έπρεπε να εστιάσουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους, αφήνοντας τους να εξελίξουν την συζήτηση όπως εκείνοι θέλουν ή να παρέμβουν, ώστε να κατευθύνουν την συζήτηση προς κάποιο κατά την γνώμη τους μεγαλύτερης εκπαιδευτικής αξίας θέμα. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην δυσκολία προσαρμογής τους στον ρόλο του συντονιστή, καθώς πολλές φορές η συγκεκριμένη μέθοδος έρχεται σε σύγκρουση με τις προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες των δασκάλων.
2. Η δεύτερη πρόκληση που αντιμετώπισαν ήταν πώς θα διατηρήσουν το περιβάλλον της κοινότητας γνωστικά ασφαλές, όπου ο κάθε μαθητής μπορεί χωρίς αναστολές να εκφραστεί, αλλά και ταυτόχρονα να διατηρήσουν ένα υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο διαλόγου, στα πλαίσια του οποίου είναι πιθανό να εκφραστούν αντικρουόμενες απόψεις.
3. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ημερολόγια των ερευνητριών οι πολιτισμικές διαφορές είχαν επίδραση στην πρακτική

εφαρμογή της μεθόδου, αφού οι διαφορετικές πολιτιστικές νοηματοδοτήσεις των μελών της κοινότητας διερεύνησης αποτέλεσαν σε κάποιες στιγμές εμπόδιο στην δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος διερεύνησης. Επίσης αναφέρθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές ένιωσαν ανασφαλείς απέναντι στην διαχείριση απρόβλεπτων απαντήσεων των μαθητών.

4. Τέλος, όλες οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους δεν άφηναν χώρο για τέτοιου είδους μη σχολικοποιημένες εκπαιδευτικές μεθόδους και οι ίδιες δυσκολεύτηκαν στο να ισορροπήσουν μεταξύ της ικανοποίησης των απαιτήσεων των σχολικών προγραμμάτων και την ικανοποίηση των δικών τους πρωτοβουλιών για την ποιοτικότερη εφαρμογή της μεθόδου. (Maikaiaiu, Wang, Ragooden & Leng, 2017)

Κεφάλαιο 3: Μια διδακτική πρόταση

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού και έχει επιλεχτεί να εφαρμοστεί η μέθοδος «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» στα πλαίσια του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» που συμπεριλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο σχολικό βιβλίο, λοιπόν, της ΣΤ΄ Δημοτικού, στην δεύτερη ενότητα με τίτλο «ένα σχολείο για όλους», ζητούμενο είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα οι μαθησιακοί στόχοι αναφέρουν πως η διδακτική διαδικασία πρέπει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να προσεγγίσουν την έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και να εκτιμήσουν τη σημασία της (βιβλίο δασκάλου) αλλά και να αποκτήσουν μια στάση αποδοχής απέναντι στα άτομα αυτών των κοινωνικών ομάδων (βιβλίο δασκάλου), που για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου χρειάζονται μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Σύμφωνα με τις προτάσεις του εγχειριδίου του δασκάλου αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω συζήτησης, στην οποία θα θιχτούν η διαφορετικότητα των ατόμων και η ανάγκη για ειδική μέριμνα των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Ακόμα προτείνεται από το υπουργείο παιδείας η έκθεση των μαθητών στο αντίστοιχο Φ.Ε.Κ.- που αφορά τη δομή και την λειτουργία της εκπαίδευσης- για να ενημερωθούν ποια είναι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική απέναντι σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες που χρήζουν διαφορετικής στήριξης. Παρόμοιος είναι και ο γενικός στόχος που παρατίθεται στο ΑΠΣ/ ΔΕΕΠΣ, ο οποίος, επίσης, διαπραγματεύεται τις έννοιες της ισότητας, της κοινωνικής

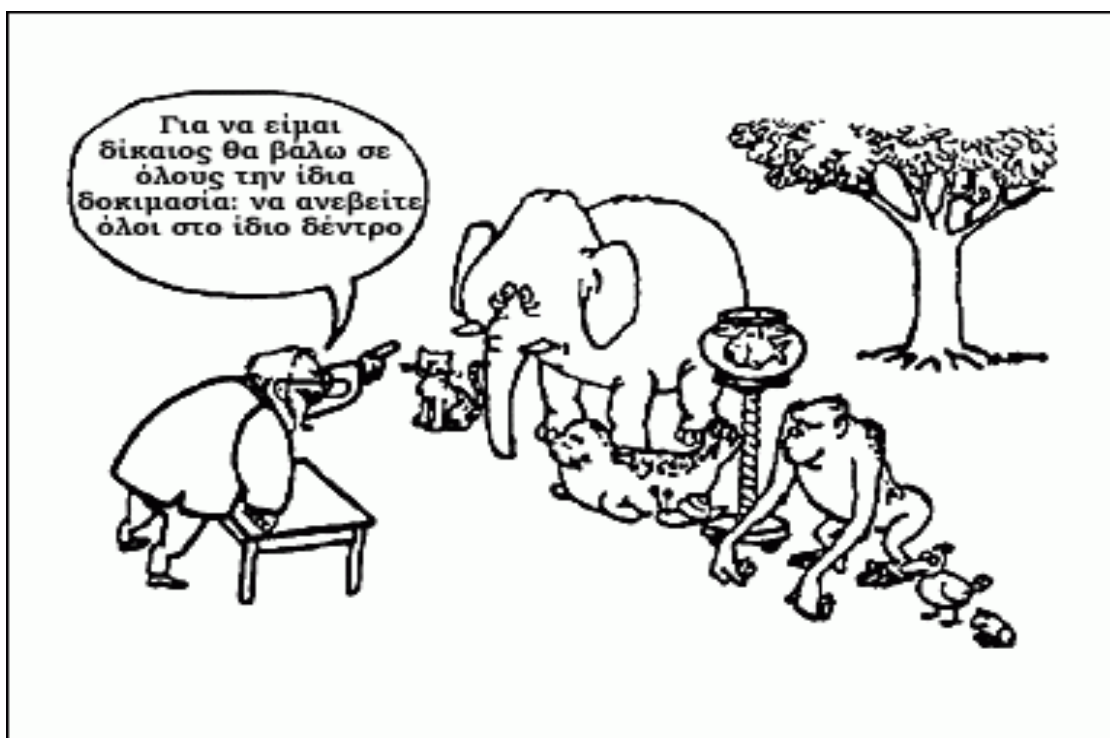
δικαιοσύνης και της αποδοχής της διαφορετικότητας: *«Οι μαθητές να αποδέχονται την ετερότητα και να εκτιμούν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης».*

Το ζητούμενο, λοιπόν, της συγκεκριμένης ενότητας εξυπηρετείται ιδιαίτερα αποτελεσματικά μέσω της διεξαγωγής του μαθήματος με την εφαρμογή της μεθόδου «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά». Το πλαίσιο της μεθόδου επιτρέπει την βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της ισότητας και της δικαιοσύνης και κατ' επέκταση της αποδοχής της ετερότητας. Οι έννοιες της ισότητας, δικαιοσύνης και της ετερότητας είναι έννοιες αφηρημένες, που είναι πολύ πιθανό να έχουν κατανοηθεί από τους μαθητές επιφανειακά ή και στερεοτυπικά. Η μέθοδος «Φιλοσοφώντας με τα παιδιά» δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν τη σκέψη τους και να εξετάσουν κριτικά τις έννοιες αυτές.

Μέσω της φαινομενολογικής προσέγγισης οι μαθητές θα παρατηρήσουν το επιλεγμένο από τον εκπαιδευτικό ερέθισμα, που όπως αναδείχθηκε και από την βιβλιογραφία καλό θα ήταν να απεικονίζει/ επικοινωνεί στους μαθητές μια προβληματική ή αμφιλεγόμενη κατάσταση, η οποία θα τους προβληματίσει σχετικά με τις έννοιες που θα κληθούν να διερευνήσουν. Έπειτα θα προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν (ερμηνευτική μέθοδος) τις στάσεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών και μέσω της ανάλυσης (αναλυτική μέθοδος) θα έρθουν στην επιφάνεια οι βαθύτερες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τις έννοιες της ισότητας και δικαιοσύνης. Κατά το στάδιο της διαλεκτικής προσέγγισης οι μαθητές θα μπουνέ σε μια διαδικασία έκθεσης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, υποστηρίζοντας ο καθένας την άποψη του και τέλος στο στάδιο της εικασίας θα διερευνήσουν μέσω φαντασίας και δημιουργικής σκέψης τις έννοιες μέσα από μια διαφορετική σκοπιά. Μέσα στα πλαίσια της κοινότητας διερεύνησης οι μαθητές θα εμπλακούν σε μια διαλογική διαδικασία που θα τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις σκέψεις, να ακούσουν τις σκέψεις άλλων και να αναστοχαστούν πάνω σε προκατασκευασμένες ιδέες, σχετικές με τις έννοιες της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Το ερέθισμα που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως έναυσμα για την έναρξη της φιλοσοφικής διερεύνησης είναι η παρακάτω εικόνα. Η εικόνα απεικονίζει διαφορετικά ζώα που τους ζητείται να εκτελέσουν την ίδια δοκιμασία, με σκοπό να αξιολογηθούν. Μέσω της συγκεκριμένη εικόνας οι μαθητές θα προβληματιστούν με τις έννοιες της ισότητας και της δικαιοσύνης και πιθανόν να αναδυθούν ερωτήματα,

όπως: «Όταν έχουμε ισότητα έχουμε και δικαιοσύνη;», «Οι διακρίσεις είναι πάντα άδικες;», «Πότε έχουμε τελικά ισότητα;». Ακόμα το γεγονός πως τα ζώα της φωτογραφίας καλούνται να περάσουν κάποιου είδους δοκιμασία φαίνεται να συνδέεται και με τις εμπειρίες των μαθητών μέσα στο σχολείο, όπου τις περισσότερες φορές αξιολογούνται οι επιδόσεις τους χωρίς κάποια διαφοροποίηση. Για αυτόν τον λόγο το συγκεκριμένο ερέθισμα μπορεί να βοηθήσει στην εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων της διδακτικής ενότητας «Ένα σχολείο για όλους», καθώς η συγκεκριμένη εικόνα θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μια αναλογία μιας σχολικής τάξης, της οποίας οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες. Μέσω της βαθύτερης διερεύνησης των εννοιών θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν πως, όπως και τα ζώα στην εικόνα, όλοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και έχουν αντίστοιχα διαφορετικές ανάγκες, τις οποίες το σχολείο πρέπει να λάβει υπόψιν και να φροντίσει να τις ικανοποιήσει.



Σχεδιασμός Διδακτικών Παρεμβάσεων σύμφωνα με το Μοντέλο των Πέντε Δακτύλων:

Φαινομενολογία

Κατά την φαινομενολογική προσέγγιση οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν την δεξιότητα της παρατήρησης, ώστε να περιγράψουν κυριολεκτικά το ερέθισμα, έτσι όπως το έχουν συλλάβει με τις αισθήσεις τους, χωρίς την παρείσφρηση δικών τους προκαταλήψεων και προκατασκευασμένων απόψεων. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές θα εστιάσουν στην αληθινή υπόσταση των εικονιζόμενων πραγμάτων. Θα βασιστούν, όμως, σε προυπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις, ώστε να περιγράψουν το ερέθισμα που τους παρέχεται, αλλά ταυτόχρονα θα εστιάσουν μονάχα στην αισθητηριακή παρατήρηση του ερεθίσματος, προσπαθώντας να αφαιρέσουν από την περιγραφή τους τυχόν υποκειμενικές απόψεις και προκαταλήψεις σχετικά με το ερέθισμα (Marsal, 2014). Στην συγκεκριμένη, δηλαδή, διδακτική παρέμβαση οι μαθητές παρατηρούν και περιγράφουν την διαδικασία αξιολόγησης, που απεικονίζεται στο δοθέν παράδειγμα. Παρατηρούν πως όλα τα ζώα είναι διαφορετικά μεταξύ τους, πως σε όλα ζητείται να εκτελέσουν την ίδια δοκιμασία και πως ο εξεταστής επιλέγει να τους αξιολογήσει με τον ίδιο τρόπο, επειδή επιδιώκει να είναι δίκαιος. Σε αυτήν τη φάση οι μαθητές δεν διερευνούν περαιτέρω αυτή την επιλογή, αλλά συμπεριφέρονται ως απλοί παρατηρητές των γεγονότων. Ερωτήσεις που μπορεί να τεθούν: «Τι παρατηρείτε στην εικόνα;», «Τι κάνουν τα ζώα και τί ο άνθρωπος στην εικόνα;».

Ερμηνευτική

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση οι μαθητές εξασκούν τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης συμπεριφορών και συναισθημάτων των άλλων γύρω τους. (Marsal, 2014). Σε αυτό το στάδιο φιλοσοφικής διερεύνησης οι μαθητές θα προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τις επιλογές και τα συναισθήματα των απεικονιζόμενων προσώπων της εικόνας. Συγκεκριμένα θα προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν, γιατί ο εξεταστής επιλέγει να αξιολογήσει τα συγκεκριμένα ζώα με τον ίδιο τρόπο, ενώ είναι τόσο διαφορετικά και αντίστοιχα θα προσπαθήσουν, μέσω της ενσυναισθηματικής τοποθέτησης του εαυτού τους στην θέση των ζώων, να ερμηνεύσουν τα συναισθήματά τους. Είναι πιθανό οι μαθητές να ερμηνεύσουν την επιλογή του εξεταστή να αξιολογήσει όλα τα ζώα χωρίς να κάνει διακρίσεις ως μια

απόπειρα του να ενεργήσει δίκαια, αντιμετωπίζοντας όλα τα ζώα με τον ίδιο τρόπο, ενώ είναι πιθανό να καταλήξουν πως μερικά ζώα σίγουρα θα έμεναν δυσαρεστημένα, συνειδητοποιώντας την προβληματική και άδικη φύση της συγκεκριμένης δοκιμασίας. Επίσης οι μαθητές θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν πως κάποια άλλα ζώα, λόγω της προνομιάς τους, μπορεί να μην συνειδητοποιούσαν το πρόβλημα. Ερωτήσεις που μπορεί να τεθούν: «Γιατί πιστεύετε ότι ο αξιολογητής επέλεξε να αναθέσει σε όλα τα ζώα την ίδια δοκιμασία;», «Πώς πιστεύετε ότι νιώθουν τα ζώα;»

Ανάλυση

Οι μαθητές στο στάδιο της ανάλυσης θα αναλύσουν, θα διερευνήσουν και θα φιλοσοφήσουν βαθύτερα τις έννοιες που έχουν ήδη αναδυθεί στα προηγούμενα στάδια. Στα πλαίσια της αναλυτικής αυτής διαδικασίας, οι μαθητές εκφράζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα και τις έννοιες που διερευνώνται και επιχειρηματολογούν υπέρ αυτών. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αναλύουν την σχέση ισότητας και δικαιοσύνης και επιχειρηματολογούν πάνω στις θέσεις τους σχετικά με το αν η ισότητα οδηγεί και στην δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα προβληματίζονται και εκφέρουν τις απόψεις τους σχετικά με το αν ο αξιολογητής συμπεριφέρεται τελικά δίκαια στα ζώα, αγνοώντας την διαφορετικότητα τους. Ερωτήματα που μπορεί να προκύψουν είναι: «Είναι οι διακρίσεις πάντα άδικες;», «Γίνεται να είμαστε όλοι ίσοι, αν είμαστε όλοι διαφορετικοί;», «Πώς γίνεται να μας συμπεριφερθούν με τον ίδιο τρόπο αν είμαστε διαφορετικοί;», «Αν, όμως, μας συμπεριφέρονται όλους διαφορετικά δεν θα είναι αυτό άδικο;», «Η ισότητα συνεπάγεται την δικαιοσύνη;», «Τί είναι τελικά ισότητα;». Μέσω του συγκεκριμένου σταδίου επιτυγχάνεται η βαθύτερη διερεύνηση των εννοιών και των αντιφάσεων που μπορεί να διαφαίνονται σε πρώτο πλάνο και έτσι αρχίζει η αποδόμηση των στερεοτυπικών/προκατειλημμένων αντιλήψεων πάνω στις προαναφερόμενες έννοιες της ισότητας και της δικαιοσύνης και της μεταξύ τους σχέσης.

Διαλεκτική

Στην διαλεκτική προσέγγιση του θέματος διερεύνησης, οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν περαιτέρω σε διάλογο και να αναπτύξουν τις αντίστοιχες δεξιότητες.

Στόχος αυτής της διαλεκτικής διαδικασίας είναι μέσω της έκθεσης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων των μαθητών, να διευκρινιστούν έννοιες ή θέματα που έχουν προκύψει και έχουν αμφιλεγόμενη σημασία (Marsal, 2014). Για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, στα πλαίσια της διαλεκτικής μεθόδου, οι μαθητές θα χωριστούν σε δύο ομάδες, η μια εκ των οποίων θα επιχειρηματολογήσει υπέρ της επιλογής του εξεταστή σχετικά με την «ισότιμη» μεταχείριση όλων των ζώων, πιθανόν αναφέροντας πως μόνο έτσι θα υπάρξει ισότητα, ενώ η δεύτερη ομάδα θα αναλάβει την επιχειρηματολογία κατά της επιλογής του εξεταστή να αξιολογήσει με τον ίδιο τρόπο όλα τα ζώα. Πιθανόν αυτή η επιχειρηματολογία της δεύτερης ομάδας να είναι συνυφασμένη με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, εστιάζοντας στην διαφορετικότητα των ζώων και υποστηρίζοντας πως μόνο, αν ληφθούν υπόψιν οι ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες των ζώων, θα μπορέσει η αξιολόγηση να χαρακτηριστεί δίκαια.

Εικασία

Τέλος στα πλαίσια της θεωρησιακής μεθόδου, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να κάνουν υποθέσεις για το υποκείμενο θέμα, με απώτερο σκοπό να το εξετάσουν κάτω από ένα διαφορετικό φως. Μέσω της δημιουργικής σκέψης επιλύουν ένα πρόβλημα, εξετάζοντας τις προς διερεύνηση έννοιες κάτω από το πρίσμα ενός διαφορετικού πλαισίου. Στην συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ζητείται από τους μαθητές να φανταστούν έναν κόσμο, στον οποίο όλοι οι άνθρωποι θα είχαν απ' όλους τους φορείς την ίδια αντιμετώπιση, όπως ακριβώς είχαν τα ζώα της εικόνας από τον εξεταστή. Πιθανόν οι μαθητές, παίρνοντας παράδειγμα από την εικόνα και συσχετίζοντάς την με την εμπειρία τους στη σχολική τάξη αλλά και άλλους τομείς της ζωής τους, θα καταλήξουν στο συμπέρασμα πως ένας κόσμος που αγνοεί την διαφορετικότητα δεν είναι ένας δίκαιος κόσμος. Άρα η ισότητα, έτσι πως παρουσιάζεται στην εικόνα, δεν είναι πραγματική, εφόσον δεν λαμβάνει υπόψιν της την διαφορετικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

1. Benade, L. (2011). Philosophy for Children (P4C): A New Zealand School-based Action Research Case Study. *New Zealand Journal of Teachers' Work*. 8(2), 141-155.
2. Calvert, K. (2007). Creative philosophizing with children. *Theory And Research In Education*, 5(3), 309-327. doi: 10.1177/1477878507081801
3. Canuto, A.T. (2015). Reflections on Theory and Pedagogy of Challenges in Facilitating Children's Dialogues in the Community of Inquiry. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 1-15.
4. Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development And Care*, 183(8), 1072-1083. doi: 10.1080/03004430.2013.773509
5. Cassidy, C & Christie, D. (2014). Community of Philosophical Inquiry: Citizenship on Scottish Classrooms. *Childhood and Philosophy*. 10(19), 33-54.
6. Çayır, N, A. (2018). Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 11(2), 173-180. DOI: [10.26822/iejee.2019248591](https://doi.org/10.26822/iejee.2019248591)
7. Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C. & Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. 31(1), 50-56.
8. Dunker, L & Γκόβαρης, X. (2020). *ΦΙΛΟΣΟΦΩΝΤΑΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ στο Δημοτικό σχολείο*. Διάδραση: Αθήνα.
9. García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis. *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 17(4), 14-22. <https://doi.org/10.5840/thinking20051743>
10. Gaspatou, R. & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *ANALYTIC TEACHING AND PHILOSOPHICAL PRAXIS*. 33(1), 72-82.
11. Γκόβαρης, X., Μανούσου Χ. (2015). Διδασκαλία για την συμπερίληψη του «άλλου» - Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*. 8-10.

12. Γκόβαρης, Χ. (2011). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
13. Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
14. Govaris, Ch. Kaldi, S. (2012). Project-Based Learning to Enhance Recognition and Acceptance of Cultural Diversity in the Elementary School. Bekerman, Zvi. Geisen, Thomas (Ed.), *International handbook of migration, minorities and education*. Dordrecht: Springer.
15. Govaris, Ch. & Sarafidou, J. & Loumakou, M. (2013). The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*. 24(3), 264-276.
16. Γκόβαρης, Χ. Διαπολιτισμική Μάθηση στα ΔΕΕΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου: Κριτικές Επισημάνσεις. Σελ. 414-426.
17. Gorard S., Siddiqui, N. & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*. Durham University. Education Endowment Foundation.
18. Gorard, S., Siddiqui, N. and See, B. (2016). Can ‘Philosophy for Children’ Improve Primary School Attainment?. *Journal of Philosophy of Education*. 51(1), 5-22.
19. Houghton, S. A., Furumura, Y. & Lebedko, M. (2013). *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
20. Kizel, A. (2016). Enabling identity: The challenge of presenting the silenced voices of repressed groups in philosophic communities of inquiry. *Journal Of Philosophy In Schools*. 3(1). doi: 10.21913/jps.v3i1.1298
21. Κύρτση, Α. (2019). Η ύπαρξη του πολιτισμικά ‘άλλου’ στον κοινωνικό κόσμο: Φιλοσοφώντας με παιδιά δημοτικού σχολείου για τις οριοθετήσεις και τις νοηματοδοτήσεις των σχέσεων μεταξύ ‘ταυτότητας’ και ‘ετερότητας’». (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43841>
22. Makaiiau, A. S. (2015). *Cultivating and Nurturing Collaborative Civic Spaces*.

23. Makaiiau, A. S., & Wang, J. Ching Sze & Ragoonaden, K. & Leng, L. (2017). Empowering Global P4C Research and Practice Through Self-Study: The Philosophy for Children Hawai'i International Journaling and Self-Study Project. In Gregory, M. R., Haynes, J. & Murriss, K. (2017). *The Philosophy for Children - Routledge Handbook for Philosophy for Children*. Routledge.
24. Μανούσου, Χ. (2017). Η διαφορετικότητα στο σχολείο: Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42031>
25. Marsal, E. (2015). Discovering Ethics with Philo: A Schoolbook for Philosophizing With Children Using the Five-Finger Model. *Mind, Culture, And Activity*, 22(4), 303-319. doi: 10.1080/10749039.2015.1079220
26. Marsal, E (2014). Socratic Philosophizing with the Five Finger Model: The Theoretical Approach of Ekkehard Martens. *Analytic, Teaching and Philosophical Praxis*, 34(1), 39-49.
27. Marsal, E., Dobashi, T. & Weber, B. (2009). *Children Philosophize Worldwide Theoretical and Practical Concepts*. Frankfurt: Peter Lang.
28. Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy And Theory*, 44(5), 546-567. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>
29. Murriss, K., 2008. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>
30. O'Riordan, N. (2013). Swimming Against the Tide: The Implementation of Philosophy for Children in the Primary Classroom. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Education in the University of Hull.
31. O' Riordan, N. (2015). Implementing P4C in the primary classroom: Some fuzzy predictions. *Journal of Philosophy in Schools*. 2(2), 30-47.
32. Tillmanns, M. (2020). How doing Philosophy with Children enhances Proprioception of Thinking and Emotional Intelligence. *Socium I Vlast*, 1(81), 90-95. doi: 10.22394/1996-0522-2020-1-90-95
33. Lipman, M. (2004) Η σκέψη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

34. Siddiqui, N., Gorard, S. & See., B. H. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?. *Educational Review*. 71(2), 146–165.
35. Lukey, B. (2012). Philosophy for Children in Hawai'i: A Community Circle Discussion. *Educational Perspectives*. 44(1-2), 32-37.
36. Kitami, Y. (2019). The Influence of Philosophy for Children on Japanese Secondary School Students Socioemotional Learning. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/66207/Kitami_hawaii_0085A_10466.pdf
37. Williams, S. (2018). A brief history of p4c, especially in the UK. Ανακτήθηκε από: <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>
38. Stojanov, K., 2019. Children's Ideals as a Philosophical Topic. *Educational Theory*. 69(3), 327-340.
39. Sapere.org.uk. 2021. SAPERE P4C: Philosophy for Children. [online] Available at: <<https://www.sapere.org.uk/>> [Accessed 19 June 2021].
40. Vansielghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman?. *Journal Of Philosophy Of Education*, 45(2), 171-182. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x
41. Ventista, O. (2018). A Literature Review of Empirical Evidence on the Effectiveness of Philosophy for Children. 448-461.
42. Väliatalo, R., Juuso, H. & Sutinen, A. (2015). Philosophy for Children as an Educational Practice. *Studies in Philosophy and Education*. 35, 79–92. DOI: [10.1007/s11217-015-9471-6](https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6)
43. Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z. & Wang, C. (2018). Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33.