



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Τίτλος: «Φιλοσοφώντας με τα νήπια για τις σχέσεις των ανθρώπων με τον μη ανθρώπινο κόσμο μέσα από το πρίσμα της βαθιάς οικολογίας»**

**ΚΑΛΑΜΠΟΥΚΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

Κύρια Επιβλέπουσα: Κα Τσεβρένη Ίριδα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ,  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

(1) Συν επιβλέπων: Κος Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΠΕ,  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

(2) Συν επιβλέπουσα: Κα Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια ΠΤΠΕ,  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος, 2023

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	i
Abstract.....	ii
Εισαγωγή.....	iii
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Θεωρητικό μέρος.....	1
1.1 Ανθρωπόκαινο: Ανθρωποκεντρισμός και κυριαρχία του ανθρώπου στον πλανήτη.....	1
1.2 Βαθιά οικολογία.....	6
1.3 Περιβαλλοντική εκπαίδευση: σύνδεση με τη βαθιά οικολογία.....	15
1.4 Βιοφιλία.....	20
1.5 Φιλοσοφία για/με παιδιά (P4WC).....	23
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία.....	37
2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
2.2 Η εκπαιδευτική ομάδα της έρευνας.....	38
2.3 Μεθοδολογικές επιλογές.....	39
2.4 Ερευνητική διαδικασία: το πειραματικό εργαστήριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βάση τη φιλοσοφία για/με παιδιά.....	41
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Ανάλυση δεδομένων.....	52
3.1 Θεματική ανάλυση.....	52
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα της έρευνας.....	55
4.1 Τα συναισθήματα των παιδιών του νηπιαγωγείου για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα.....	55
4.2 Οι ιδέες των παιδιών του νηπιαγωγείου για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα.....	66
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση και συμπεράσματα.....	85
5.1 Συζήτηση.....	85
5.1.1 Τα συναισθήματα των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα.....	85
5.1.2. Οι ιδέες των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα.....	93
5.2 Συμβολή της παρούσας έρευνας.....	98
5.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	99
5.4 Ανοιχτά ερωτήματα για μελλοντική έρευνα.....	100

5.5 Συμπεράσματα.....	100
Βιβλιογραφία .....	102

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Ίριδα Τσεβρένη για την εμπιστοσύνη ως προς το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική της καθοδήγηση, τις ευγενικές της υποδείξεις, την υπομονή της, το αμείωτο ενδιαφέρον της, την αμέριστη συμπαράστασή της και την συνεχή υποστήριξη που έδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος.

Επίσης ευχαριστώ τον καθηγητή κύριο Κωνσταντίνο Μάγο και την καθηγήτρια κυρία Άννα Χρονάκη για τις εποικοδομητικές τους υποδείξεις και την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Επιπλέον ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον Διδάκτορα Φιλοσοφίας και μέλος Ε.ΔΙ.Π. του πανεπιστημίου Κρήτης κύριο Στέλιο Γκαδρή για τη συνεχή υποστήριξη και βοήθειά του, καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η πολύτιμη συμβολή του υπήρξε πραγματικά πολύτιμη πυξίδα στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση αυτής της έρευνας. Τον ευχαριστώ θερμά!

Τέλος θα ήθελα εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου και το σύντροφο μου για όλη την στήριξη, την συμπαράσταση και την κατανόησή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ιδιαίτερα στον σύντροφο μου Γιώργο Παπουτσή για την παροχή βοήθειας σε θέματα πληροφορικής και συμμετοχής του ως αναγνωστικό κοινό.

Αφιερώνω δε, τη διπλωματική μου στη μνήμη των γονέων μου, Ιωάννας και Γιώργου που δεν πρόλαβαν να με δουν να πετυχαίνω τον στόχο για τον οποίο πάντα με ενθάρρυναν.

*Μανούλα, πατερούλη,*

*σε σας, με απέραντη αγάπη ...*

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση και η ανίχνευση των συναισθημάτων και ιδεών των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα, ιδωμένα μέσα από το πρίσμα της βαθιάς οικολογίας. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει ποια είναι τα συναισθήματα και οι ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα, μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασισμένο στη φιλοσοφία για/με παιδιά που έλαβε χώρα στο 2<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Βόλου.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 11 μαθητές/τριες νηπιαγωγείου νηπιακής και προ νηπιακής ηλικίας. Διενεργήθηκαν 4 συνολικά συναντήσεις στο πλαίσιο της πρακτικής της φιλοσοφίας για/με παιδιά όπου τα παιδιά εξέφρασαν ιδέες και συναισθήματα και αντάλλαξαν απόψεις, με αφορμή ένα εικονοβιβλίο και με πρωταγωνίστρια μία αράχνη. Με τη βοήθεια της ερευνήτριας ως διευκολύντριας της συζήτησης, η οποία έθεσε ερωτήματα που ακολούθησαν ένα συγκεκριμένο πλάνο φιλοσοφικού προβληματισμού, τα παιδιά κινητοποίησαν τη σκέψη τους, πρότειναν λύσεις, εξέφρασαν συναισθήματα και διατύπωσαν ιδέες και κρίσεις, δημοκρατικά, μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού του ενός για τον άλλο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά εκφράζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Στα θετικά ξεχώρισε η ενσυναίσθηση η οποία αποτελεί κεντρική ιδέα της βαθιάς οικολογίας, ενώ παρατηρήθηκε και βιοφιλική τάση με τα παιδιά να δηλώνουν αγάπη και τρυφερότητα για τη σχέση τους με τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Στα αρνητικά συναισθήματα κυριάρχησε ο φόβος και η απέχθεια, γεγονός που μπορεί να συσχετισθεί με μία βιοφοβική τάση των παιδιών για πλάσματα που θεωρούν επικίνδυνα.

Επίσης, κάποια από τα παιδιά εξέφρασαν ανθρωποκεντρικές ιδέες καθώς διαφάνηκαν αφενός η ωφελμιστική σχέση με τα πλάσματα εφόσον αναδείχθηκε η ιδιότητα τους κυρίως ως παρόχων προϊόντων και υπηρεσιών και αφετέρου η προτεραιότητα της ζωής του ανθρώπου, σε σχέση με αυτή των μη ανθρωπίνων οντοτήτων. Η πλειοψηφία όμως των παιδιών εξέφρασε ιδέες που αντανάκλασαν τις θέσεις της βαθιάς οικολογίας. Ιδέες όπως η «εγγενής αξία», ο «οικολογικός εαυτός»,

η διατήρηση όλων των πλασμάτων προς όφελος του οικοσυστήματος κ.λπ. οι οποίες πλησιάζουν τις θέσεις 1, 2, 3 και 5 της πλατφόρμας της βαθιάς οικολογίας του Arne Naess.

## **Abstract**

The aim of this study was to explore and detect the emotions and ideas of preschool children regarding spiders and non-human creatures through the lens of deep ecology. Specifically, the study aimed to examine the emotions and ideas of preschool children through an environmental education program that took place in the 2nd kindergarten of Volos, Greece. A total of 11 pre-kindergarten and kindergarten students participated in the research. Four meetings were held as part of the educational program using philosophy practice for/with children, where children participated in the adventures of a spider protagonist of an illustrated picture book. With the help of the researcher as a discussion facilitator, who posed questions that followed a specific plan of philosophical reflection, children mobilized their thoughts, proposed solutions, expressed emotions and formulated ideas and judgments democratically, within a framework of mutual respect. The results of the study showed that children express both positive and negative emotions towards spiders and non-human creatures. Empathy was the most prominent positive emotion, which is a key component of the deep ecology. Children expressed negative emotions such as fear and disgust. However, by the end of the program, some children also exhibited a positive shift in their attitudes towards spiders and non-human creatures.

## Εισαγωγή

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μελετώνται τα συναισθήματα και οι ιδέες που καθορίζουν τη σχέση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις αράχνες και ευρύτερα με τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Σκοπός αποτελεί το να εντοπίσουμε, εάν και με ποιο τρόπο αυτές οι ιδέες συναντούν τις έννοιες και τις βασικές θέσεις του κινήματος της βαθιάς οικολογίας του Arne Naess. Επίσης εξετάζεται κατά πόσο η βιοφιλική τάση σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία για/με παιδιά αποτελούν μία ευκαιρία ώστε να έχουμε μία πρακτική περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, που στοχεύει σε πιο ενεργό ρόλο των παιδιών ως άξιων μελών μίας κοινότητας φιλοσοφικής διερεύνησης, ικανών να εκφράσουν ελεύθερα και με σεβασμό και τις ιδέες τους και τις ανάγκες τους πάνω στα θέματα της ζωής του πλανήτη. Η παρούσα εργασία αναπτύσσεται σε πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μια ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τα θέματα που εξετάζει η συγκεκριμένη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η εποχή του ανθρωπόκainου ακολουθώντας μια διεπιστημονική προσέγγιση σχετικά με τους παράγοντες που οδήγησαν στην κρίση του σήμερα. Πρόκειται για μία γρήγορη γενική ματιά στην εξελικτική πορεία της επιρροής του ανθρώπου στο περιβάλλον και τις οντότητες που το απαρτίζουν, ανθρώπινες και μη. Ακόμη αναδεικνύονται η υπόθεση της βιοφιλίας, η οικοκεντρική οικολογική σκέψη κάτω από το πρίσμα της βαθιάς οικολογίας αλλά και η πλατφόρμα των αρχών του κινήματος της βαθιάς οικολογίας. Επίσης παρουσιάζεται η τάση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για αλλαγή προς καινούργιες κατευθύνσεις και εξετάζεται η στροφή προς μία πιο βιωματική - ουσιαστική επαφή των παιδιών με τον φυσικό κόσμο. Σε συνέχεια της προηγούμενης φράσης γίνεται αναφορά στη φιλοσοφία για/με παιδιά ως πρακτική προβληματισμού και φιλοσοφικής αναζήτησης, στο πλαίσιο μίας παιδαγωγικής κοινότητας διερεύνησης

Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας. Περιγράφονται, η εκπαιδευτική ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα και οι μεθοδολογικές επιλογές που έγιναν για τη διεξαγωγή της. Ακόμη παρουσιάζονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων αλλά και η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων βασισμένη στη θεματική ανάλυση, με σκοπό να αναδειχθούν τα συναισθήματα και οι ιδέες των παιδιών για τις αράχνες και ευρύτερα για τα μη ανθρώπινα πλάσματα μέσα από το πρίσμα της βαθιάς οικολογίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο όπου και παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις φιλοσοφικές συζητήσεις της εκπαιδευτικής ομάδας, που αναδεικνύουν και στηρίζουν τα θέματα που προέκυψαν σχετικά με τα συναισθήματα και τις ιδέες των παιδιών για τα μη ανθρώπινα πλάσματα.

Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα. Ταυτόχρονα επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με αυτά προηγούμενων ερευνών αλλά και με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασιστήκαμε, ενώ παρουσιάζεται και η συμβολή της έρευνας. Τέλος, αναφέρονται οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτείνονται κάποιες περαιτέρω ερευνητικές κατευθύνσεις και ανοιχτά ερωτήματα τα οποία αξίζει να διερευνηθούν στο μέλλον.



## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητικό μέρος

### 1.1 Ανθρωπόκαινο: Ανθρωποκεντρισμός και κυριαρχία του ανθρώπου στον πλανήτη

Ο πλανήτης μας έχει περάσει από πολλές γεωλογικές εποχές με τελευταία αυτή της Ολόκαινου, η οποία άρχισε περίπου 12.000 χρόνια πριν. Η Ολόκαινος ακολουθεί την πιο πρόσφατη περίοδο αυτή «των παγετώνων» και περιλαμβάνει ως σημαντικότερο γεγονός την ανάπτυξη και επέκταση του ανθρώπινου είδους σε ολόκληρο τον κόσμο και τις, για πρώτη φορά μεγάλης κλίμακας, επιδράσεις του στο γήινο περιβάλλον.

Αυτή η δράση του ανθρώπου έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών/ριών στη μελέτη των αλλαγών που έχουν προκληθεί στον φλοιό της γης αλλά και συνολικά στις μορφές ζωής πάνω στον πλανήτη (Pearce, 2007). Έτσι πολλοί ερευνητές/ριες υποστηρίζουν ότι η γη είναι ήδη αρκετά γεωλογικώς διαφορετική σε σημείο ώστε να αναγνωρίσουμε το τέλος της Ολόκαινου και να το αντικαταστήσουμε με μια νέα γεωλογική εποχή. Η επικρατέστερη ονομασία που επινοήθηκε από τον βιολόγο Eugene F. Stoermer στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και διαδόθηκε από τον χημικό Paul Crutzen το 2000 είναι η «Ανθρωπόκαινος», η εποχή του ανθρώπου (Crutzen, 2006).

Αν μετρήσουμε το οικολογικό μας αποτύπωμα - το μέτρο της επίδρασής μας στη γη, στον φυσικό κόσμο, θα διαπιστώσουμε ότι ως μέλη των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών εμείς οι σύγχρονοι άνθρωποι έχουμε πολύ μεγάλα πόδια (Rees & Wackernagel, 1996). Γινόμαστε μάρτυρες μίας αλλαγής που δημιουργήθηκε από τον ίδιο τον άνθρωπο, με έναν πρωτοφανή ρυθμό στην ιστορία του είδους του (Saunders, 1999). Το οικολογικό μας αποτύπωμα είναι 50 ή και περισσότερες φορές μεγαλύτερο από εκείνο των ανθρώπων πριν από τη βιομηχανική επανάσταση. Ο ρυθμός εξαφάνισης των ειδών αυξάνεται. Πλέον ξεπερνά τον ρυθμό με τον οποίο εξαφανίστηκαν τα είδη μετά από τη σύγκρουση των μεγάλων αστεροειδών, 63 εκατομμύρια χρόνια πριν (Drengson, 2000). Τα νούμερα τρομάζουν!

Μάλιστα ο Wilson (2016), στο βιβλίο του «Half Earth: Our Planet's Fight for Life», αναφέρει σχετικά με τις ολέθριες ανθρώπινες παρεμβάσεις στον πλανήτη πως εάν γεωλόγοι στο μακρινό μέλλον έσκαβαν μέσα στις αποθέσεις του φλοιού της γης που καλύπτουν τα τελευταία χίλια χρόνια της εποχής μας, θα συναντούσαν έντονα, χημικά καθορισμένα, στρώματα αλλοιωμένου εδάφους. Θα αναγνώριζαν τις φυσικές και χημικές «υπογραφές» της ραγδαίας κλιματικής αλλαγής. Θα αποκάλυπταν άφθονα απολιθωμένα υπολείμματα

εξημερωμένων φυτών και ζώων που είχαν αντικαταστήσει σε παγκόσμιο επίπεδο το μεγαλύτερο μέρος της πανίδας και χλωρίδας της γης που υπήρχε πριν από τον άνθρωπο. Ενώ θα έφερναν στην επιφάνεια θραύσματα μηχανών και ένα πραγματικό μουσείο θανατηφόρων όπλων. Ο συγγραφέας τάσσεται κατά του αυξανόμενου κινήματος των υποστηρικτών του ανθρωποκεντρισμού, οι οποίοι θεωρούν ότι η βιοποικιλότητα πρέπει να κρίνεται με γνώμονα κυρίως τη χρησιμότητά της για την ανθρωπότητα. Στη συνέχεια τονίζει ότι οι ανθρώπινες δραστηριότητες προκαλούν μείωση των πληθυσμών των ειδών, ενώ αυξάνουν τον ρυθμό εξαφάνισής τους. Έχουν καταγραφεί μόνο πέντε άλλα τέτοιου είδους γεωλογικά γεγονότα μαζικής εξαφάνισης πλασμάτων κατά τη διάρκεια της 4,5 δισεκατομμυρίων ετών ιστορίας της Γης. Μετά το πιο πρόσφατο τέτοιο γεγονός, ο πλανήτης χρειάστηκε περίπου 10 εκατομμύρια χρόνια για να ανακάμψει. Μέσα σε μια αστραπιαία γεωλογική στιγμή οι άνθρωποι μεταμορφώνουν τους βιότοπους, το κλίμα και το ίδιο το έδαφος πάνω στο οποίο περπατάμε, με αποτέλεσμα οι δυσάρεστες εξελίξεις για τα είδη και τα οικοσυστήματα να έρχονται ανησυχητικά γρήγορα και ανεξέλεγκτα.

Εάν θέλαμε να επισημάνουμε κάποιους παράγοντες-σταθμούς που άλλαξαν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων σε σχέση με τη φύση και τα άλλα όντα, σίγουρα μία αναφορά θα ήταν η περίοδος του διαφωτισμού. Μία περίοδος που έφερε την αναγέννηση στη σκέψη και η διάνοηση όμως έχτισε και τα θεμέλια για μία ανθρωποκεντρική ηθική στάση του ανθρώπου προς τη φύση. Όπως αναφέρει ο Γεωργόπουλος (2002), ο άνθρωπος ανέπτυξε ένα ανθρωποκεντρικό σύστημα ιδεών μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνεται τον φυσικό κόσμο σαν μία αποθήκη υλικών εργαλειακής αξίας που σκοπό έχουν να μας προσφέρουν ευημερία χωρίς όρια. Δεν υπάρχει κανένα καθήκον για σεβασμό τόσο προς τον φυσικό κόσμο όσο και για τα μη ανθρώπινα πλάσματα.

Ένας από τους εκπροσώπους του διαφωτισμού που συνέβαλε με τη φιλοσοφική του θεώρηση στην ανθρωποκεντρική ματιά του ανθρώπου πάνω στη φύση και στην «παντοδυναμία» του ως είδος ήταν ο Rene Descartes (Καρτέσιος). Στο έργο του «Λόγος Περί της Μεθόδου για την Καλή Καθοδήγηση του Λογικού μας και την Αναζήτηση της Αλήθειας στις Επιστήμες» (1976) προτείνεται η διάκριση ανθρώπου – φύσης, όπου η φύση στέκεται ξεχωριστά από τον άνθρωπο, απέναντι του και διαφορετική από αυτόν. Ο άνθρωπος είναι και ο μόνος που έχει ψυχή. Διαχωρίζεται το σώμα-ύλη (με υποβιβαστική διάθεση) από την αθάνατη ψυχή, ενώ έχουν αξία μόνο αυτοί οι οποίοι τη διαθέτουν δηλαδή σύμφωνα με τον ίδιο μόνο οι άνθρωποι. Κανένα άλλο μη ανθρώπινο πλάσμα ή στοιχείο δεν έχει ψυχή οπότε είναι αναλώσιμο και αδιάφορο (Descartes, 1976). Οι ιδέες του θα αφήσουν

τον εξωτερικό κόσμο, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Παπαδημητρίου (1995, σελ. 157), «ακατοίκητο και χωρίς αξία». Πρόκειται για μια μηχανιστική κοσμοαντίληψη η οποία σε τελευταία ανάλυση «έβλεπε» τον κόσμο αλλά και τον άνθρωπο σαν μηχανήματα (Carra, 1987), μόνο που οι άνθρωποι αποτελούσαν «μηχανήματα εμποτισμένα με διάνοια που τους δόθηκε από τον Θεό, ενώ τα ζώα ήταν απλές μηχανές» (Cockburn, 1996, σελ. 20). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η σκέψη ενός άλλου φιλόσοφου διαφωτιστή του Kant, ο οποίος σχετικά με τα μη ανθρώπινα πλάσματα αναφέρει πως δεν έχουν συνείδηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες του ανθρώπου ο οποίος όμως δεν έχει καμία ευθύνη απέναντί τους. (Γεωργόπουλος, 2002).

Πέρα από τις φιλοσοφικές ιδέες που αναπτύχθηκαν και διαχώρισαν τον μη ανθρώπινο κόσμο από τους ανθρώπους, η μεγάλη αλλαγή συντελέστηκε και με τη στροφή προς τον άκρατο ορθολογισμό όπου τα πάντα για να έχουν αξία έπρεπε να ερμηνευτούν και εξηγηθούν επιστημονικά. Υποβιβάστηκε η παράμετρος που μας συνέδεε με «ιερό» τρόπο με τη φύση. Οι Horkheimer & Adorno θεωρούν τον άκρατο ορθολογισμό του Διαφωτισμού ως ένα από τα αίτια που ο δυτικός κόσμος έχει επέλθει σε τέλμα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν (Horkheimer & Adorno 1996, σ.σ. 29-31):

*«Στόχος του διαφωτισμού υπό την ευρύτατη έννοια της προοδευούσας σκέψης ήταν ανέκαθεν να απαλλάξει τους ανθρώπους από το φόβο και να τους εγκαταστήσει ως κυρίους... Πρόγραμμα του διαφωτισμού ήταν η «απομαγικοποίηση» του κόσμου... Ο ευτυχής γάμος μεταξύ του ανθρώπινου νου και της φύσης των πραγμάτων που είχε στο νου του, είναι πατριαρχικός: ο νους που υπερνικά τη δεισιδαιμονία πρέπει να υποτάξει την απομαγικοποιημένη φύση. Η γνώση που είναι δύναμη δεν γνωρίζει περιορισμούς ούτε στην υποδούλωση των πλασμάτων ούτε στην πειθήνια στάση της απέναντι στους κυρίους του κόσμου... Η μία και μοναδική διαφορά μεταξύ της ίδιας ύπαρξης και της πραγματικότητας καταβροχθίζει όλες τις άλλες. Χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές ο κόσμος γίνεται υπόδουλος των ανθρώπων».*

Η «απομάγευση του κόσμου» αναφέρεται και από τον Weber ο οποίος δανείζεται τον όρο από τον Friedrich Schiller συμβάλλοντας στη λεγόμενη «κοινωνιολογία της γνώσης». Οι απόψεις του αντανakλούν στοιχεία του φιλελευθερισμού και του διαφωτισμού, φιλοσοφιών οι οποίες όριζαν την πρόοδο μονογραμμικά είτε προς την ηθική τελειοποίηση είτε προς τον τεχνολογικό εξορθολογισμό (Weber, 1946).

Στον βωμό λοιπόν του διαφωτισμού και του ορθολογισμού πολτοποιούνται πολιτισμοί, κουλτούρες και κοινωνίες που έχουν διαφορετική από τη δυτική φιλοσοφία

λογίζονται ως «άγριες», ενώ κατηγοριοποιούνται ως «άλογα» και κατώτερα πλάσματα τα μη ανθρώπινα όντα. Πριν από την εγκαθίδρυση του ενός και μοναδικού θεού «κάθε στοιχείο του ζωντανού ή μη ζωντανού φυσικού κόσμου έχει συνείδηση... η φύση θεωρείται θείκη... η μητέρα γη είναι λειτουργική, παρέχει παρηγοριά και ανακούφιση αλλά και μερικές φορές είναι τρομερά άστοργη» (Γεωργόπουλος, 2002, σ.σ. 63-64).

Με την εμφάνιση του μονοθεϊσμού όπου η παντοδυναμία του είναι αδιαπραγμάτευτη, η φύση υποδουλώνεται και μόνο ο άνθρωπος ο οποίος είναι φτιαγμένος καθ' εικόνα και καθ' ομοίωση Θεού λογίζεται ως το μόνο ανώτερο ον, ενώ οτιδήποτε εμπεριέχει μία ιερή σύνδεση με τον φυσικό κόσμο, κατηγορείται ως παγανιστικό και ανιμιστικό (Γεωργόπουλος, 2002). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποδοχή της αντίληψης ότι κάθε είδους εκμετάλλευσης του μη ανθρωπίνου κόσμου είναι επιτρεπτή (White, 1967).

Υπερτονίζεται η παντοδυναμία του ανθρώπου και ο ανθρωποκεντρισμός ο οποίος εργαλειοποιεί τα πάντα θέτοντάς τα στην υπηρεσία, προκειμένου να εξασφαλίσει την εγωιστική του ευημερία, ενώ καλλιεργείται η πεποίθηση ότι η τεχνολογία και η επιστήμη μπορούν να «νικήσουν» τη φύση και να προσφέρουν την πολυπόθητη ασφάλεια στον άνθρωπο. Είναι εκείνη η θεώρηση που τοποθετεί ως κυρίαρχο τον άνθρωπο εντελώς ξεχωριστά από τη φύση, στο κέντρο του σύμπαντος, αναγνωρίζοντας σε αυτόν και μόνον την εγγενή αξία που τον προάγει ως είδος σε σχέση με τα υπόλοιπα όντα (Foreman, 1991).

*«Η ψυχρή αντιμετώπιση της φύσης σαν να μην ήταν τίποτα «ιερό», τίποτα που να είναι άξιο σεβασμού, με την έννοια της εγγενούς αξίας και αξιοπρέπειας, προσέφερε μεν τεράστια πλεονεκτήματα για την επιστημονική έρευνα και κατέστησε δυνατά τα πραγματικά θαυμάσια αποτελέσματα της σύγχρονης φυσικής επιστήμης αλλά η ψυχρή, βάρβαρη στάση της εκμετάλλευσης της φύσης και των πλασμάτων της, μείωσε την ευαισθησία απέναντι στο μέγεθος των καταστροφών οδηγώντας στην ανικανότητα της συστηματικής αντιμετώπισης των βαθύτερων αιτιών τους. Επηρέασε αρνητικά την αντίληψη του ανθρώπου για την πραγματικότητα» (Naess, 1989, σελ.185).*

Οι λογικοί, «ρηχοί», ψυχροί υπολογισμοί των επιστημόνων πλέον δεν φαίνεται να «αποδίδουν» προκειμένου να αντιμετωπίσουμε την οικολογική κρίση (Malone & Tanner, 2008).

Επιπλέον ο άνθρωπος οδηγείται, σε βαθμό ανησυχητικό, ολοένα και περισσότερο σε αποστασιοποίηση από το φυσικό περιβάλλον και τα στοιχεία του. Ο Ελλύλ Ζακ στο βιβλίο του «Το τεχνικό σύστημα» που φωτίζει αθέατες όψεις του σύγχρονου κόσμου, υπογραμμίζει τον περιορισμό της ζωής μας σε ένα τεχνικό περιβάλλον όπου η επαφή με το βουνό, το νερό, το δάσος, την ύπαιθρο κ.λπ. είναι ελάχιστη. Ταυτόχρονα επισημαίνει τον τεχνικό χαρακτήρα των συνθηκών διαβίωσής μας όπου όλα ελέγχονται με εργαλεία και μηχανές (Ελλύλ, 2012). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Wilson (1975), ο οποίος αναφέρεται σε μηχανοποίηση του περιβάλλοντος, η οποία έχει οδηγήσει στη μείωση της επαφής μας με τον φυσικό κόσμο και ταυτόχρονα έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που βλέπουμε την αξία των άλλων ειδών. Το ίδιο άλλωστε επισημαίνει και ο Barlett (2008), ενώ οι Evans & McCoy (1998) υπολόγισαν ότι οι άνθρωποι σήμερα περνούν το 90% του χρόνου τους μέσα σε κτίρια. Σημαντική είναι και η τοποθέτηση του Ζιάκα (2008) ο οποίος εισάγει τον όρο «τεχνολογικός μεσσιανισμός» αναφέροντας πως ο σύγχρονος άνθρωπος ξεπερνώντας τον όρο Homo Sapiens που τον συνδέει έστω εννοιολογικά με τη φύση (μιας και ο όρος εμπεριέχει τη σύνδεσή μας με το ζωικό βασίλειο) επιθυμεί να γίνει υπεράνθρωπος, ένας «ανθρωποθεός» ο οποίος θα επιβληθεί στη φύση και θα την ελέγξει με τη βοήθεια της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Η έννοια της βιοφιλίας (όπως την προσέγγισε αρχικά ο Αριστοτέλης), την όρισε ο κοινωνικός ψυχολόγος Erich Fromm (Fromm, 1973) και την έφερε ξανά στο προσκήνιο τη δεκαετία του 1980 ο Wilson, ορίζεται ως μία έμφυτη τάση, μία εσωτερική ανάγκη για σύνδεση με τη φύση. Αυτή η ανάγκη είναι παρούσα και ίσως ακόμη εντονότερη στα παιδιά (Kellert, 2002· Louv, 2005· Payne, 1998· Sobel, 1996· White, 2001). Είναι όμως αυτή αρκετή να αντισταθμίσει ικανοποιητικά την αποστέρηση του ανθρώπου από μία στενή βιοματική σχέση με τα άλλα πλάσματα που κατοικούν σε αυτό τον κόσμο; Μπορεί η βιοφιλία ως «έμφυτη συναισθηματική σχέση των ανθρώπινων όντων με άλλους ζωντανούς οργανισμούς» (Wilson, 1993, σελ. 31) να αποτελέσει ικανοποιητικό αντιστάθμισμα για την οικοδόμηση και τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων μέσα σε πλαίσια σεβασμού για όλους; Ο Richard Louv στο βιβλίο του «Last Child in the Woods» (2005) υποστηρίζει ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τη φύση περιορίζονται όλο και περισσότερο και περιγράφει μια σειρά συμπεριφορικών και συναισθηματικών συμπτωμάτων που βιώνουν παιδιά που δεν περνούν αρκετό χρόνο στη φύση, χρησιμοποιώντας τον όρο «διαταραχή έλλειψης φύσης».

Μήπως αυτή η απομάκρυνση/αποστέρηση σε συνδυασμό με την αίσθηση ανωτερότητας και παντοδυναμίας μας ως είδος, μας οδηγεί σε δύσκολα μονοπάτια; Μήπως

ήρθε η ώρα να στραφούμε ξανά στη φύση και να καλλιεργήσουμε τη συμπάθεια και την ενσυναίσθηση στο πλαίσιο της επιλογής μίας οικοκεντρικής ηθικής (Naess, 1982, 1987);

## 1.2 Βαθιά οικολογία

Η βαθιά οικολογία είναι ένα φιλοσοφικό και κοινωνικό κίνημα που τονίζει την αλληλεξάρτηση και τη διασύνδεση όλων των έμβιων όντων ενώ παράλληλα υποστηρίζει μια θεμελιώδη αλλαγή στις ανθρώπινες αξίες και συμπεριφορές προς τον φυσικό κόσμο. Αναδύεται από την προσωπική αίσθηση ότι οι άνθρωποι είναι μέρος μιας ευρύτερης συμβιωτικής, οργανικής ολότητας που κάποιοι ονομάζουν φύση, κάποιοι άλλοι γη, οικοσύστημα ή βίοςφαιρα και άλλοι "Γαία" (Margulis, 1998). Το κίνημα της βαθιάς οικολογίας υιοθετεί μια ευρύτερη θεώρηση, αναζητά μακροπρόθεσμες λύσεις, επιδιώκει μία βαθιά αμφισβήτηση στην υπάρχουσα κατάσταση γύρω από τα ζητήματα περιβάλλοντος αλλά και νέα πρότυπα για αλλαγή και δράση απέναντι στον ανθρωποκεντρισμό και τις επιταγές του (Drengson, 2000).

Πιο αναλυτικά, εμπνευστής του κινήματος της βαθιάς οικολογίας είναι ο Νορβηγός φιλόσοφος Arne Naess (1912 – 2009), ο οποίος σε έρευνα του 2005 θεωρείται από τους πιο σημαντικούς περιβαλλοντικούς φιλόσοφους του εικοστού αιώνα και η πιο δημοφιλής προσωπικότητα ανάμεσα στους νέους της χώρας του, της Νορβηγίας (Drengson, 2005). Από μικρό παιδί και όντας ορφανός από πατέρα, επισκεπτόταν συχνά το βουνό Hallingskarvet στην περιοχή του αναπτύσσοντας με αυτό μια σχέση αγάπης και αλληλοσεβασμού, σε σημείο να του αποδίδει χαρακτηριστικά, πατρικής φιγούρας. Στα 1.500 μέτρα πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας, στην πλαγιά του βουνού, βρίσκεται το "Tvergastein", η καμπίνα του Νορβηγού φιλοσόφου Arne Naess όπου εκεί πέρασε σχεδόν 12 χρόνια της ζωής του με κύρια ενασχόληση το συγγραφικό έργο αλλά και την επαφή με τη φύση. Σε αυτή την καλύβα έγραψε πολλά βιβλία και δοκίμια για τη φιλοσοφία και την οικολογία (Boeckel, 1995).

Ο Naess διαμόρφωσε την έννοια της «βαθιάς οικολογίας» την οποία εισήγαγε για πρώτη φορά το 1973. Μία από τις βασικές θέσεις της βαθιάς οικολογίας είναι ότι η φύση έχει αξία από μόνη της πέρα από την πιθανή αξία χρήσης της από τον άνθρωπο. Η βαθιά οικολογία όχι μόνο μας προσκαλεί να επανεξετάσουμε την άποψή μας για τον κόσμο αλλά τονίζει και την αξία των διάφορων μορφών ζωής με τις οποίες έχουμε στενές σχέσεις και διασυνδεόμαστε (Rowe, 2017).

Πηγή έμπνευσης του Naess για τις θέσεις του απέναντι στα όντα, τον φυσικό κόσμο και την αυτογνωσία αποτέλεσε η επαφή του με τα έργα της Rachel Carson και του Spinoza (Naess, 1993· Boeckel, 1995· Drengson, 2005). Η Carson με αφορμή τον αφανισμό των μελισσών από τα φυτοφάρμακα επεσήμανε και ανέδειξε το γεγονός πως η ανθρώπινη ευημερία εξαρτάται από την κατάσταση ολόκληρων των κοινοτήτων των πλασμάτων που συμβιώνουν, διότι τα έμβια όντα συνδέονται μεταξύ τους μέσα στα οικοσυστήματα. Λόγω της αλληλοσυσχέτισης οι άνθρωποι πρέπει να σέβονται όλες τις μορφές ζωής ως μέρος ολόκληρης της βιοτικής μας κοινότητας (Drengson, Devall, & Schroll, 2011).

Το δεύτερο σημείο αναφοράς του Naess, ο Ολλανδός φιλόσοφος Spinoza, θεωρεί πως το συναίσθημα αυτοβιώνεται: εμείς υπάρχουμε ως πνεύματα που όλο και περισσότερο καθιστούμε και αναπροσαρμόζουμε ενεργητικά τον πνευματικό μας ορίζοντα ώστε να συμπεριλάβουμε εντός του ολόκληρη τη δημιουργία (Spinoza, 2009, IV: Πρόταση 64η). Η ιδέα αυτή του Spinoza, ότι δηλαδή όλα τα όντα υπάρχουν ως πληρότητα στη φύση, οδήγησε τον Naess στο να αντιληφθεί το «εγώ» και τον «οικολογικό εαυτό» του με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης. Στο βιβλίο του «Ecology, community and lifestyle: Outline of an Ecosophy» (1989), ο Naess αναφέρει τη φιλοσοφία του Spinoza ως πηγή έμπνευσής του για τη διαμόρφωση της δικής του οικολογικής φιλοσοφίας της «οικοσοφίας» (ecosophy). Η αντίληψη του Naess ότι το «εγώ» αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της φύσης θεωρείται μια έκφραση της ουσιαστικής ενότητας της φύσης που αναφέρθηκε και από τον Spinoza. Στο ίδιο βιβλίο του Naess διαπιστώνεται και η επιρροή από τα έργα του Γερμανού φιλοσόφου Friedrich Nietzsche. Ο Nietzsche επίσης οραματίζεται τον υπεράνθρωπο του (Übermensch) ως ένα ιδανικό μελλοντικό άνθρωπο ως ένα τελικό στόχο για την ανθρωπότητα ως τον άνθρωπο που επανεντάσσεται στη φύση.

Άλλη μία σημαντική προσωπικότητα που ενέπνευσε τον Naess ήταν ο Γκάντι ο οποίος αποτέλεσε επιρροή ως προς τα ζητήματα που αφορούν την εσωτερική σχέση μεταξύ αυτοπραγμάτωσης, βιοσφαιρικής ισότητας και ειρηνικής δράσης σε κάθε μορφή διαμαρτυρίας και αντίστασης (Μανωλάς & Ταμπάκης, 2012).

Ο Naess ήταν ο εμπνευστής των όρων ρηχή και βαθιά οικολογία. Η ρηχή οικολογία είναι ανθρωποκεντρική. Θεωρεί τον άνθρωπο κατά κάποιο τρόπο πάνω ή έξω από τη φύση. Ορίζει τον άνθρωπο περισσότερο ως διαχειριστή του περιβάλλοντος ο οποίος και καθορίζει την «αξία» στα άλλα είδη, ενώ παράλληλα αποδίδει στη φύση, κατά εξοχήν εργαλειακή ή χρηστική αξία με γνώμονα βασικά, τις ανάγκες του ανθρώπινου είδους (π.χ. ως ιδιοκτησία, εργασία, τροφή, ίνες, «υπηρεσίες οικοσυστήματος» ή ως πηγή συναισθηματικής,

ψυχαγωγικής, αισθητικής ή πνευματικής ικανοποίησης) (Seed, 2005). Ο ανθρωποκεντρισμός αντανακλά την ιδέα ότι μόνο οι άνθρωποι έχουν εγγενή ή έμφυτη αξία (Witoszek & Andrew, 1999). Σε αντίθεση, η βαθιά οικολογία δεν διαχωρίζει τον άνθρωπο από το φυσικό περιβάλλον ούτε διαχωρίζει οτιδήποτε άλλο από αυτό. Δεν βλέπει τον κόσμο ως μια συλλογή απομονωμένων πλασμάτων αλλά μάλλον ως ένα δίκτυο όντων που είναι θεμελιωδώς διασυνδεδεμένα μεταξύ τους (Naess, 1982, 1986, 2005).

Ο ιδρυτής της βαθιάς οικολογίας υποστήριζε τη δημιουργία μίας οικολογικής συνείδησης που αναγνωρίζει τη βασική ενότητα ανθρώπων, φυτών, ζώων και τελικά της ίδιας της γης (οικοκεντρισμός) (Devall & Sessions, 1985). Πρόκειται για μία προσέγγιση που προβάλλει την «ιερότητα της φύσης» με την έννοια ότι ο φυσικός κόσμος διαπνέεται από εγγενή αξία δηλ. αξία που υπερβαίνει την εργαλειακή του χρήση για τον άνθρωπο. Η άποψη αυτή αναγνωρίζει ότι όλα τα έμβια όντα έχουν το δικαίωμα να υπάρχουν και να ευδοκμούν στα φυσικά τους ενδιαίτηματα και ότι οι άνθρωποι έχουν την ευθύνη να σέβονται και να προστατεύουν την ποικιλομορφία της ζωής στη γη (Naess, 1984· Devall & Sessions, 1985· Seed, Macy, & Fleming, 1988). Η έννοια της «ιερότητας της φύσης» ομοιάζει αυτής που είναι παρούσα σε πολλές αυτόχθονες κοινωνίες συχνά και η οποία εκφράζεται μέσω παραδοσιακών πεποιθήσεων και πρακτικών που τονίζουν την πνευματική και πολιτιστική σημασία του φυσικού κόσμου. Σε αυτές τις κοινωνίες η φύση θεωρείται ως μια ζωντανή οντότητα που είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη ευημερία και οι άνθρωποι ζουν σε αρμονία με τον φυσικό κόσμο και τον προστατεύουν.

Πιο αναλυτικά σύμφωνα με τους Devall & Sessions στο *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*, το έργο του Gary Snyder «Good, Wild, Sacred» (Snyder, 1990) αποτελεί ένα δοκίμιο το οποίο διαπραγματεύεται το βασικό βαθύ ερώτημα του Naess για το τι πρέπει να θεωρούμε «ιερό» (sacred) στα πλαίσια της βαθιάς οικολογίας.

Ο Snyder αποζητά την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα του Naess και ορίζει την έννοια του «ιερού» ως αυτό που μας βοηθάει να δραπετεύσουμε από τη φυλακή του «εγώ». Παράλληλα αναζητεί την απάντηση στο πώς μπορούμε να μετακινηθούμε, από έναν κόσμο όπου το «εγώ» και ένα πλήθος επεκτάσεων του εγώ έχουν σφετεριστεί τη θέση του «ιερού», σε έναν κόσμο στον οποίο εκτιμώνται πλέον ως ιερά τόσο το άτομο όσο η κοινότητα και η γη. Αναφέρεται σε αυτό που μας βοηθάει να υπερβούμε τον εαυτό μας και να ενωθούμε με ολόκληρο το σύμπαν των βουνών και των ποταμών με εκείνη την οπτική των σχημάτων μαντάλα, όπου κάθε μικρή κουκιδίτσα στο σχέδιο συνδέεται με την επόμενη και αυτή με τη σειρά της με τις άλλες και όλες μαζί δημιουργούν το σχήμα σαν ένα σύμπαν (Snyder, 1990).



Ίσως έτσι αντιληφθούμε την έννοια του οικοκεντρισμού και του οικοσυστήματος στη φιλοσοφία του Naess. Ως μαντάλα.

Ο ιδρυτής της βαθιάς οικολογίας επισημαίνει τη διαφορά της βαθιάς οικολογίας από την παραδοσιακή ρηχή επιστήμη της οικολογίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Η ουσία της βαθιάς οικολογίας είναι να θέτουμε βαθύτερα ερωτήματα. Το επίθετο «βαθιά» μπροστά στη λέξη οικολογία τονίζει ότι ρωτάμε γιατί και πώς, εκεί που άλλοι δεν ρωτούν. Για παράδειγμα η οικολογία ως επιστήμη δεν θέτει το ερώτημα τι είδους κοινωνία θα ήταν η καλύτερη για τη διατήρηση ενός συγκεκριμένου οικοσυστήματος, καθώς αυτό θεωρείται ένα ερώτημα που αφορά τη θεωρία αξιών, την πολιτική ή την ηθική. Όσο οι οικολόγοι παραμένουν στενά στην επιστήμη τους δεν θέτουν τέτοια ερωτήματα (ενώ η βαθιά οικολογία τα θέτει) (Naess, 1982, σελ. 2).*

Η σκέψη του Naess είναι πλημμυρισμένη από ιδέες αξιών και ηθικής με ενσυναίσθηση και σεβασμό, όπως αυτή η ιδέα του στην οποία αναφέρει ότι κάθε μορφή ζωής έχει το δικαίωμα να ζει και να ανθίζει. Εννοείται πως πρέπει να θυσιάζουμε άλλα πλάσματα για να τρεφόμαστε, αλλά υπάρχει μια βασική διαφορά στη σκέψη της βαθιάς οικολογίας η οποία έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουμε το δικαίωμα να αφανίζουμε άλλα έμβια όντα χωρίς σημαντικό λόγο (Naess, 1982). Κανένα φυσικό ον ή φυσικό στοιχείο δεν θεωρείται αποκλειστικά πόρος, ενώ η σκέψη για τη διατήρηση των οικοσυστημάτων και όχι μόνο των μονάδων που τα απαρτίζουν, αντιμετωπίζεται ως ολιστική και μακροπρόθεσμη προοπτική για τη ζωή (Γεωργόπουλος, 2002). Αυτή η οικοκεντρική θέση είναι που ξεχωρίζει και τη βαθιά οικολογία από τα άλλα ρεύματα της οικολογικής σκέψης.

Σε μία συνέντευξή του το 1982, ο Naess, αναφέρει ότι οι άνθρωποι με την επιθυμητή συναισθηματική ωριμότητα θα είναι σε θέση να χαρούν όταν χαιρέται ένα άλλο μη ανθρώπινο πλάσμα ή να λυπηθούν εάν αυτό, αντίστοιχα, είναι λυπημένο και προφανώς αναφέρεται στην ενσυναίσθηση. Επίσης συνεχίζει «στον πολιτισμό μας έχουμε στη διάθεσή μας τεράστια μέσα καταστροφής αλλά εξαιρετικά μικρή ωριμότητα στα συναισθήματά μας. Μόνο ένα πολύ στενό φάσμα συναισθημάτων ενδιέφερε τα περισσότερα ανθρώπινα όντα μέχρι σήμερα» (Naess, 1982, σελ. 3). Η βαθιά οικολογία υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και βαθιάς σύνδεσης με τον φυσικό κόσμο. Υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση επιτρέπει στον άνθρωπο να βλέπει τον εαυτό του ως μέρος της ευρύτερης οικολογικής κοινότητας αντί να τον βλέπει ως ξεχωριστό και αποκομμένο από αυτήν. Η οικολογική συνείδηση συνεπάγεται αναγνώριση της εγγενούς αξίας όλων των έμβιων όντων, ένα βαθύ αίσθημα συγγένειας με τον φυσικό κόσμο και την

αναγνώριση της αλληλεξάρτησης όλων των οικολογικών συστημάτων. Αυτή η συγγένεια επισημαίνει ότι οι άνθρωποι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης οικολογικής κοινότητας και ότι η ευημερία μας είναι στενά συνδεδεμένη με την υγεία και την ευημερία του φυσικού κόσμου. Ο Naess τονίζει ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τον φυσικό κόσμο είναι απαραίτητη και για την προώθηση της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Μία μορφή δικαιοσύνης η οποία δεν μπορεί να διδαχθεί ή να επιβληθεί από έξω αλλά πρέπει να αναπτυχθεί σταδιακά σε κάθε άτομο και στον ευρύτερο πολιτισμό στο σύνολό του (Naess, 1986). Επεσήμανε μάλιστα ότι χωρίς ενσυναίσθηση οι άνθρωποι θα συνεχίσουν να δίνουν προτεραιότητα στα δικά τους συμφέροντα έναντι της υγείας του πλανήτη και ότι αυτό θα οδηγήσει τελικά σε οικολογική καταστροφή.

Επίσης γίνεται στα πλαίσια της φιλοσοφίας της βαθιάς οικολογίας γίνεται διάκριση μεταξύ των «κοινωνικού εαυτού» ο οποίος νοηματοδοτείται από τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία, την τάξη κ.λπ. και του «οικολογικού εαυτού», ο οποίος χωρίς να αγνοεί τον κοινωνικό εαυτό, λαμβάνει υπόψη τις ιδιότητες της ύπαρξής μας που μας συνδέουν με τη γη, τον αέρα, το νερό και τα μη ανθρώπινα είδη. Ο «οικολογικός εαυτός» αναφέρεται από τον Naess (2008) με την έννοια της συνειδητοποίησης και της επέκτασης της ύπαρξής μας ως μίας ώριμης μορφής του. Οι άνθρωποι πρέπει να προσπαθήσουν να απαλλαγούν από το υπέρτατο εγώ τους μειώνοντας τις εγωιστικές επιθυμίες τους. Με αυτόν τον τρόπο θα νιώσουν μία πνευματική διασύνδεση μεταξύ του εαυτού τους και όλων των οντοτήτων του κόσμου και θα θεωρήσουν τον εαυτό τους ως μέρος της φύσης.

Το ανθρωποκεντρικό κοσμοείδωλό μας πρέπει να διευρυνθεί ώστε να συμβαδίζει η ευημερία μας με την ευημερία όλων των ειδών ζωής του πλανήτη (Γεωργόπουλος, 2002), διότι αυτό το είδωλο μάς ωθεί εδώ και χρόνια στο να καταπατούμε εκτάσεις, να αφανίζουμε είδη, να εκμεταλλευόμαστε πόρους χωρίς ηθικούς φραγμούς. Πρόκειται για έναν ανθρώπινο σωβινισμό (Routley, 1979), με την έννοια του ότι οι άνθρωποι εμφανίζονται πλέον στον πλανήτη ως μία ομάδα πολύ συσπειρωμένη η οποία μέσα από την καταστροφική της δράση φαίνεται να στρέφεται εναντίον όλων των υπολοίπων μη ανθρώπινων ομάδων και στοιχείων του πλανήτη μας.

Ο Foreman (1991) ισχυρίζεται πως στην πορεία μας ως είδος όλα αυτά τα χρόνια που αναπτύσσουμε πολιτισμό περισσότερο χάσαμε παρά ευεργετηθήκαμε, συμπέρασμα που αντλεί συγκρίνοντας τη σύγχρονη ζωή μας με τις κοινωνίες των κυνηγών-τροφοσυλλεκτών. Στη συνέχεια όμως παραδέχεται ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μέρος και κάποιες όψεις του τεχνολογικού πολιτισμού μας μιας και ζούμε στο πλαίσιο του και χρησιμοποιούμε

τα μέσα του (Foreman, 1991). Οι λεγόμενες ήπιες, ενδιάμεσες και εναλλακτικές τεχνολογίες στις οποίες αναφέρεται και ο Naess (Naess, 2005).

Όσον αφορά δε την ανθρώπινη υπερκαταναλωτική μας κοινωνία ο Naess αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Η σημερινή ιδεολογία τείνει να εκτιμά τα πράγματα επειδή είναι σπάνια και επειδή έχουν εμπορευματική αξία. Υπάρχει κύρος (prestige) όταν κάποιος υπερκατανάλωνει και σπαταλάει υλικά αγαθά. Και ενώ οι όροι «αυτοδιάθεση», «τοπική κοινότητα» και «σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά» παραμένουν βασικοί όροι στην οικολογία των ανθρώπινων κοινωνιών ωστόσο για να επέλθουν βαθιές αλλαγές απαιτείται περισσότερη παγκόσμια δράση, δράση πέρα από τα σύνορα κάθε κράτους» (Naess, 2005, σελ. 6).*

Πρέπει να υπάρξει βαθιά γνώση της διαφοράς μεταξύ «μεγάλου» και «σπουδαίου» (big and great) (Naess, 1983, 1992). Στη σύγχρονη εποχή προβάλλεται και προάγεται ο υπερκαταναλωτισμός ο οποίος και αναδεικνύεται ως μέσο ευτυχίας. Τα υλικά αγαθά! Όσο περισσότερα τόσο καλύτερα! Όμως η έλλειψη ικανοποίησης η οποία εμφανίζεται στα μέλη των κοινωνιών της κατανάλωσης είναι πάρα πολύ έντονη. Το ζητούμενο λοιπόν είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής και όχι ο αυξημένος αριθμός καταναλωτικών αγαθών (Mc Laughlin, 1993).

Στη δεκαετία του 1970, ο Naess μαζί με τον George Sessions δημιούργησαν την πολιτική πλατφόρμα ιδεών της βαθιάς οικολογίας (Naess & Sessions, 1985), η οποία αποτελείται από οχτώ (8) βασικές θέσεις (Naess, 1973, 1986).

### **1.2.1 Αρχές της πλατφόρμας του κινήματος (Naess, 2005):**

1. Η ευημερία και η άνθιση της ανθρώπινης και της μη ανθρώπινης ζωής στη γη έχουν αυταξία (εγγενή, ίδια αξία) (Naess, 2005). Η αξία αυτή είναι ανεξάρτητη από τη χρησιμότητά τους για τον άνθρωπο. Κάθε μορφή ζωής έχει αυταξία και ορίζεται ως λανθασμένη η κατάταξη των μορφών ζωής, σε ανώτερες και κατώτερες. Δεν εργαλειοποιούνται οι οντότητες με γνώμονα και μέτρο τον άνθρωπο, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται και η ανάγκη να συμπεριληφθούν στην γκάμα της ζωής και αβιοτικά στοιχεία όπως οικοσυστήματα, τοπία, ποτάμια κ.λπ. (Γεωργόπουλος, 2002). Σύμφωνα με τη βαθιά οικολογία η αναγνώριση της εγγενούς αξίας, τα ίσα δικαιώματα για όλα τα πλάσματα αλλά και η αναγνώριση του δικαιώματος να ανθίζουν όλα στη ζωή είναι ο μόνος αποτελεσματικός

τρόπος προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον για την προστασία και διασφάλισης της ύπαρξης όλων των στοιχείων του περιβάλλοντος .

2. Ο πλούτος και η ποικιλία των μορφών ζωής συνεισφέρουν στην πραγμάτωση της παραπάνω αξίας και επίσης αποτελούν αξίες καθαυτές (Γεωργόπουλος, 2002). Ο Naess αναφέρει την έννοια της διατήρησης της ποικιλομορφίας των οργανισμών ως προϋπόθεση για την «*αυτοπραγμάτωσή*» μας ως όντα. Αυτοπραγμάτωσης η οποία δεν αναφέρεται στο εγώ αλλά σε μία ευρύτερη έννοια του εαυτού μας (Naess, 2005). Είναι η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων της ζωής η οποία ενδυναμώνεται και πραγματώνεται μέσω της επαφής μας με την ποικιλομορφία των οργανισμών. Με όσο περισσότερα μη ανθρώπινα πλάσματα και στοιχεία ερχόμαστε σε επαφή τόσο καλύτερα κατανοούμε την ύπαρξή μας και τη σχέση μας με τα άλλα πλάσματα. Όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλομορφία τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτοπραγμάτωση (Naess, 1982). Τα οντολογικά όρια του εαυτού μας επεκτείνονται προς τα έξω ενσωματώνοντας όλο και περισσότερες μορφές ζωής στην έννοια του εαυτού μας (Keller, 2009).

3. Οι άνθρωποι δεν έχουν δικαίωμα να μειώσουν αυτόν τον πλούτο και αυτή την ποικιλία εκτός και εάν πρόκειται για την ικανοποίηση ζωτικών αναγκών (Γεωργόπουλος, 2002). Στο ερώτημα ποιες θεωρούνται ζωτικές ανάγκες, από ποιον και γιατί, ο Naess απαντάει πως οι ζωτικές ανάγκες κάθε διαφορετικού τύπου και πολιτισμού μπορεί να είναι διαφορετικές με την έννοια ότι μπορεί να σημαίνουν κάτι εντελώς διαφορετικό, έτσι αφήνεται ανοικτό το ζήτημα του τι αποτελεί ζωτική ανάγκη για κάθε κοινωνία ξεχωριστά (Γεωργόπουλος, 2002). Με αυτή τη λογική δεν καθορίζονται οι ζωτικές ανάγκες, προκειμένου να διατηρηθεί ένα ανοικτό πλαίσιο ηθικής, που να μην έχει δογματισμούς και στενά όρια που αποκλείουν την ένταξη ανθρώπων λόγω κάποιας κοινωνικής, πολιτιστικής ή θρησκευτικής τους πεποίθησης. Μιλάμε για μια πλατφόρμα κινήματος και όχι για σύστημα σκέψης ούτε για μία αυστηρή φιλοσοφική θεωρία, βασική αρχή της οποίας είναι η αποδοχή του φιλοσοφικού και πολιτισμικού πλουραλισμού.

4. Η πρόοδος της ανθρώπινης ζωής και των πολιτισμών μπορεί να είναι συμβατή με τη σημαντική μείωση του ανθρώπινου πληθυσμού. Η ευδοκίμηση της μη ανθρώπινης ζωής απαιτεί έναν μικρότερο αριθμό ανθρώπων (Γεωργόπουλος, 2002). Είμαστε ήδη πολλοί πάνω στον πλανήτη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυστυχία σε πολλούς πληθυσμούς ανθρώπινους και μη. Η διαδικασία της μείωσης του πληθυσμού, όπως αναφέρει ο Γεωργόπουλος (2002), αποτελεί συνθήκη για τη μελλοντική βελτίωση και την εξασφάλιση

ενός αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής των κοινωνιών, ιδίως αυτών που είναι πολυπληθείς και στερούνται αξιοπρεπούς διαβίωσης.

5. Η ανθρώπινη επίδραση στον μη ανθρώπινο κόσμο είναι υπερβολική και η κατάσταση χειροτερεύει ταχέως. Αφορά στην υπερβολική παρέμβαση και όχι στην απλή δράση του ανθρώπου στο περιβάλλον, όπου έπρεπε να μετασχηματίσει κάποια οικοσυστήματα προκειμένου να επιβιώσει σαν είδος και για να εξασφαλίσει τις ζωτικές του ανάγκες (Γεωργόπουλος, 2002·Naess, 2005).

6. Θα πρέπει να αλλάξουν οι πολιτικές κατευθύνσεις. Οι αλλαγές στην πολιτική επηρεάζουν βασικές οικονομικές, τεχνολογικές και ιδεολογικές δομές και οδηγούν σε μια πολύ διαφορετική κατάσταση πραγμάτων από την παρούσα (Γεωργόπουλος, 2002), αλλαγές που θα επέτρεπαν μια ευτυχέστερη εμπειρία της σχέσης διασύνδεσης, η οποία υπάρχει μεταξύ όλων των πραγμάτων.

7. Η ιδεολογική αλλαγή συνίσταται κυρίως στη δυνατότητα εκτίμησης της ποιότητας ζωής (ζώντας σε πλαίσιο αναγνώρισης της εγγενούς αξίας για όλους/α, ανθρώπινα και μη ) αντί για τη συνεχή προσπάθεια αύξησης του επιπέδου ζωής (Γεωργόπουλος, 2002).

8. Όσοι συμφωνούν με τα παραπάνω έχουν υποχρέωση να συμμετάσχουν στην υλοποίηση των αλλαγών (Γεωργόπουλος, 2002 · Naess, 1992).

Ο ίδιος ο Naess περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο φαντάζεται την οργάνωση και τον τρόπο δράσης, του κινήματος:

*«Διάφορα πρόσωπα συναντώνται σε εκστρατείες και άμεσες δράσεις. Δημιουργούν έναν κύκλο φίλων που υποστηρίζουν το ίδιο είδος τρόπου ζωής τον οποίο οι άλλοι αποκαλούν «απλό» αλλά οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι πλούσιος και πολύπλευρος. Συμφωνούν σε ένα ευρύ φάσμα πολιτικών θεμάτων, αν και κατά τα άλλα, μπορεί να υποστηρίζουν διαφορετικά πολιτικά κόμματα. Όπως σε όλα τα κοινωνικά κινήματα, τα συνθήματα και οι συζητήσεις είναι απαραίτητα για τη συνοχή της εσωτερικής ομάδας. Αυτά τα διάφορα πρόσωπα λοιπόν αντιδρούν από κοινού απέναντι στις ίδιες απειλές με κυρίως μη βίαιο τρόπο» (Naess, 2005, σελ.7)*

Στην παραπάνω θέση διακρίνεται το ανοικτό σκεπτικό και η πολυφωνία που ελπίζει να συγκεντρώσει το κίνημα της βαθιάς οικολογίας όσο και το γεγονός ότι απαιτείται παγκόσμια δράση για τις οικονομικές αλλαγές ή τυχόν άλλες ριζοσπαστικότερες λύσεις, πράγμα που φαντάζει δύσκολο (Γεωργόπουλος, 2002). Τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία του να κάνουμε από κοινού προσπάθεια σε παγκόσμιο επίπεδο μιας και η οικολογική κρίση αφορά

όλους/ες και μιας και όλοι/ες συνδεόμαστε και αλληλοεπιδρούμε και αλληλοεπηρεαζόμαστε, διαμορφώνοντας το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ενεργοποιούμαστε.

Σύμφωνα με τη βαθιά οικολογία είναι σημαντικότερο να αποκατασταθούν οι σχέσεις μας με το περιβάλλον και να δούμε πέρα από το «εγώ» της ανθρωποκεντρικής οπτικής. Τότε αρχίζει να λαμβάνει χώρα μια πολύ σημαντική αλλαγή στη συνείδηση. Η αποξένωση υποχωρεί και αρχίζουμε να αναγνωρίζουμε την εγγενή αξία των όντων και αναπτύσσουμε ενσυναίσθηση για τον μη ανθρώπινο κόσμο. Συντελείται ένας μετασχηματισμός στη σχέση μας με τα άλλα είδη και στη δέσμευσή μας απέναντί τους (Seed, 1985). Αναγνωρίζοντας την εγγενή αξία του μη ανθρώπινου κόσμου θα αναλάβουμε υποχρεώσεις απέναντι στη φύση μονάχα για δικό της όφελος, όπως ακριβώς αναλαμβάνουμε υποχρεώσεις και απέναντι σε ανθρώπινα όντα. Η ηθική που πηγάζει από αυτή τη στάση αναφέρεται συχνά ως «οικοκεντρική ηθική». Η αγάπη και ο σεβασμός στη ζωή εν γένει. Η ηθική είναι ανθρώπινος όρος που τον σημειοδοτήσαμε για να ορίσουμε το ηθικά «ορθό» που περιλαμβάνει την έννοια του σεβασμού προς τον άλλον και τα δικαιώματά του. Αποδεικνύουμε την ποιότητα της ηθικής μας, εμείς οι άνθρωποι, όταν αυτή δεν αφορά μόνο το είδος μας αλλά και τα υπόλοιπα είδη (Κιντή & Ζήκα, 1999). Η βαθιά οικολογία επισημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να συνεχίσουν την καταστροφική δράση πάνω στο φυσικό περιβάλλον, δεν έχουν καμία θρησκευτική ή ηθική δικαιολογία για να συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται απέναντι στη φύση. «Δεν είναι ηθικό και δεν μας επιτρέπεται να συμπεριφερόμαστε με αυτόν τον τρόπο» (Naess, 1982, σελ.4).

Τη μεγάλη ηθική υποχρέωση των ανθρώπων απέναντι στα άλλα πλάσματα και στοιχεία του πλανήτη επισημαίνουν και οι Cafaro & Primack (2014) και οι Crist & Korpinina (2014) υπογραμμίζοντας ότι είναι ηθική μας ευθύνη να διατηρήσουμε όλα τα είδη, δεν είναι απλώς κάτι που πρέπει να κάνουμε με γνώμονα το στενό προσωπικό μας συμφέρον (ανθρωποκεντρισμός) αλλά ηθική επιταγή που οφείλουμε να αποδώσουμε ασυζητητί προς τα είδη. Πιο συγκεκριμένα δεδομένου ότι οι άνθρωποι σε αντίθεση με άλλους θηρευτές ή ιούς έχουν συνειδητή επίγνωση των συνεπειών των πράξεών τους, είναι ηθική μας υποχρέωση να προστατεύσουμε τα είδη εκείνα που εμείς οι ίδιοι έχουμε οδηγήσει στην εξαφάνιση (Korpinina & Gjerris, 2015). Ο Naess ορίζει την ηθική ως πυξίδα στη δράση μας η οποία, σε τελική ανάλυση, αποτελεί και την οριακή συνθήκη κάθε συστήματος για το είδος του κόσμου εντός του οποίου επιθυμούμε να ζήσουμε (Naess, 1982, 1986, 1992).

### 1.3 Περιβαλλοντική εκπαίδευση: σύνδεση με τη βαθιά οικολογία

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στις μέρες μας, οι άνθρωποι ολοένα και περισσότερο χάνουν τις ευκαιρίες για επαφή με τον μη ανθρώπινο κόσμο, τη φύση όπως συνηθίζεται να λέμε. Η φύση έχει χάσει τη μαγεία της. Δεν προκαλεί πλέον στον άνθρωπο, ούτε φόβο μα ούτε και θαυμασμό (Γεωργόπουλος & Καραγεωργάκης, 2005). Οι πόλεις «στοίβαξαν» τους ανθρώπους σε ασφυκτικά αστικά περιβάλλοντα με κυριαρχία του τσιμέντου και ύπαρξη ελάχιστων χώρων «άγριας ζωής» περιορίζοντας κατά πολύ την επαφή των ανθρώπων με τα πλάσματα του μη ανθρώπινου κόσμου.

Εδώ και χρόνια τα ρεύματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να ευαισθητοποιήσουν για την προστασία του περιβάλλοντος δίνουν έμφαση στο να μιλάμε στα παιδιά για ένα κόσμο που τα περιβάλλει και το καθήκον μας να τον περισώσουμε. Συνήθως αυτό γίνεται δείχνοντάς τους την άσχημη πλευρά των καταστροφών και των απειλών για τη φύση (Sobel, 1996), καλλιεργώντας συναισθήματα άγχους και ανησυχίας αλλά και αποθαρρύνοντας τα, ενδεχομένως, να δράσουν (Jensen και Schnack 2006). Η φύση αποτελεί ένα ζήτημα που για πολλά παιδιά δεν έχει κάποιο ιδιαίτερο νόημα μιας και η επαφή τους με αυτή έχει μειωθεί αρκετά. Αλλά και οι γνώσεις που επιδιώκονται να αποκομίσουν τα παιδιά σχετικά με το περιβάλλον και τα πλάσματα και τα στοιχεία που το απαρτίζουν βάζουν στο κέντρο κυρίως τον άνθρωπο και τις ανάγκες του (ρηγή οικολογία, Naess, 1973). Παραδοσιακά και μέχρι πρότινος η μελέτη των παιδιών για τον φυσικό κόσμο είχε κατά κύριο λόγο επικεντρωθεί στις περιβαλλοντικές γνώσεις, εις βάρος της προσπάθειας να αναζητηθούν βαθύτερα επίπεδα σύνδεσης των παιδιών με τον φυσικό κόσμο (Chawla, 2002 · Kahn & Kellert, 2002).

Δεν είναι λίγες οι φωνές που επισημαίνουν το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει στην ενδυνάμωση των παιδιών και στη δράση και όχι στη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων σχετικά με την οικολογική κρίση (Tsevreñi, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο της Τσεβρένη(2011) τα παιδιά, στο υπάρχον πλαίσιο της εκπαίδευσης, δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους, τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματά τους και δεν μπορούν να αναπτύξουν μια ισχυρή σχέση με το περιβάλλον και την κοινότητα. Επιπλέον δεν μπορούν να σκεφτούν και να μιλήσουν κριτικά ή να ενεργήσουν ανεξάρτητα. Έχουν συνηθίσει να λαμβάνουν κυρίως επιστημονικές γνώσεις από προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να επικεντρωθούν σε δράση. Η παραδοσιακή περιβαλλοντική εκπαίδευση συχνά δίνει προτεραιότητα στη μετάδοση γνώσεων και γεγονότων σχετικά με τα περιβαλλοντικά

ζητήματα, αλλά αποτυγχάνει να ασχοληθεί με τις ψυχολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές που είναι απαραίτητες για την αλλαγή συμπεριφοράς μας ώστε να οδηγηθούμε σε μία συνύπαρξη όλων των πλασμάτων. (Chawla & Cushing, 2007).

Τα παραπάνω συμφωνούν με την άποψη της βαθιάς οικολογίας που προτείνει την εμφάνιση των σχέσεων με το περιβάλλον, τον προβληματισμό και την αναζήτηση βαθέων ερωτημάτων που μας βοηθούν να τοποθετούμαστε ηθικά σε αυτό τον κόσμο με εσωτερικότητα, ώστε τελικά να υπάρξει σύνδεση και ενδιαφέρον προς τον κόσμο και τα όντα που τον απαρτίζουν και τελικά αλλαγή τρόπου ζωής, ακτιβισμός και δράση (Naess, 1973, 1982, 1986, 1993, 2000). Ο Naess θεωρεί ότι πρώτα οι άνθρωποι που έχουν πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση και στην επιστήμη πρέπει να αναλάβουν δράση για την αναστροφή των αρνητικών δεδομένων που έχουμε στο περιβάλλον (Boeckel, 1995). Επιμένει δε στον φιλοσοφικό διάλογο ώστε να υπάρξει ο προβληματισμός που ίσως οδηγήσει τα άτομα που συμμετέχουν να διακρίνουν μία άλλη οπτική και ίσως να αλλάξουν στάση απέναντι στο περιβάλλον (Naess, 2000).

Σύμφωνα με τους Taylor & Pacini-Ketchabaw (2015) μαθαίνουμε μαζί με το περιβάλλον και μαζί με τα όντα που μας περιβάλλουν, καθώς οι σχέσεις, οι διαφορές και οι συνεργασίες μεταξύ παιδιού και μη ανθρωπίνων πλασμάτων αποτελούν έναν «τύπο» διδασκαλίας. Επιπρόσθετα ζούμε σε μια εποχή όπου η σύνδεση με το περιβάλλον και κυρίως αυτή μεταξύ των πλασμάτων έχει μεγαλύτερη σημασία από ποτέ (Kellert, 2012). Παρόλα αυτά παρατηρείται δυσκολία στο να εντάξουμε τη βιωματική εμπειρία των παιδιών με τον κόσμο, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Πολλοί συγγραφείς (για παράδειγμα: De Silva, 1990· Fromm, 1976· Leonard, 2010· Orr, 2009· Speth, 2008) υποστηρίζουν μέσω επιχειρημάτων και παραδειγμάτων ότι οι δυτικές κοινωνίες έχουν θεωρήσει ως λειτουργικό μοντέλο το «να έχεις» και όχι το «να είσαι» (δηλ. να υπάρχουν ως ένα αξιοπρεπές πλάσμα που δεν βάζει την ύπαρξή του πάνω από τα άλλα, άλλα χτίζει σχέσεις με σεβασμό και αξία). Οι ηθικές επιταγές που διέπουν την ανθρώπινη κοινωνία έχουν μετατοπιστεί προς την ενδυνάμωση της κοινωνικής ισότητας αντί της αντιμετώπισης των ορίων της ανάπτυξης, προκειμένου να συνεχίσουν να εξυπηρετούν την παγκόσμια αγορά μέσω της διαιώνισης της καταναλωτικής κουλτούρας (Crist, 2012) με πρώτο μέλημα το κέρδος. Εμείς οι άνθρωποι-θεοί ξεχάσαμε τη «ζωώδη φύση» μας (animality), αποστασιοποιηθήκαμε δηλαδή από την αντίληψη ότι και εμείς οι ίδιοι είμαστε ζώα ενσωματωμένα και εξαρτώμενα από τα φυσικά συστήματα (Oakley, 2011). Η προηγούμενη οπτική βολεύει τη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία. Άλλωστε το αντίθετο θα



μας προσγείωνε σε καταστάσεις ανασφάλειας μειώνοντας την παντοδυναμία μας σε σχέση με τη φύση αλλά βασικά και επειδή εγείρει σοβαρά ερωτήματα ηθικής που αφορούν το πώς φερόμαστε στα άλλα είδη.

Επομένως πρέπει να επέλθει αλλαγή στον τρόπο θεώρησης σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και πόσο μάλλον στην εκπαίδευση. Το μοντέλο του «έχω» πρέπει να μετατοπιστεί σε ένα μοντέλο του «είμαι» αν θέλουμε να αποκαταστήσουμε την ισορροπία στη γη. Στο μοντέλο που αναφέρεται στην αξία του να «είμαι», η αξία της ζωής της ίδιας είναι κεντρική. Η αμοιβαιότητα (μεταξύ των ζωντανών συστημάτων και των όντων) είναι το κλειδί για ευημερία, επομένως η δέσμευση για τη διασφάλιση της ύπαρξης όλων των ειδών για τις μελλοντικές γενιές είναι εγγενής. Έτσι η ηθική υπερτερεί της τεχνολογίας και της προόδου του ανθρώπου με ανθρωποκεντρικές βλέψεις (De Sylva, 1990· Hanh, 2008· Weil, 2004).

Επίσης, η βαθιά οικολογία προτείνει όριο στην ανάπτυξη του ανθρώπου και ασκεί κριτική στις πολιτικές που ασκούμε πάνω στον πλανήτη. Σύμφωνα με τους Helen Kornina & Mickey Gjerris :

*«Ο πυρήνας της προσέγγισης του Naess είναι ότι η αρμονική συνύπαρξη όλων των πλασμάτων βασίζεται στην ανάπτυξη συνεπών απόψεων, πολιτικών δράσεων και μάλιστα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συνδέονται με μια καλά πληροφορημένη κατανόηση της κατάστασης του πλανήτη. Σύμφωνα με την ανάλυση του (Glasser, 2011) η βαθιά οικολογία βοηθά να φωτιστεί καλύτερα το χάσμα μεταξύ των στάσεων μας και των γενικά μη βιώσιμων ενεργειών και πολιτικών μας. Η εκπαίδευση θα μπορούσε να βοηθήσει με την καλλιέργεια της αγάπης και του σεβασμού για τη ζωή όπως έγραψε ο Naess και να οδηγήσει σε ευρύτερα οφέλη ενός βιώσιμου μέλλοντος τόσο για τους ανθρώπινους όσο και για τους μη ανθρώπινους κατοίκους αυτού του πλανήτη. Αυτό είναι το είδος μίας προσέγγισης που συνεπάγεται ηθικά αγαθά όπως η αειφορία ή τα δικαιώματα των ζώων, που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ώστε να δημιουργηθεί ουσιαστική αλλαγή από τα κάτω προς τα πάνω» (Kornina & Mickey Gjerris, 2015, σελ. 116).*

Η προστασία του περιβάλλοντος που πρέπει να υπαγορεύεται ως ηθικό καθήκον για τον άνθρωπο, σύμφωνα με τον Naess, δεν είναι καθήκον που επιβάλλεται σε κάποιον ως κανόνας αλλά βασίζεται στην ηθική της συμπάθειας, της ενσυναίσθησης και σε αυτό που ονομάζει θετική ταύτιση με κάτι άλλο, στην προκειμένη με το περιβάλλον και τα πλάσματα και τα στοιχεία του. Αν επιτύχει κάποιος αυτή την ταύτιση τότε διαμορφώνει και καθήκοντα για την προστασία τους. Μετακινούμαστε από το «πρέπει να» στο «οφείλω να» (Naess,

2000, σελ. 52). Ο Barry δε πιο «αιρετικά» προτείνει οι άνθρωποι να «ιεροποιήσουν» τη φύση ώστε να χτίσουν μια ισορροπημένη σχέση μαζί της» ( Barry, 1999, σελ.17).

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση του Naess, οι ενέργειες που πηγάζουν από το ενδιαφέρον και τη στοργή προς τα άλλα είδη μπορεί να είναι πολιτικά πιο αποτελεσματικές από εκείνες που εξαρτώνται από την αίσθηση του καθήκοντος και τονίζει ότι και η εκπαίδευση θα μπορούσε πρωτίστως να βοηθήσει καλλιεργώντας αυτή την αγάπη και τον σεβασμό για τη ζωή.

Ο Safina (2020) τονίζει πως είναι σημαντικό να γνωρίζουμε με ποια όντα συγκατοικούμε εδώ στη γη. Αναφερόμενος στα ζώα υπογραμμίζει τον ανθρωποκεντρισμό μας λέγοντας ότι εμείς οι άνθρωποι μιλάμε για τη διατήρηση των ζώων απλά με αριθμούς και στατιστική ανάλυση. Ξεχνάμε πως τα ζώα έχουν με εμάς παρόμοια συναισθήματα. Ξεχνάμε ότι είναι ικανά να αναπτύξουν δεσμούς φιλίας, συγγένειας, σχέσεις στοργής, ενσυναίσθησης, αγάπης και τρυφερότητας. Μάλιστα ο Safina επιστρέφει συχνά στο στοιχείο που μας ενώνει όλους, αυτό της κοινής κληρονομιάς κατά τη διάρκεια της εξέλιξης. Η συνείδηση, το συναίσθημα - τα διανοητικά χαρακτηριστικά που για πολύ καιρό θεωρούσαμε ως μοναδικά ανθρώπινα έχουν βαθιές ρίζες. Θα βρούμε ομοιότητες παντού: ίδια νευρολογικά κυκλώματα, ίδιες ορμόνες, ίδιες φυσιολογικές οδούς (Safina, 2002). Και πώς άλλωστε θα μπορούσε να συμβαίνει κάτι άλλο αναλογιζόμενοι/ες την κοινή μας καταγωγή;

Ίσως θα έπρεπε να ανατρέξουμε στο παρελθόν μας μιας και μελετώντας τους πρωτόγονους λαούς, είναι δυνατό να παρατηρήσουμε αξίες και πρακτικές χρήσιμες για τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον. Μπορεί κανείς να διδαχθεί πολλά από τη σοφία τον παρελθόντος, από τον τρόπο που επιβιώνουν οι άνθρωποι αλλά και τα μη ανθρώπινα πλάσματα και στοιχεία στον εκάστοτε τοπικό πολιτισμό (Τσερώνη, 2020). Διαφαίνεται αυτή η ταπεινότητα του ανθρώπου που σε απόλυτη αρμονία και εξάρτηση από τη μάνα γη ένιωθε κομμάτι της δημιουργίας, αναπτύσσοντας σχέσεις γονικής τρυφερότητας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Naess στο ντοκιμαντέρ «The call of the mountain» (Van Boeckel & Van der Molen, 1997).

Η επανασύνδεσή μας με τον κόσμο μέσα από τη μαγεία της επαφής με τη φύση, με την αίσθηση του θάμβους και της κατάπληξης όταν την εξερευνούμε ίσως να είναι η λύση (Carson, 1998). Αυτό που και η Chawla (2002) σημειώνει ως τη «μαγική συνείδηση» η οποία αγνοείται ή απορρίπτεται ως «παράλογη» από τον ορθολογικό κόσμο της έρευνας και η οποία ίσως πρέπει να επανέλθει μέσω μίας συναισθηματικής και ενσώματης επαφής του

ανθρώπου με τον μη ανθρώπινο κόσμο και τα άλλα στοιχεία του. Ενώ ο Smyth (2006) συμπληρώνει ότι γίνεται επιτακτικό το αίτημα για δημιουργία κατάλληλων στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων και συναισθημάτων στους πολίτες προκειμένου να μειωθεί η καταστροφή της φύσης.

Είναι επίσης αναγκαίο να υιοθετήσουμε μία δημοκρατική στάση απέναντι στα μη ανθρώπινα πλάσματα που εξίσου έχουν δικαίωμα να συνεχίσουν την πορεία τους μαζί μας και να προσεγγίσουμε με τρυφερότητα τα οικοσυστήματα, ώστε να υπάρξει πλουραλισμός στα πλάσματα που έχουν αξία για να μπορέσουν να εκπροσωπηθούν και όντα που δεν μπορούσαν να ακουστούν, ωστόσο ξέρουν να αγαπούν και να αγαπιούνται (Safina, 2020). Μοιάζουν με μας ή και όχι, σίγουρα έχουν αυταξία.

Για να έχει κάτι νόημα πρέπει να συνδεθεί κάποιος μαζί του βιωματικά, ψυχή τε και σώματι. Για να θέλει κάποιος να μάθει και να εργαστεί πάνω σε κάτι πρέπει να κινητοποιηθεί εσωτερικά. Τα παιδιά με τον βιωματικό τρόπο μαθαίνουν ταυτόχρονα τόσο για τις ιδιότητες και αξίες του κόσμου όσο και για τις δικές τους ικανότητες, αλλά και τη σχέση της δικής τους οντότητας με τον κόσμο. Γίνεται δηλαδή το περιβάλλον και τα στοιχεία του κατά μία έννοια «δάσκαλος», όπως προαναφέρθηκε, και τα συναισθήματα που αναπτύσσουμε με αυτό πρέπει να τα αξιολογούμε ως σημαντικότερα (Naess, 2000, σελ.53). Η κατανόηση των αξιών που μοιραζόμαστε όλοι (άνθρωποι και μη ανθρώπινα πλάσματα) και η ποιότητα και το είδος των σχέσεων που δημιουργούμε μεταξύ μας και με τον φυσικό κόσμο που μας περιβάλλει, μάς βοηθά να υιοθετήσουμε έναν τρόπο ζωής με οικολογική συνείδηση και δράση ώστε να ευημερούμε όλοι. Αυτός θα πρέπει να είναι και ο στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Naess (2000), τα τετράχρονα παιδιά έχουν μια στοιχειώδη φιλοσοφία της ζωής. Ένα είδος «αγνής» άποψης για τον κόσμο που τα περιβάλλει και μια έμφυτη σύνδεση με τον φυσικό κόσμο την οποία ονόμασε «οικολογική ταυτότητα». Στο άρθρο του «The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement: A Summary» ο Naess αναλύει την έννοια της «οικολογικής ταυτότητας» και υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να καλλιεργείται αυτή η σύνδεση στα παιδιά. Γράφει σχετικά: «Υποστηρίζω ότι τα παιδιά έχουν μια έμφυτη ταύτιση με τη μη ανθρώπινη φύση την οποία ονομάζω οικολογική ταυτότητα. Αυτή η ταυτότητα είναι πολύ ευαίσθητη στις αλλαγές και μπορεί εύκολα να καταστραφεί αλλά μπορεί επίσης να καλλιεργηθεί. Είναι σημαντικό να καλλιεργείται η οικολογική ταυτότητα στα παιδιά ώστε να μπορούν να αναπτύξουν ένα αίσθημα φροντίδας και ευθύνης για το περιβάλλον» (Naess, 1973, σελ. 99).

Υποστήριζε ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να εξερευνούν και να βιώνουν τη φύση από κοντά αντί να μαθαίνουν για αυτή μόνο μέσα από βιβλία ή άλλα μέσα ενημέρωσης (Naess, 1973, 1984, 1989b). Στο ντοκιμαντέρ «The call of the mountain», ο Naess αναφέρει ότι το περιεχόμενο της πραγματικότητας και της ζωής, το διαμορφώνουμε από την αυθόρμητη εμπειρία μας με τη φύση και ότι τα παιδιά έχουν αυτή την ικανότητα «αγνής» επαφής με τη φύση μιας και οι παραδοσιακές συμβάσεις και ιδέες για τα πράγματα γύρω τους δεν έχουν ακόμη εδραιωθεί μέσα τους. Μας καλεί λοιπόν να «δούμε» αυτή την επαφή μας με τη φύση σαν παιδιά, αν και αναγνωρίζει πως αυτό είναι αρκετά δύσκολο να συμβεί. Στην ίδια γραμμή κινείται και ο Devall (1991), ο οποίος υποστηρίζει πως ζούμε για να έχουμε μία «ερωτική» σχέση με τα βουνά και τα ποτάμια. Το παιχνίδι, η αγάπη, η δημιουργική έκφραση, οι στενές σχέσεις με έναν τόπο όπως επίσης και οι στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους θεωρούνται ζωτικές ανάγκες, ώστε να μπορέσει κανείς να αναπτυχθεί (Devall & Sessions, 1985).

Οι ψυχολόγοι διατείνονται ότι η «αγάπη για τη φύση» αναπτύσσεται μέσω της πρώιμης έκθεσης και επαφής των παιδιών με τον φυσικό κόσμο, παίζοντας με τα ζώα και συμμετέχοντας σε υπαίθριες δραστηριότητες όπως η πεζοπορία, η κατασκήνωση και το μάζεμα καρπών (Sia, 1984· Sivek, 2002· Wells & Lekies, 2006). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι δραστηριότητες στη φύση κατά την παιδική και νεανική ηλικία είναι βασικοί παράγοντες που προδιαθέτουν τους ανθρώπους να ενδιαφερθούν για τη φύση και αργότερα να συμβάλουν στην προστασία της (Chawla & Cushing, 2007).

Αυτά τα δεδομένα ενισχύουν τη θέση σχετικά με το ότι τα παιδιά θα πρέπει να εκπαιδεύονται βιωματικά με στόχο να αναπτύξουν μία συναισθηματική σύνδεση με το περιβάλλον ώστε να ενδιαφέρονται για τη φύση και να υιοθετούν τρόπο ζωής, ιδέες και αξίες που θα επιφέρουν την ευημερία σε όλα τα πλάσματα και τα στοιχεία ανθρώπινα και μη.

## **1.4 Βιοφιλία**

Τη δεκαετία του 1980 ο Edward O. Wilson Αμερικανός βιολόγος-εντομολόγος του Χάρβαρντ, επεσήμανε τις συνέπειες της απομάκρυνσης από τη φύση και κατά συνέπεια έγινε πρωτοπόρος σε μια νέα σχολή σκέψης που επικεντρώθηκε στην ανάγκη να φέρει τους ανθρώπους πίσω σε επαφή με τη φύση. Η ταχεία διαδικασία αλλαγής και προόδου που έχει συντελεστεί μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και συνεχίζεται με ολοένα και πιο

γρήγορο ρυθμό, σε συνδυασμό με τον σύγχρονο τρόπο ζωής όπως διαμορφώθηκαν από τη δυτική βιομηχανική κουλτούρα, οδήγησαν στην απαρχή σημαντικών δυσμενών αποτελεσμάτων για την ανθρώπινη ψυχή (Krcmarova, 2009).

Ο Wilson χρησιμοποίησε τον όρο «βιοφιλία» δανεισμένο από τον κοινωνικό ψυχολόγο Erich Fromm για να επαναφέρει την έννοια της σύνδεσης με τη ζωή και κατά επέκταση της αγάπης για όλα τα ζωντανά φυσικά συστήματα, καθώς και τον φιλικό τρόπο ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς προς τα άλλα είδη.

Η έννοια της βιοφιλίας περιγράφει τους δεσμούς με τους οποίους η ανθρώπινη ύπαρξη έλκεται από τα υπόλοιπα έμβια όντα ή τα ζωντανά συστήματα του σύμπαντος. Η τάση μας αυτή να συνδεόμαστε με τη φύση, κατά πάσα πιθανότητα ενίσχυσε την προσαρμογή στο περιβάλλον και την επιβίωση των προγόνων μας, με την έννοια ότι ο εγκέφαλός μας σήμερα είναι προϊόν εξελικτικής διαδικασίας. Κατά τη στιγμή της γέννησής μας, η δομή του εγκεφάλου μας, τουλάχιστον εν μέρει, περιέχει ορισμένες βασικές νοητικές δυνατότητες οι οποίες αναπτύσσονται με την επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον, με τρόπο που μπορεί να προβλέψει κατά μία έννοια το τι θα ακολουθήσει της δράσης μας - ένας εγκέφαλος συντονισμένος στην επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριών από το ανθρώπινο περιβάλλον ώστε να επιλέγονται οι κατάλληλες συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον (Wilson, 1984, 1993).

Πιο συγκεκριμένα, ο Wilson αναφέρεται στη βιοφιλία ως την «έμφυτη συναισθηματική σχέση των ανθρώπινων όντων με άλλους ζωντανούς οργανισμούς» (Wilson, 1993, σελ. 31), ως την «έμφυτη τάση να επικεντρωνόμαστε στη ζωή και στις διαδικασίες της» (Wilson, 1984, σελ. 1). Πρόκειται για μία «έμφυτη έλξη των ανθρώπινων όντων για άλλες μορφές ζωής, μια σχέση που προκαλείται ανάλογα με τις περιστάσεις από ευχαρίστηση ή από αίσθημα ασφάλειας ή δέος ή ακόμη και γοητεία που συνδυάζεται με την αποστροφή» (Wilson, 1994, σελ. 360).

Ο Wilson (1993) αποτέλεσε τον θεμελιωτή της κοινωνιοβιολογίας και συνέδεσε το φυσικό περιβάλλον με το κοινωνικό, καθώς υποστήριξε ότι το φυσικό περιβάλλον είναι εξίσου κεντρικό στην ανθρώπινη ιστορία όπως και οι ίδιες οι συμπεριφορές των ανθρώπων. Υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις με τα άλλα είδη ή η αξία που τους αποδίδουμε όπως εξακολουθούν να είναι σήμερα, εξαρτώνται από την ιστορία των σχέσεων που αναπτύξαμε μαζί τους κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των ανθρώπων καθ'όλη τη διάρκεια της πορείας τους πάνω στον πλανήτη. Περιγράφει τη βιοφιλία ως ένα είδος διασύνδεσης του ανθρώπου

με τη φύση που διαμεσολαβείτε από κανόνες, οι οποίοι περιγράφουν μια τάση να μαθαίνουμε πιο εύκολα ορισμένες συσχετίσεις σε σύγκριση με άλλες. Οι κανόνες αυτοί έχουν κληρονομηθεί και σχετίζονται με συναισθηματικές εμπειρίες θετικού και αρνητικού χαρακτήρα, έχοντας ως συνέπεια οι σχέσεις μας με τον φυσικό κόσμο να είναι δυνατόν να κυμαίνονται «από την έλξη στην αποστροφή, από το δέος στην αδιαφορία, από τη γαλήνη στο άγχος που προκαλείται από φόβο» (Wilson, 1993, σελ. 31).

Η σύνδεση με τη φύση και τα στοιχεία της βιοτικά και αβιοτικά, τα οφέλη και οι κίνδυνοι που συνδέονται με τις συνθήκες που επικρατούσαν στο φυσικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης εξέλιξης, ευνοούσαν τα ανθρώπινα όντα που εύκολα μάθαιναν και θυμόντουσαν διάφορες προσαρμοστικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων των αντιδράσεων προσέγγισης (βιοφιλία) και αποφυγής (βιοφοβία) σε συγκεκριμένα φυσικά ερεθίσματα και πλάσματα (Ulrich, 1993). Οι κανόνες αυτοί τελικά διαμορφώνουν και τις στάσεις και συμπεριφορές που υπερισχύουν και μεταδίδονται στα μέλη ενός κοινωνικού πλαισίου και αφορούν το περιβάλλον, τα είδη και τα στοιχεία του.

Όταν οι άνθρωποι απομακρύνονται από το φυσικό περιβάλλον, οι κανόνες της μάθησης με βιοφιλικό τρόπο δεν αντικαθίστανται από σύγχρονες εκδοχές. «Αντίθετα κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά χωρίς τη δύναμη που είχαν πριν, ενώ εκδηλώνονται πιο σπάνια στα τεχνητά νέα περιβάλλοντα στα οποία η τεχνολογία έχει «εκτοξεύσει» την ανθρωπότητα» (Wilson, 1993, σελ. 32). Με την απώλεια αυτής της άμεσης επαφής με άλλα είδη ή τη ζωή γενικότερα, επέρχεται ένα είδος στέρησης της ψυχής από την ομορφιά της φύσης και υποβάθμιση του ανθρώπινου νου ως προς την ικανότητά του να προσαρμοστεί σε αυτή. Ο Wilson δεν τονίζει μόνον την αναγκαιότητα της ανθρώπινης επαφής με τα άλλα είδη, αλλά και την αναγνώριση της ψυχολογικής και ηθικής κληρονομιάς, την οποία οι άνθρωποι απέκτησαν κατά τη διάρκεια της επαφής και της συνεξέλιξης με τα άλλα μέλη της βιόσφαιρας.

Η βαθιά οικολογία συναντά σε πολλά σημεία τη βιοφιλία. Και στις δύο θεωρήσεις συναντάμε τη σχέση μεταξύ του εαυτού και του φυσικού περιβάλλοντος όπου δεν νοείται η ανάπτυξη του ανθρώπου ξεχωριστά από το περιβάλλον, αλλά εξόχως το περιβάλλον συνδιαμορφώνει την πορεία της ανθρώπινης ζωής. Επίσης αναδεικνύεται μια έμφυτη σύνδεση με τη φύση η οποία σηματοδοτεί την ύπαρξη του ανθρώπου και τον κινητοποιεί για τη διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και των στοιχείων του. Τόσο στη βαθιά οικολογία όσο και στην υπόθεση της βιοφιλίας υπογραμμίζεται ότι η απουσία μας και ο διαχωρισμός μας από το περιβάλλον, το οποίο μάς διαμόρφωσε εδώ και αιώνες, επιφέρουν προβλήματα

τόσο σε εμάς τους ανθρώπους όσο και στον μη ανθρώπινο κόσμο ο οποίος μας περιβάλλει, καθώς οι υπάρξεις μας είναι αλληλεξαρτώμενες.

Αναγνωρίζοντας ότι η βιοφιλία είναι παρούσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς (αν και σήμερα εμποδίζεται από τη σύγχρονη βιομηχανική εποχή), μένει να υπάρξει «συμφιλίωση» μεταξύ της κοινωνίας και της φύσης μέσα από διαρκείς συζητήσεις και ενημερώσεις προς το κοινό και τους φορείς εξουσίας, ώστε να υπάρξει ένα ενιαίο μέτωπο ενάντια στον βαθιά ριζωμένο ορθολογισμό του ανθρωποκεντρισμού που έχει επιφέρει την κρίση στη φύση (Κορνίνα, 2015). Η στοργή που αναπτύσσουμε εμείς οι άνθρωποι για την υπόλοιπη φύση καθώς και η εξάρτησή μας από το περιβάλλον, η ανάμνηση της έλξης από αυτό αλλά και η ανάγκη να την εκφράσουμε μέσω της δημιουργίας θεραπευτικών, αναζωογονητικών περιβαλλόντων, μπορεί να βοηθήσει στην αντίσταση στον ανθρωποκεντρισμό τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικολογικό επίπεδο (Tidball, 2012).

### **1.5 Φιλοσοφία για/με παιδιά (P4WC)**

Ο Matthew Lipman γεννήθηκε το 1923 στις ΗΠΑ και εργάστηκε ως καθηγητής Φιλοσοφίας (Λογικής) στο Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης. Κατά τη θητεία του ως πανεπιστημιακός ήρθε αντιμέτωπος με τη δυσκολία των φοιτητών/φοιτητριών του να σκεφτούν με τρόπο λογικό, κυρίως να σκεφτούν για τον εαυτό τους/τις και να διατυπώνουν κρίσεις για όλα όσα συμβαίνουν γύρω τους και τους/τις αφορούν, με αποτέλεσμα να είναι εκτεθειμένοι/ες στη χειραγώγηση των πολιτικών ή των παραγόντων της οικονομίας (Γκαδρής, 2017). Ο Lipman έχοντας την πεποίθηση ότι η κριτική σκέψη είναι δυνατό να καλλιεργηθεί από πολύ μικρή ηλικία, καθώς τα παιδιά έχουν την έμφυτη τάση για εξερεύνηση, απορία, διατύπωση συμπερασμάτων, αλλά και ρωτούν συνέχεια για τα πάντα γύρω τους, θεώρησε ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας θα έπρεπε να ξεκινά από πολύ νωρίς ακόμη και από το νηπιαγωγείο (Lipman, 2003). Τα παιδιά από μικρή ηλικία ήδη μπορούν να κατανοήσουν και να διακρίνουν το συγκεκριμένο από το αφηρημένο. Έννοιες όπως «φίλος» ή «δίκαιο», «καλό και κακό» κ.λπ. λειτουργούν ήδη σε αφηρημένο επίπεδο μέσα στη σκέψη και κυρίως στον τρόπο της συμπεριφοράς των παιδιών από μικρή ηλικία. Τα παιδιά κατανοούν τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα αυτών των εννοιών, έχουν άποψη αλλά κυρίως μπορούν να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους - κύριο συστατικό συγκρότησης της «λογικότητας» (reasonableness) που ο Lipman θεωρεί ότι χαρακτηρίζει ή θα πρέπει μάλλον να χαρακτηρίζει την κριτική σκέψη (Γκαδρής, 2017).

Η πρακτική της φιλοσοφίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης πρέπει να υφίσταται και μετέπειτα, ώστε να συνεχίζεται η πρακτική της ενδυνάμωσης με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, γεγονός όμως που δεν διαφαίνεται ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί μέχρι πρότινος. Ο Lipman όσον αφορά την εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον ρόλο του σχολείου σε σχέση με τη φυσική περιέργεια των παιδιών και την τάση τους να ψάχνουν απαντήσεις, χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«στο νηπιαγωγείο τα παιδιά... δείχνουν γεμάτα ζωντάνια, περιέργεια, φαντασία και όρεξη για εξερεύνηση. Για ένα σύντομο χρονικό διάστημα, αυτά τα θαυμάσια χαρακτηριστικά διατηρούνται, αλλά έπειτα σταδιακά αρχίζουν να φθίνουν και τα παιδιά γίνονται παθητικά. Πολλά παιδιά βλέπουν την κοινωνική πλευρά της σχολικής εκπαίδευσης –τη συνένωση με συνομηλίκους τους– ως τη μοναδική αρετή που αντισταθμίζει τα ελαττώματά της. Η εκπαιδευτική της πλευρά αποτελεί για αυτά μια δοκιμασία, όχι ιδιαίτερα ευχάριστη» (Lipman, 2004, 25).*

Ακολουθώντας τον πραγματιστή φιλόσοφο John Dewey, ο Lipman πίστευε ότι η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να είναι μόνο μια διαδικασία προετοιμασίας για τη μελλοντική ζωή αλλά και μια διαδικασία ζωής.

Ο Dewey αναφέρει στο άρθρο του «My Pedagogic Creed» στο περιοδικό *School Journal*:

*«...Η σημερινή εκπαίδευση αποτυγχάνει επειδή παραμελεί τη θεμελιώδη αρχή του σχολείου ως μορφή κοινοτικής ζωής. Αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα μέρος όπου πρέπει να δίνονται ορισμένες πληροφορίες, όπου πρέπει να γίνονται ορισμένα μαθήματα και όπου πρέπει να διαμορφωθούν ορισμένες συνήθειες. Η αξία αυτών των μαθημάτων θεωρείται ότι έγκειται σε μεγάλο βαθμό, στο απομακρυσμένο μέλλον. Το παιδί πρέπει να κάνει αυτά τα μαθήματα για χάρη κάποιου άλλου αντικειμένου που πρόκειται να ακολουθήσει και δεν πρόκειται για τίποτε άλλο παρά για μία απλή προετοιμασία. Ως αποτέλεσμα δεν γίνονται μέρος της εμπειρίας της ζωής του παιδιού και έτσι δεν είναι πραγματικά εκπαιδευτικά» (Dewey, 1987, σελ. 77-80).*

Προκειμένου να βελτιώσει την πρακτική του ως καθηγητής και φιλόσοφος στα εκπαιδευτικά πλαίσια, ο θεμελιωτής της φιλοσοφίας για/με παιδιά Matthew Lipman, προέβη στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος



φιλοσοφίας για/με παιδιά (P4C) που αρχικά εφαρμόστηκε σε παιδιά ηλικίας δημοτικού και σύντομα διευρύνθηκε ώστε να απευθύνεται και σε νηπιαγωγείο και γυμνάσιο (Γκαδρής, 2017), δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό για να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του εγχειρήματός του. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και την Sharp, η οποία αποτέλεσε συνεργάτιδα του Lipman ήδη από το πρώτο διδακτικό εγχειρίδιο και θεωρείται από τους θεμελιωτές της πρακτικής.

Το 1968 ο Lipman εκδίδει το πρώτο φιλοσοφικό μυθιστόρημά του (νουβέλα) για παιδιά, με τίτλο *Harry Stottlemeier's Discovery* (*Η ανακάλυψη του Χάρυ Στότελμπίερ*), το οποίο διηγείται τις περιπέτειες του Χάρυ και των φίλων του και τις συζητήσεις που κάνουν για τον κόσμο, τη γνώση και τον νου (Γασπαράτου, 2007). Ακολούθησαν και άλλα ειδικά μυθιστορήματα που στόχο είχαν την κινητοποίηση της σκέψης των παιδιών προς το «φιλοσοφείν», με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, μέγα ζητούμενο στην θεώρηση του.

Διευκρινιστικά να αναφέρουμε ως προς τον όρο PWC ή P4C, ότι στα πλαίσια του σχεδιασμού για την επαφή των παιδιών με τη φιλοσοφική σκέψη, υπήρξαν εξελικτικά δύο κύριες προσεγγίσεις από τον Lipman και τους συναδέλφους του. Είναι και οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης στα παιδιά. Μεταξύ των δύο προσεγγίσεων υπάρχουν κάποιες διαφορές όσον αφορά την προέλευση, τους στόχους και τις μεθόδους τους.

Πιο συγκεκριμένα για τη φιλοσοφία η P4C είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Matthew Lipman και τους συναδέλφους του τη δεκαετία του 1970, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης στα παιδιά μέσω της φιλοσοφικής έρευνας. Η P4C έχει τις ρίζες της στην αναλυτική παράδοση της φιλοσοφίας και δίνει έμφαση στη χρήση της επιχειρηματολογίας και του λογικού συλλογισμού για τη διερεύνηση φιλοσοφικών ερωτημάτων. Η προσέγγιση P4C περιλαμβάνει τη χρήση μιας συγκεκριμένης σειράς μυθιστορημάτων και παραμυθιών που έχουν γραφτεί ειδικά από τον Lipman για να εισάγουν φιλοσοφικές έννοιες και ιδέες στα παιδιά. Η PWC από την άλλη πλευρά είναι μια πιο πρόσφατη παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στα παιδιά, η οποία στηρίχτηκε στη μέθοδο του Matthew Lipman αλλά στράφηκε στη χρήση διαφορετικού υλικού, στη χρήση της διαλογικής διερεύνησης και στη δημιουργία κοινότητας για την προώθηση της φιλοσοφικής σκέψης. Ο Lipman αναγνώριζε την πρακτική που χρησιμοποιεί το δικό του υλικό ως την P4C και ως PWC τις παραλλαγές και διαφορετικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στη μεθόδό του αλλά δεν χρησιμοποιούν το υλικό του. Η

PWC αντλεί από ένα ευρύτερο φάσμα φιλοσοφικών παραδόσεων και τονίζει τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών διαστάσεων της φιλοσοφικής έρευνας. Η PWC περιλαμβάνει συνήθως τη χρήση ενός φάσματος ερεθισμάτων όπως ιστορίες, ποιήματα, ταινίες και έργα τέχνης, για να προκαλέσει φιλοσοφική σκέψη και συζήτηση. Πρόκειται δηλαδή για μία πρακτική που ακολουθεί αδρομερώς τη μέθοδο του Lipman χωρίς να χρησιμοποιεί κατά ανάγκη το υλικό του (Γκαδρής, 2023).

Γενικά, η φιλοσοφία για/με παιδιά στοχεύει στην ανάπτυξη της «κριτικής σκέψης» των παιδιών, οπότε είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί τι εννοούμε με τον όρο. Κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Lipman σημαίνει ότι κάποιος είναι σε θέση να προσδιορίσει τα γεγονότα ή τα ζητήματα που προκαλούν ένα πρόβλημα (συμπεριλαμβανομένων των ιδεών, των εννοιών και των θεωριών που σχετίζονται με αυτά), προκειμένου να κάνει υποθέσεις για τον τρόπο επίλυσής τους. Ενώ σε άλλο σημείο ο ίδιος αναφέρει ότι «η κριτική σκέψη συνιστά επιδέξια, υπεύθυνη σκέψη που υποβοηθά στη διατύπωση ορθών κρίσεων διότι βασίζεται σε κριτήρια, είναι ικανή να διορθώσει τον εαυτό της και λαμβάνει υπόψη της το συγκεκριμένο της διατύπωσής της» (Lipman, 1988, σελ. 39). Η κριτική σκέψη είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάλυση, την αξιολόγηση και τη σύνθεση πληροφοριών για τη λήψη αιτιολογημένων κρίσεων και αποφάσεων (Paul & Elder, 2006). Αποτελεί βασική δεξιότητα για τη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προσωπική και επαγγελματική επιτυχία. Επίσης περιλαμβάνει μια σειρά από γνωστικές διαθέσεις και δεξιότητες όπως η περιέργεια, ο σκεπτικισμός, το ανοιχτό πνεύμα και η δημιουργικότητα (Bailin et al., 1999).

Στην εκπαίδευση η κριτική σκέψη μπορεί να διδαχθεί και να αξιολογηθεί μέσω ρητής διδασκαλίας και πρακτικών στην τάξη που προάγουν την ενεργητική μάθηση και τις προσεγγίσεις που βασίζονται στη διερεύνηση (Resnick & Klopfer, 1989). Η προσέγγιση της φιλοσοφίας για/με παιδιά είναι ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής προσέγγισης που δίνει έμφαση στην κριτική σκέψη και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Splitter & Sharp, 1995). Τελικά η κριτική σκέψη είναι μια θεμελιώδης πτυχή της ανθρώπινης νόησης που περιλαμβάνει την ενασχόληση με τις πληροφορίες με στοχαστικό, αναλυτικό και αναστοχαστικό τρόπο. Η πρακτική της P4C επιδιώκει «να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν πιο βαθυστόχαστα, πιο ευαίσθητα, πιο σκεπτόμενα και πιο λογικά άτομα. Τα παιδιά που έχουν βοηθηθεί μέσα από προγράμματα φιλοσοφίας έχουν περισσότερη σύνεση, δεν έχουν μόνο καλύτερη αίσθηση του πότε πρέπει να δράσουν αλλά και του πότε δεν πρέπει να δράσουν» (Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S., 1980, σελ. 15).

Ο στόχος, λοιπόν, της φιλοσοφίας για /με παιδιά είναι να τα ενθαρρύνει να σκέφτονται μόνα τους γύρω από διάφορα πεδία, δηλαδή σε διαφορετικές φιλοσοφικές περιοχές όπως «ηθική», «γνωσιοθεωρία», «αισθητική» κ.λπ., γεγονός που συνεπάγεται μια εισαγωγή στην ανώτερης τάξης σκέψη και στον κριτικό στοχασμό πάνω στη μεθοδολογία κάθε πεδίου, δηλαδή τις υποθέσεις, τα κριτήρια και τις διαδικασίες της και τους τρόπους συλλογιστικής της κάθε επιστήμης (Lipman, 1991, σελ. 263-264).

Σύμφωνα με το Lipman (1988) τα βασικά συστατικά της κριτικής σκέψης, όπως αναφέρονται περιληπτικά είναι:

- Ανάλυση: η διάσπαση πολύπλοκων ιδεών σε απλούστερα μέρη προκειμένου να τις κατανοήσουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια.
- Συμπεράσματα: εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία και τη συλλογιστική.
- Ερμηνεία: κατανόηση των πληροφοριών εξηγώντας το νόημα και τη σημασία τους.
- Αξιολόγηση: αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των επιχειρημάτων και των αποδεικτικών στοιχείων.
- Επεξήγηση: σαφής και λογική διατύπωση των δικών μας συλλογισμών και συμπερασμάτων.
- Αυτορρύθμιση: αναστοχασμός της δικής του σκέψης, εντοπισμός και διόρθωση προκαταλήψεων και λαθών και συνεχής βελτίωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

Παράλληλα με την κριτική σκέψη η φιλοσοφία για/με παιδιά προτάσσει και άλλες όψεις της σκέψης, σημαντικές για το πρόγραμμα του Lipman. Αυτές σύμφωνα με το Lipman (1988, 2003) είναι:

- Η δημιουργική σκέψη και η φαντασία η οποία σχετίζεται με μια σειρά δημιουργικών ικανοτήτων και αποτελούν όψεις που θα συνδέαμε με μια συνδυαστική ή συνδυαστική ικανότητα της σκέψης.
- Η φιλόστοργη σκέψη η οποία αφορά στην καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων όπως είναι η καλλιέργεια της αυτό-εκτίμησης, η αυτό-κυριαρχία κτλ. αλλά και η ενσυναίσθηση η οποία ως προσωπική δεξιότητα αναπροσανατολίζει το άτομο από το ατομικό στο κοινωνικό, πχ. ο σεβασμός, η ενεργητική ακρόαση κ.λπ.

- Η αναστοχαστική σκέψη. Ο αναστοχασμός διατηρεί μια διπλή σημασία. Αναφέρεται αφενός στην προσεκτική και διεξοδική σκέψη γύρω από κάποιο θέμα, αφετέρου πρόκειται για μια **μετά-γνωστική** διαδικασία εφόσον καλούμαστε να ανακαλέσουμε και να αναστοχαστούμε όλα όσα προηγήθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση εναλλακτικών οδών, ενδεχομένως λαθών, αστοχιών κ.λπ. τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο όσο και με την προετοιμασία, την οργάνωση, τη μέθοδο και τα εργαλεία, τα υλικά ή την αξιολόγηση μιας έρευνας με σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας.
- Η συνεργατική σκέψη. Εδώ να επισημάνουμε ότι η συνεργατική σκέψη δεν διατυπώνεται ποτέ ρητά από τον Lipman ως ζητούμενο της φιλοσοφίας για παιδιά. Αλλά είναι δεδομένο ότι η κοινότητα της έρευνας δεν μπορεί παρά να προάγει τη συνεργατική σκέψη (Γκαδρής, 2017).

Η φιλοσοφία για/με παιδιά ως εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι ένας γενικός τίτλος που καλύπτει το φάσμα των φιλοσοφικών πρακτικών, μιας και σήμερα υπάρχει μια σειρά προσεγγίσεων που προωθούν τη φιλοσοφία και τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις στην τάξη με πιο διαδεδομένη αυτή της P4C. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η φιλοσοφία για /με παιδιά έχει να κάνει με τη «φιλοσοφία στην πράξη» (Lipman, 1988, σελ. 12) και όπως επισημαίνει και η Murriss (2000), η πρακτική φιλοσοφία προϋποθέτει το διάλογο με άλλους/άλλες αλλά δεν προϋποθέτει ακαδημαϊκό συγγραφικό έργο και σχολιασμό για τις ιδέες των άλλων, δηλαδή δεν πρόκειται για ακαδημαϊκό αντικείμενο που προσφέρει εξειδίκευση με σπουδές φιλοσοφίας. Συνιστά μία εκπαιδευτική δραστηριότητα προβληματισμού και συζήτησης με σκοπό να ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των παιδιών, να εξασκήσει τις λογικές τους δεξιότητες ή τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Γασπαράτου, 2007). Στο πλαίσιο της τα παιδιά καλούνται σε διάλογο όπου ενθαρρύνονται να αμφισβητούν, να σκέφτονται, να επιχειρηματολογούν και να «συνδέουν αφηρημένες φιλοσοφικές έννοιες με συγκεκριμένες εμπειρίες» (Murriss, 2000, 274).

Σε μια τέτοια διδακτική διαδικασία οι προτεινόμενοι στόχοι φαίνεται ότι είναι η ανάπτυξη των λογικών δεξιοτήτων, της κριτικής και της δημιουργικής (μη δογματικής, προσαρμοστικής, αυτό-ανασυγκροτητικής) σκέψης, της ικανότητας αυτόνομης σκέψης, της συνειδητοποίησης της σκέψης ως αναπόσπαστης εκφοράς του εαυτού και οπωσδήποτε η ολόενα και ακριβέστερη (συντονισμένη με την όλη εκφορά του εαυτού) λεκτικοποίησή της (Cassidy & Christie, 2013).

Δύο έννοιες κυριαρχούν στο πρόγραμμα της φιλοσοφίας για/με παιδιά: η έρευνα και ο διάλογος. Τα παιδιά καλούνται να μετέχουν στη διαδικασία της φιλοσοφικής συζήτησης μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους που την ονομάζουμε Κοινότητα της Φιλοσοφικής Έρευνας (Community of Philosophical Inquiry / CPI), η οποία χαρακτηρίζεται επιπλέον από μία ευδιάκριτη δομή αλλά και τον ρόλο των ενηλίκων οι οποίοι λειτουργούν ως διευκολυντές (facilitators). Αυτό που αλλάζει στις διαφορετικές προσεγγίσεις είναι η αυστηρότητα της δομής αλλά και το πλάνο που ακολουθεί ο διευκολυντής στη διάρκεια της ερευνητικής φιλοσοφικής αναζήτησης, ο τρόπος δηλαδή που εμπλέκεται με τη φιλοσοφική έρευνα. Συγκεκριμένα: Αν θα θέσει ο ίδιος τις ερωτήσεις και θα καθοδηγήσει ενεργά την έρευνα ή αν θα περιοριστεί μόνο στη διασφάλιση των κανόνων και της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών σε αυτήν.

Το είδος της διευκόλυνσης εξαρτάται από τον διευκολυντή εκπαιδευτικό (facilitator), μιας και υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για το πώς και από ποιον θέτονται οι ερωτήσεις ή το είδος των αφορμών (stimuli) που θέτονται προς συζήτηση. Για παράδειγμα στο σωκρατικό μοντέλο του Nelson (Nelson, 2004) η δομή είναι εξαιρετικά άκαμπτη με τον διευκολυντή να δίνει έντονες κατευθύνσεις, να καθοδηγεί εκ του σύνεγγυς. Η σωκρατική μέθοδος τόνισε τη σημασία των ερωτήσεων και του διαλόγου στην τάξη. Ο/η δάσκαλος/α ή ο διευκολυντής/ντρια θέτει ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να καθοδηγεί τη συζήτηση και να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/ριες να εξετάσουν τις υποθέσεις και τις πεποιθήσεις τους. Με την εμπλοκή σε διάλογο και κριτική ανάλυση οι μαθητές/ριες μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του υλικού που μελετούσαν. Όμως αυτή η μέθοδος είναι περισσότερο δασκαλοκεντρική με τον/την εκπαιδευτικό να θέτει ερωτήσεις για να καθοδηγήσει τη συζήτηση. Αντίθετα η φιλοσοφία για/με παιδιά του Lipman ακολουθεί μια σειρά από εγχειρίδια και ο διευκολυντής/ντρια υποστηρίζει το διάλογο με έμφαση στη δημοκρατία μεταξύ των μελών της κοινότητας διερεύνησης (Cassidy, C.& Christie, D., 2013). Αυτή η κοινότητα ονομάζεται «κοινότητα έρευνας» όπου ο/η εκπαιδευτικός ενεργεί ως συντονιστής/στρια και καθοδηγεί τη συζήτηση αλλά οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη φιλοσοφική έρευνα. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη συνεργασία και στο σεβασμό των διαφορετικών οπτικών γωνιών.

Στο πλαίσιο της κοινότητας διερεύνησης διεξάγεται ένας φιλοσοφικός διάλογος μεταξύ των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού.

Οι βασικές έννοιες της πρακτικής της φιλοσοφίας για /με παιδιά σύμφωνα με το Lipman (2006) είναι:

- Η κοινότητα της έρευνας η οποία σηματοδοτεί έναν τρόπο να σκεφτόμαστε μαζί με άλλους (Lipman, 2006, σελ. 83).
- Η αφορμή (κάποιο παραμύθι, αφήγημα, ποίημα ή άλλο καλλιτέχνημα), η οποία θα πρέπει να έχει σημασία ή νόημα για όσους και όσες συμμετέχουν και να είναι ικανή να παρακινήσει τα παιδιά ώστε να θέσουν ερωτήματα ή να προβληματιστούν.
- Τα ερωτήματα. Τα ερωτήματα που τίθενται στη φιλοσοφία για/με παιδιά είναι ανοικτού τύπου άρα ερωτήματα που δεν αποσκοπούν στη γνώση συγκεκριμένων πληροφοριών. Επιπλέον τα ερωτήματα αυτά θα πρέπει να είναι ικανά να αναδείξουν έναν προβληματισμό παρακινώντας τα παιδιά να σκεφτούν, να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Ως προς το περιεχόμενο υπάρχουν ερωτήσεις που ζητούν να μάθουν συγκεκριμένες πληροφορίες ή γεγονότα, άλλες που ζητούν απόψεις ή πάλι άλλες που ζητούν διευκρινίσεις, επεξηγήσεις κ.λπ., ενώ ως προς τον τύπο υπάρχουν οι ανοικτού ή κλειστού τύπου (Γκαδρής, 2017).
- Η διευκόλυνση. Με τον όρο «διευκολύνω» αποδίδουμε τον αγγλικό όρο «facilitate» που σημαίνει βοηθάω, υποστηρίζω κ.λπ. Σε μια φιλοσοφική έρευνα στο πλαίσιο της φιλοσοφίας για/με παιδιά ο διευκολυντής/ντρια (facilitator) δεν αναζητεί καμία επίλυση των αντιπαραθέσεων ή αποκατάσταση ενός κλίματος που θα περιλαμβάνει ομοφωνία και συμφωνίες, διότι ο ρόλος του δεν είναι διαιτητικός. Δεν επιλύει αντιπαραθέσεις αντίθετα συχνά τις ενθαρρύνει, τις υποδαυλίζει ή απλά τις αναζητά. Ακόμη δεν είναι εκεί για να απαντήσει στα ερωτήματα των παιδιών αλλά να συντονίσει αρχικά την συζήτηση και ενδεχομένως στην συνέχεια να συμμετέχει ισότιμα σε αυτήν, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να θέσουν νέα ερωτήματα και να τα συζητήσουν. Μέρος της βιβλιογραφίας ερίζει ακριβώς για τον ρόλο της διαμεσολάβησης. Συνήθως η διαμεσολάβηση δεν διατυπώνει γνώμες και απόψεις διότι η έρευνα θα πρέπει να είναι καρπός και αναζήτηση των παιδιών.
- Ο αναστοχασμός. Με την έννοια που περιγράφει ο Dewey πως πρόκειται για μία ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποιθήσης ή άλλης μορφής γνώσης υπό το φως των λόγων που τις θεμελιώνουν, όπως και των συνεπειών στις οποίες οδηγούν, δηλαδή μία μεταγνωστική λειτουργία η οποία περιλαμβάνει τόσο τη διεξοδική σκέψη γύρω από κάποιο θέμα, όσο και την ανάκληση της ίδιας της

διαδικασίας της σκέψης μας. Με άλλα λόγια αναθεωρούμε την προσέγγισή μας, εμπλουτίζουμε ή απορρίπτουμε όψεις που ίσως βοηθήσουν ή πάλι εκείνες που δεν βοήθησαν καθόλου.

- Φιλοσοφώντας. Μια φιλοσοφική έρευνα δεν είναι ένας αγώνας επιχειρηματολογίας ή ένας ρητορικός αγώνας: είναι απλώς μια έρευνα γύρω ακριβώς από αμφιλεγόμενες έννοιες όπως το δίκαιο ή το καλό, το ωραίο ή η προσωπική ταυτότητα (Γκαδρής, 2017· Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1977).

## **Πώς λειτουργεί αυτό στην πράξη;**

Η φιλοσοφική έρευνα ξεκινά με την ανάλογη κάθε φορά ιστορία ή οποιαδήποτε *αφορμή* (stimuli, κάτι που να γεννήσει απορίες και νοητική δυσφορία ή απλά «γνωστική σύγκρουση»: Κάτι δηλαδή που να μην συμφωνεί με τις πρότερες πεποιθήσεις των παιδιών και τα αναγκάζει να σκεφτούν). Αυτή προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα για το θέμα που επιθυμούμε να αναλυθεί με βάση τους στόχους που έχουμε θέσει κάθε φορά. Σύμφωνα με τον Matthews (1984), η κεντρική αποστολή του σχολείου πρέπει να είναι η δημιουργία χώρων στους οποίους τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τον εαυτό τους και την ερμηνεία τους για τον κόσμο. Κριτική σκέψη σημαίνει να μπορείς να φαντάζεσαι και να αναρωτιέσαι, να επιδεικνύεις βαθιές ιδέες για τον κόσμο και να αντιμετωπίζεις προβλήματα που αφορούν την ατομική ευδαιμονία. Σε αυτή την προσέγγιση δεν τίθεται πρωτίστως ως ζητούμενο η ανάπτυξη δεξιοτήτων λογικής σκέψης ούτε και θέτουμε ως προϋπόθεση τη συμμετοχή μόνον ατόμων που γνωρίζουν από φιλοσοφία. Αυτό που τονίζεται εδώ είναι ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και να έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τον εαυτό τους (Matthews, 1984), δηλαδή να ελέγξουν τις σκέψεις τους, να θέσουν τις απορίες τους, να αναστοχαστούν κτλ.

Στη συνέχεια εγείρονται ερωτήματα σχετικά με το θέμα που έχει επιλεγεί και έπειτα συζητούνται στην κοινότητα με ίσους όρους «προσπαθώντας να συμπεριληφθεί το σύνολο των παιδιών» και με συμπερίληψη όλων των παιδιών. Η πρακτική της φιλοσοφίας με παιδιά επικεντρώνεται στις ερωτήσεις όχι στις απαντήσεις στη σκέψη όχι στη γνώση (Murtis, 2016).

Η μέθοδος η οποία ακολουθείται στη φιλοσοφία για/με παιδιά (κατά SAPERE, 2022) έχει κατά κανόνα την παρακάτω μορφή:

- Ασκήσεις γνωριμίας και χαλάρωσης / εδραίωση της κοινότητας της έρευνας.
- Εισαγωγή κανόνων.
- Παρουσίαση αφορμής.
- Χρόνος για σκέψη πάνω στην αφορμή (συνήθως σε μικρές ομάδες).
- Θέση ερωτημάτων από την κοινότητα / συμμετοχή / τα παιδιά.
- Διερεύνηση ερωτημάτων / κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση ερωτημάτων.
- Επιλογή ερωτήματος (είτε με ψηφοφορία των παιδιών δηλαδή της συμμετοχής, είτε με απόφαση της διαμεσολάβησης).
- Διάλογος / οικοδόμηση προγράμματος συζήτησης. (Διαπραγμάτευση νοημάτων / αναζήτηση προϋποθέσεων των απόψεων / επιχειρηματολογία / αντιπαράθεση / σύνδεση / επέκταση / σύνθεση).
- Τελευταίες σκέψεις.
- Αναστοχασμός / ανατροφοδότηση πάνω στη διαδικασία από τα παιδιά (SAPERE, 2022).

Όσον αφορά την επιδίωξη της ανάπτυξης της δημοκρατικής συνείδησης αλλά και της έννοιας του «πολίτη» μέσω της φιλοσοφίας για/με παιδιά, είναι στόχος εμπνευσμένος από τον John Dewey ο οποίος αποτελεί κύρια αναφορά του Lipman. Επιπλέον έχει υιοθετηθεί και από την UNESCO η οποία έχει ιδρύσει έδρα «φιλοσοφίας για παιδιά» για την προώθηση κυρίως της δημοκρατίας και της έννοιας του/της υπεύθυνου/ης πολίτη του κόσμου. Επιπρόσθετα και άλλοι συγγραφείς πέρα από τον Lipman τονίζουν τη ριζική δημοκρατική φύση της πρακτικής της φιλοσοφίας. Η έννοια της «δημοκρατίας» νοείται ότι περιλαμβάνει ηθικές αρχές όπως η ελευθερία και η ισότητα, δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις και συνεπάγεται ότι τα σχολεία δημιουργούν χώρο για τα παιδιά να συμμετέχουν ως πολίτες σε πλαίσια που έχουν νόημα για αυτά. Ανάλογα με την πρακτική που επιλέγεται, η P4WC μπορεί να μειώσει την αντιδημοκρατική κατεύθυνση της ίδιας της σύγχρονης εκπαίδευσης (Kennedy 2006, Haynes 2008). Ο Burgh (2018) ανάγει την ανάγκη να αναγνωρίσουμε ότι μόνο η φιλοσοφία μπορεί να προωθήσει τη δημοκρατία, καθώς η φιλοσοφική έρευνα αποτελεί υπόδειγμα του είδους της αναζήτησης μέσω διαβούλευσης που απαιτείται για να έχουμε καλά πληροφορημένους και ενεργούς πολίτες.



Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα τέλος να κάνω στη φιλοσοφία με εικόνες ή εικονοβιβλία (picturebooks). Στη φιλοσοφία με τα εικονοβιβλία υπάρχει μια δυναμική διαπλοκή μεταξύ της φιλοσοφίας, της δημοκρατικής παιδαγωγικής πρακτικής της κοινότητας της έρευνας, της αντίληψης του ικανού να καταστεί φιλοσοφικός αναγνώστης παιδιού, των εκπαιδευτικών ως φιλόσοφων αναγνωστών και της αμφισημίας των αισθητικών ποιοτήτων των εικονογραφημένων βιβλίων. Η φιλοσοφία με εικονογραφημένα βιβλία εισήχθη από την Murriss (1992) και αναπτύχθηκε περαιτέρω σε συνεργασία με την Haynes μετά τη συνάντησή τους το 1994 (Murriss & Haynes, 2002, Haynes & Murriss, 2012). Η συγκεκριμένη πρακτική έχει αποδειχθεί να είναι δημοφιλής στην πράξη όχι μόνο στην προσχολική ηλικία αλλά και στη δημοτική εκπαίδευση. Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι σύντομες αυτοτελείς ιστορίες οικονομικά προσιτές και μερικές φορές είναι ήδη διαθέσιμες στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί όπως και τα παιδιά είναι σε μεγάλο βαθμό όχι μόνον εξοικειωμένοι με το μέσο των εικονοβιβλίων αλλά και το αγαπούν, αγαπούν τα οπτικά κείμενα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε μία σημαντική λεπτομέρεια που ορίζει την ποιότητα σε ένα εικονοβιβλίο. Τα ποιοτικά εικονοβιβλία περιλαμβάνουν δύο πολύ διαφορετικά αλληλεξαρτώμενα σημεία-συστήματα: τις εικόνες και τις λέξεις, όπου η γραμμική κατεύθυνση του κειμένου καλεί τους/τις αναγνώστες/στριες να συνεχίσουν την ανάγνωση, ενώ οι εικόνες τους «αναγκάζουν να μπουν σε προβληματισμό, σε αντίθεση με τα βιβλία που απλώς εικονογραφήθηκαν, ώστε να οπτικοποιηθεί πιστά αυτό που αναφέρεται στο κείμενο. Τόσο το κείμενο όσο και η εικονογράφηση θα ήταν ελλιπή, το ένα χωρίς το άλλο. Έχουν μια συνέργεια στην οποία το συνολικό αποτέλεσμα εξαρτάται όχι μόνο από την ένωση του κειμένου και της εικονογράφησης αλλά και από τις αντιλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις ή συναλλαγές μεταξύ αυτών των δύο μερών» (Sipe, 1998, σελ. 98-99). Επιπλέον διευκρινίζεται από τον Sipe (1988, σελ. 98) ότι η λέξη «συνέργεια» ορίζεται ως «η παραγωγή από δύο ή περισσότερους παράγοντες, ουσίες κ.λπ. ενός συνδυασμένου αποτελέσματος που υπερβαίνει το άθροισμα των επιμέρους αποτελεσμάτων τους».

Αυτές οι αφηγήσεις των εικονοβιβλίων προκαλούν φιλοσοφικές συζητήσεις. Παράγουν ερωτήσεις που εστιάζουν στο νόημα παρά στη μάθηση, στην κατανόηση και όχι στο τι προβάλλεται ως αλήθεια, προάγοντας την εννοιολογική αμφισημία. Από φιλοσοφική άποψη το να «διαβάζει» κανείς εικονογραφημένα βιβλία δεν περιλαμβάνει μια διαδικασία εύρεσης του τι υποδηλώνουν ή αναπαριστούν κυριολεκτικά οι εικόνες, αλλά απαιτεί ευαισθησία στο να συνδυάσει τα λεγόμενα και τα μη λεγόμενα (αυτά που δεν υπάρχουν στο κείμενο ως λεγόμενα). Αυτές οι κρίσεις είναι συχνά πολύπλοκες και απρόβλεπτες και

περιλαμβάνουν συναισθηματικές, φανταστικές αλλά και λογικές αντιδράσεις, όχι απαραίτητα με επίκεντρο τις φιλοσοφικές έννοιες που οι ενήλικες βρίσκουν ενδιαφέρουσες (Murriss, 1997).

Ερχόμενοι στο σήμερα αν και η μέθοδος Lipman είναι η ορθοδοξία της φιλοσοφίας για παιδιά και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία αυτή στηρίζεται, εντούτοις έχουν αναδυθεί διαφορετικές προσεγγίσεις. Άλλες με στόχο να αναδείξουν τη φιλοσοφική διάσταση της πρακτικής με έμφαση στην επιχειρηματολογία και τη σωκρατική παράδοση, όπως οι μέθοδοι της Catherine McCall ή του Peter Worley (στη Σκωτία και την Αγγλία αντίστοιχα), άλλες τη δημοκρατική διάσταση της πρακτικής όπως η μέθοδος του Michel Tozzi (στη Γαλλία), ή τέλος μια ερμηνευτική μέθοδος με έμφαση στην ηπειρωτική ευρωπαϊκή φιλοσοφική παράδοση αυτή του Ekkehard Martens (Γερμανία) (Γκαδρής, 2017). Γενικότερα, γίνεται λόγος για μια δεύτερη γενιά «εκπροσώπων της P4WC» στο πλαίσιο της P4WC. Σημαντικά ονόματα της δεύτερης γενιάς είναι μεταξύ άλλων οι Kennedy, Murriss, Kohan, Sasseville, Haynes, Glaser, Brenifier, Santi, Weber, Cam, κ.λπ., όλοι τους προτάσσοντας ως ανάγκη την κατανόηση και εμπλοκή των παιδιών με ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου μέσα από δημοκρατικές και διαλογικές πρακτικές τελικά θα είναι ικανά να συνδιαμορφώσουν την εποχή και την πραγματικότητα. Ζητούμενο είναι σε κάθε περίπτωση η ανοικτότητα και η πολλαπλότητα τόσο των απαντήσεων, κυρίως όμως των ερωτήσεων και αποριών ως ένα αναγκαίο βήμα που λαμβάνει υπόψη τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος και μια μορφή αυτοδιόρθωσης της πρακτικής της φιλοσοφίας με παιδιά. Διόρθωση δηλαδή της ίδιας της μεθόδου που επιβάλλεται από την καινούργια πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στη σύγχρονη εποχή. Διαφορετικοί συνδυασμοί μεθόδων και επιχειρημάτων παρουσιάζονται ως διαφορετικοί τρόποι συλλογισμού ανάλογα με το περιβάλλον ή την κοινότητα στην οποία δραστηριοποιούνται (Γκαδρής, 2007).

Μπορούμε να πούμε ότι η φιλοσοφία για/με παιδιά είναι μια άσκηση στον διάλογο σε μια συλλογική μορφή σκέψης. Η φιλοσοφική έρευνα εξελίσσεται ως συλλογική έρευνα και σκέψη της συμμετοχής, όπου τα παιδιά μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον ενθαρρύνονται να διατυπώσουν απόψεις σεβόμενα το ένα το άλλο. Ο σεβασμός δεν αφορά μόνον στην ελευθερία διατύπωσης της άποψης αλλά κυρίως στη δυνατότητα διαφωνίας με μια άποψη. Δεν μας ενδιαφέρει να πείσουμε κάποιον/α αλλά να διερευνήσουμε μέσω του διαλόγου και της λογικής τις απόψεις που κατατίθενται. Το πρωταρχικό στοιχείο σε ένα πρακτικό επίπεδο – που καθορίζει την ποιότητα μιας φιλοσοφικής έρευνας είναι «το νόημα», το γεγονός

δηλαδή πως η έρευνα έχει σημασία για όσους/όσες συμμετέχουν. Μέσα στο πλαίσιο της φιλοσοφίας για/με παιδιά διασυνδέουμε το άτομο με τη συλλογικότητα: η κοινότητα της έρευνας εμφανίζει συλλογικό χαρακτήρα σκέψης, όπως αυτός εκτυλίσσεται σε μια φιλοσοφική έρευνα, ενώ παράλληλα το άτομο καλείται να αναπτύξει κριτική σκέψη και ενδεχομένως να αλλάξει την άποψή του. Καθ' όλη τη διάρκεια της συζήτησης το άτομο συνεισφέρει σε μια συλλογική διερεύνηση. Η όποια αλλαγή στις απόψεις ή στη στάση του ατόμου αφορά το άτομο, ωστόσο η δυνατότητα συνδέεται ουσιαστικά με τη συλλογικότητα εφόσον μέσα από τη συλλογική διερεύνηση το άτομο ενδέχεται να πειστεί και να αλλάξει άποψη. Κατά την πορεία αυτή όμως αυτό που θα έχει αποκομίσει το άτομο είναι ένα πλαίσιο σκέψης και πράξης που θα είναι ουσιαστικά δημοκρατικό (Γκαρδής, 2017).

Τελικά είναι απαραίτητο να αναφερθεί ο πατέρας του ελέγχου της αλήθειας, ο Σωκράτης! Ο Σωκράτης θεωρείται ένας από τους πιο γνωστούς φιλοσόφους της αρχαιότητας, κυρίως λόγω της μεθόδου που χρησιμοποιούσε στις συζητήσεις του με τους συμπολίτες του που ονομάζεται μέθοδος ελέγχου. «Ο έλεγχος αποτελεί μια σημαντική διαδικασία στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανάλυσης δεδομένων» (Paul & Elder, 2005, σελ. 4). Στη μέθοδο αυτή ο Σωκράτης ζητά από τους συνομιλητές του να διερευνήσουν τις απόψεις τους μέσω της αντιπαράθεσης και της συζήτησης. Στην ουσία ο Σωκράτης προτείνει ότι η αλήθεια πρέπει να αναζητείται μέσα από συνεχείς ερωτήσεις και διαλόγους και όχι μέσα από αδιάκοπη συγκατάθεση σε προκαθορισμένες απόψεις. Με τη μέθοδο αυτή ο Σωκράτης θέλει να δείξει ότι οι άνθρωποι μπορούν να ανακαλύψουν την αλήθεια μόνον αν αναλογιστούν κριτικά τις απόψεις τους, απορρίπτοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους. Η σωκρατική μέθοδος είναι γνωστή ως μαιευτική και έχει στόχο την εκμαίευση της αλήθειας από τους συνομιλητές του με μοναδικό εργαλείο τη λογική σκέψη. Αυτό όμως προϋποθέτει ότι μέσω του ελέγχου ο εκάστοτε συνομιλητής του Σωκράτη είναι ικανός να κατανοήσει ότι η θέση που υποστηρίζει είναι αντιφατική και ασυνεπής. Ο Σωκράτης ως μαία αναλαμβάνει να «ξεγεννήσει» τις ιδέες των συνομιλητών/τριων του ώστε να μπορέσουν να διερευνήσουν τη συνέπεια αλλά και την αλήθεια τους. Με αυτόν τον τρόπο ο Σωκράτης οδηγεί τον συνομιλητή του ώστε να απορρίψει βεβιασμένες ή προβληματικές θέσεις, προς αναζήτηση μίας διαφορετικής θέσης ή -γιατί όχι;- της απορίας (όπως συχνά διαβάζουμε ότι συμβαίνει ιδιαίτερα στους πρώιμους πλατωνικούς διαλόγους). Η απορία σηματοδοτεί ακριβώς την υπονόμηση βεβαιοτήτων, βεβιασμένων και προβληματικών θέσεων και κρίσεων για τα πράγματα. Η σωκρατική μέθοδος έτσι μοιάζει να καθοδηγεί και τη φιλοσοφία για/με παιδιά εφόσον ζητάμε από τα παιδιά να διατυπώσουν και έπειτα να

ελέγξουν, να αναστοχαστούν τις απόψεις τους δικαιολογώντας ή απορρίπτοντάς τες. Και όλα αυτά μέσα από τον διάλογο της κοινότητας της έρευνας (Γκαδρής, 2017).

Η μέθοδος του Σωκράτη έχει επηρεάσει την εκπαίδευση και ιδιαίτερα τη φιλοσοφία στην εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «Η μέθοδος του Σωκράτη αποτελεί έναν διάλογο μεταξύ δασκάλου/ας και μαθητή/ριας που ενθαρρύνει τον/την μαθητή/ρια να σκέφτεται κριτικά για τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις του/της» (Cohen & Czerniak, 2014, 13).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία

### 2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση και την προσέγγιση των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε θέματα που αφορούν τη σχέση τους με τις αράχνες και άλλα μη ανθρώπινα πλάσματα, μέσα από το πρίσμα της βαθιάς οικολογίας αλλά και στο πλαίσιο της φιλοσοφίας για/με παιδιά, όπου τα νήπια καλούνται να γίνουν μικροί φιλόσοφοι.

Τα ερωτήματα τα οποία τέθηκαν ήταν τα εξής:

Ερώτημα 1: Ποια είναι τα συναισθήματα των παιδιών για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα;

Ερώτημα 2: Ποιες είναι οι ιδέες των παιδιών για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα;

Ερώτημα 3: Συναντούν οι ιδέες των παιδιών τις θέσεις της πλατφόρμας του κινήματος της βαθιάς οικολογίας;

Πιο συγκεκριμένα, ως πρώτος στόχος τέθηκε η καταγραφή των συναισθημάτων των παιδιών για ένα μη ανθρώπινο ον, την αράχνη, αλλά με αφορμή αυτή και για άλλα μη ανθρώπινα πλάσματα. Αναζητήθηκε το είδος των συναισθημάτων που τρέφουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για ένα πλάσμα που δεν είναι και τόσο δημοφιλές, αλλά και για άλλα πλάσματα που ανέδειξε η συζήτηση, καθώς και το τι εκφράζουν τα παιδιά για τη συναισθηματική σχέση του ανθρώπου με αυτά.

Ο δεύτερος στόχος περιλάμβανε τη διερεύνηση των ιδεών των παιδιών για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα. Για παράδειγμα, επιχειρήθηκε να καταγραφούν ιδέες των παιδιών ως προς την ωφέλεια ή την εγγενή αξία τους, το πώς αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους σε ένα ευρύτερο οικοσύστημα, τη δράση του ανθρώπου πάνω στο φυσικό περιβάλλον και τον μη ανθρώπινο κόσμο και τις δικές τους προτάσεις για τη δράση αυτή.

Τέλος, τρίτος στόχος της έρευνας ήταν το να συγκρίνουμε τις ιδέες των παιδιών με τις θέσεις της πλατφόρμας του κινήματος της βαθιάς οικολογίας. Συναντούν ή όχι οι ιδέες των παιδιών κάποιες από τις θέσεις της πλατφόρμας του κινήματος; Ποιες από τις θέσεις του κινήματος της βαθιάς οικολογίας αντανακλώνται στις ιδέες των παιδιών;

Η έρευνα διεξήχθη μέσα από ένα εργαστήριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βάση τη φιλοσοφία για/με παιδιά σε νηπιαγωγείο του Βόλου κατά τη σχολική περίοδο 2021-2022. Τα παιδιά κλήθηκαν να μετέχουν σε φιλοσοφικές συζητήσεις ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους για τις σχέσεις τους με τις αράχνες. Χρησιμοποιήθηκε το εικονοβιβλίο «Be Nice to Spiders» της Margaret Bloy Graham, το οποίο αποτέλεσε και την αφορμή για τη φιλοσοφική συζήτηση - διερεύνηση των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών για τη σχέση τους με τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα.

## 2.2 Η εκπαιδευτική ομάδα της έρευνας

Η έρευνα έλαβε χώρα στο τέλος της Άνοιξης/αρχές καλοκαιριού του 2022 στο 2ο νηπιαγωγείο Βόλου, το οποίο αποτελεί κεντρικό νηπιαγωγείο της πόλης και στο οποίο φοιτούσαν συνολικά 19 νήπια και προνήπια. Η εκπαιδευτική ομάδα της έρευνας περιορίστηκε στα 11 παιδιά μιας και οι συνθήκες εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 δεν επέτρεπαν τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο εργαστήριο φιλοσοφίας. Η κοινότητα διερεύνησης του εργαστηρίου αποτελούνταν από 7 κορίτσια, εκ των οποίων τα 5 ήταν νήπια και τα 2 προνήπια και 4 αγόρια εκ των οποίων το ένα ήταν προνήπιο και τα 3 νήπια. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι σε κάποιες συναντήσεις υπήρξαν απουσίες παιδιών, καθώς κάποια παιδιά της ερευνητικής ομάδας νόσησαν.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με 4 φιλοσοφικές συζητήσεις με διάρκεια κατά μέσο όρο 35 λεπτών (πάντα με γνώμονα τη διάθεση και τη γενική συμμετοχή των παιδιών) σε διάστημα δύο εβδομάδων δηλαδή μέρα παρά μέρα. Η πρώτη συνάντηση είχε σκοπό να οριστούν οι κανόνες του φιλοσοφικού μας κύκλου. Ακολούθησαν οι υπόλοιπες τέσσερις συναντήσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν ακολουθώντας ένα πλάνο με ερωτήσεις-κλειδιά, που αποτέλεσε τη βάση για τη συλλογή των ιδεών των παιδιών γύρω από το θέμα της έρευνας.

Ο χώρος στην τάξη του νηπιαγωγείου διαμορφώθηκε κατάλληλα με μια διάταξη σχήματος «πέταλου», με στόχο να μπορούμε να έχουμε όλοι/ες άριστη βλεμματική επαφή και επικοινωνία, αλλά και να δηλώνεται συμβολικά και η ισότητα όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Τα παιδιά είχαν δυνατότητα να καθίσουν είτε κάτω στο στρωμένο χαλί είτε στο παγκάκι πίσω τους. Γενικά, η άνεση και η ζεστασιά ήταν το ζητούμενο και όχι τόσο να κάθονται τα παιδιά στη θέση τους υποχρεωτικά.

## 2.3 Μεθοδολογικές επιλογές

Ο Naess ήταν φιλόσοφος και υποστήριξε την ανάγκη για τη θέση ερωτημάτων για τα ζητήματα της οικολογικής κρίσης μέσα στα πλαίσια φιλοσοφικών συζητήσεων. Χαρακτηριστικά τονίζει το ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά σχετικά με την επάρκεια και ειδίκευση ενός καθηγητή και ενός νεαρού ατόμου, όταν μετέχουν σε μια φιλοσοφική συζήτηση όπου θέτουν ερωτήσεις και καταθέτουν τις ιδέες τους. «Αν πάμε αρκετά βαθιά στη φιλοσοφία της ζωής θα φτάσουμε σε ένα σημείο όπου οι άνθρωποι έρχονται κοντά, είτε είναι *καθηγητές (professors)* είτε είναι μαθητές/μαθήτριες στο ίδιο επίπεδο» (Naess, 2000, σελ. 50). Τα παιδιά μπορούν κάλλιστα να κληθούν να μετέχουν σε φιλοσοφικές συζητήσεις ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για ένα θέμα, εν προκειμένω τις σχέσεις τους με τον μη ανθρώπινο κόσμο (Naess, 2000).

Με τη σημειολογία της παραπάνω πρότασης συμφωνεί και η πρακτική της φιλοσοφίας με παιδιά. Στο πλαίσιο της πρακτικής της φιλοσοφίας για/με παιδιά (P4C) η παιδική ηλικία αλλά και ο τρόπος που τα παιδιά εννοιοδοτούν τα ζητήματα γύρω τους δεν ακολουθεί αναπτυξιακά στάδια (Lipman, 1988). Ο Lipman αναδεικνύει την ανάγκη να εντυφύσουν τα παιδιά στη διαδικασία της φιλοσοφίας όσο το δυνατόν νωρίτερα. Έτσι η προσέγγιση του «παιδιού ως φιλοσόφου» (Haynes, 2008, 2014) βοήθησε να αναχαιτιστούν οι απόψεις που περιορίζουν και θέτουν σε στενά πλαίσια τις ικανότητες των παιδιών. Ο Gareth Matthews, όπως και ο Lipman, θεωρούσε ακριβώς αυτή την ικανότητα παιδιών να φιλοσοφούν ως παραμελημένη περιοχή ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση και την ανάπτυξή τους. Μάλιστα αναφέρει ότι «τα παιδιά μπορούν να βοηθήσουν εμάς τους ενήλικες να ερευνήσουμε και να προβληματιστούμε πάνω σε ενδιαφέροντα και σημαντικά ερωτήματα και [...] η συμβολή των παιδιών μπορεί να είναι εξίσου πολύτιμη με ό,τι έχουμε να προσφέρουμε εμείς οι ενήλικες» (Matthews, 1984, σελ. 3).

Όσον αφορά τα παιδιά της ηλικίας των 4 ετών ο Naess (2000) ανέφερε ότι είναι ικανά να έχουν μια συνολική άποψη, μια πρωταρχική-βασική φιλοσοφία για τη ζωή. Πρόκειται για μία αρχική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει τον εαυτό τους σε σχέση με τον κόσμο. Η προσέγγιση αυτή αργότερα και εφόσον τα παιδιά εισέλθουν στον χώρο του σχολείου διαφοροποιείται και έρχεται να τους επιβληθεί από τον κοινωνικό περίγυρο, εκείνη η επιστημονικά σωστή γνώση, η οποία και κατευθύνει το πώς πρέπει να αισθάνονται, τι πρέπει να κάνουν και τι στάση να υιοθετήσουν σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι ιδέες των παιδιών θα ήταν ενδιαφέρον να καταγραφούν πριν το εκπαιδευτικό πλαίσιο επιβάλει την «επιστημονική» θεωρία και τις αξίες του.

Σύμφωνα με τον Naess, υπάρχει ένα είδος αέναης διαδικασίας συνδιαλλαγής που συμβαίνει στο πλαίσιο της κοινωνίας μας, αλλά και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών. Μπορούμε να καταλήξουμε μετά από πολλές συζητήσεις, ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ μας αλλά ταυτόχρονα πρέπει να βρούμε και κάποια βάση για ειρηνική συνύπαρξη (Naess, 2000). Αυτό είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας ενός φιλοσοφικού κύκλου συζητήσεων, όπου μπορούμε να διαφωνήσουμε, να συμφωνήσουμε ή να συμπληρώσουμε σε κάποιο σχολιασμό που κινητοποίησε τη σκέψη μας. Αποτελεί δε ένα από τα χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας για/με παιδιά (P4C). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Lipman, η φιλοσοφία επιχειρεί να αποσαφηνίσει και να διαφωτίσει αμφιλεγόμενα ζητήματα που δεν έχουν λάβει οριστική απάντηση, τέτοια που καμία επιστημονική έρευνα δεν μπορεί να απαντήσει (Lipman, 1988), άρα μιλάμε για ερωτήματα που προκαλούν σύγχυση ή αντιπαράθεση και είναι οπωσδήποτε αμφιλεγόμενα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η διαδικασία ιχνηλάτησης των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών σε σχέση με τα μη ανθρώπινα πλάσματα, δεν θα μπορούσε να νοηθεί παρά μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο απόλυτα δημοκρατικό και ανοικτό όπως αυτό που παρέχει η φιλοσοφία για/με παιδιά. Η P4C (πρώτη περίοδος της πρακτικής του Lipman) αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ από τον Lipman. Βασιζόμενος στο έργο των Peirce και Dewey, ο Lipman (2003) υποστήριξε την ανάγκη για μια κοινότητα έρευνας στην τάξη, όπου τα παιδιά θα συνεργάζονται στην αναζήτηση του νοήματος και την κατανόηση ενός ζητήματος ή μίας έννοιας.

Υπό αυτό το πρίσμα και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώθηκαν, αναζητήθηκε η πιο κατάλληλη ερευνητική στρατηγική (Robson, 2010). Με βάση λοιπόν τα προαναφερθέντα αλλά και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά ηλικίας περίπου 4-5 ετών έχουν ήδη μια θεωρία του νου (Kuhn & Pearsall, 2000) και είναι πολύ περίεργα για τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους (Inagaki & Hatano, 2006), επιλέχθηκε η φιλοσοφία για/με παιδιά ως η κατάλληλη πρακτική για τη συλλογή δεδομένων. Μία μεθοδολογία που βοήθησε να εξιχνιαστούν αβίαστα και με δημοκρατικό τρόπο οι ιδέες και τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με τη σχέση και τη δράση του ανθρώπου ως προς τα μη ανθρώπινα πλάσματα.



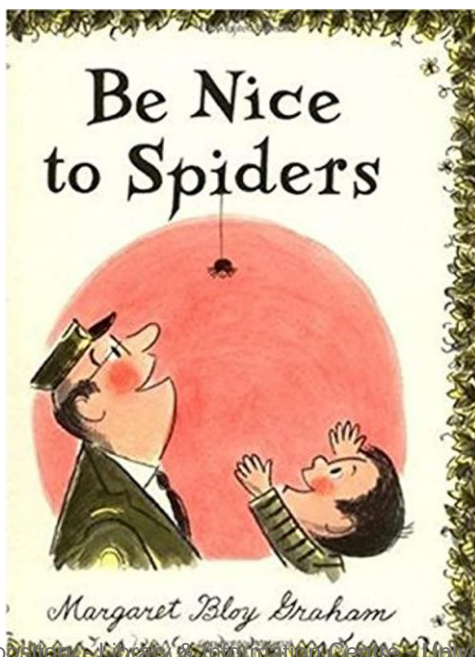
## 2.4 Ερευνητική διαδικασία: το πειραματικό εργαστήριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βάση τη φιλοσοφία για/με παιδιά

Η έρευνα είναι διερευνητική και ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση. Ακολουθήθηκε αυτό που ο Creswell (2007) δήλωσε ότι συμβαίνει στο πλαίσιο μιας ποιοτικής μελέτης, ότι δηλαδή ο/η ερευνητής/ρια προσπαθεί να αποκτήσει σε βάθος πληροφορίες από έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων, για να συμπληρώσει ο Patton (2002) ότι η συγκεκριμένη κατεύθυνση- ερευνητική διαδικασία επιτρέπει στους ερευνητές/τριες να αποκτήσουν καταγραφές από πρώτο χέρι σχετικά με τη ζωή του/της συμμετέχοντα/ούσας, τις εμπειρίες, αντιλήψεις και τις γνώσεις του/της.

Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 11 νήπια και προνήπια από το 2ο νηπιαγωγείο Βόλου. Η ερευνητική διαδικασία ήταν ενιαία, κοινή για όλους/ες και διεξήχθη σε 4 συναντήσεις των 20 – 45 λεπτών, μέρα παρά μέρα, σε διάστημα 2 εβδομάδων, κατά τη διάρκεια της Άνοιξης/αρχές καλοκαιριού του 2021, στον χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου.

Αρχικά κατατέθηκε αίτηση με την πρόταση της έρευνας ώστε να ληφθεί η έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας του ΠΤΠΕ. Κατόπιν ενημερώθηκε η διεύθυνση του σχολείου από όπου και λήφθηκε πλήρης συγκατάθεση. Μία εβδομάδα πριν τη διεξαγωγή της έρευνας διανεμήθηκε το έντυπο συγκατάθεσης στους γονείς, προκειμένου να ενημερωθούν αλλά και να θέσουν εγκαίρως τυχόν απορίες. Οι γονείς ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, τον σκοπό της, για την ανάγκη βιντεοσκόπησης, καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας και τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, ενώ επισημάνθηκε το δικαίωμα να αποχωρήσει το παιδί τους οποιαδήποτε στιγμή αυτό επιθυμεί.

Η διαδικασία διεξήχθη στον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο της τάξης του



Εικόνα 1. Το εικονοβιβλίο «Be Nice to Spiders» που αποτέλεσε την αφορμή για την φιλοσοφική συζήτηση.

νηπαιγωγείου όπου είχε διασφαλισθεί μία χαλαρή, ζεστή ατμόσφαιρα, με συνθήκες ηρεμίας και ασφάλειας. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή εφόσον δεν ήθελαν να συμμετέχουν, καθώς τα παιδιά είναι οι βασικοί παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία και η αυθόρμητη συμμετοχή τους είναι το ζητούμενο.

Αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία/πρακτική της φιλοσοφίας για/με παιδιά (P4WC). Χρησιμοποιήθηκε ένα παιδικό βιβλίο με τίτλο «Be Nice To Spiders» της Margaret Bloy Graham (εικόνα 1). Ο σκοπός ήταν να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών ώστε να εκφράσουν τις ιδέες, τα συναισθήματά και τις απόψεις τους για ένα πλάσμα που δεν είναι και το πιο αγαπητό, την αράχνη, και κατά επέκταση για άλλα μη ανθρώπινα πλάσματα με τα οποία συγκατοικούμε. Επίσης ένα ζητούμενο ήταν και η διερεύνηση της «ηθικής» (ψήγματα ηθικής, αναφερόμενη σε αυτή την ηλικία) σκοπιάς με την οποία βλέπουν τα παιδιά τη δράση του ανθρώπου στον κόσμο.

Το κείμενο του παιδικού βιβλίου μεταφράστηκε και αποδόθηκε στα ελληνικά και ο διδακτικός χαρακτήρας του παραλήφθηκε. Επίσης κατασκευάστηκε μία κούκλα αράχνη σε μέγεθος ταραντούλας με τον ιστό της ώστε να χρησιμοποιηθεί ως βοηθός για τη συζήτηση (εικόνα 2).



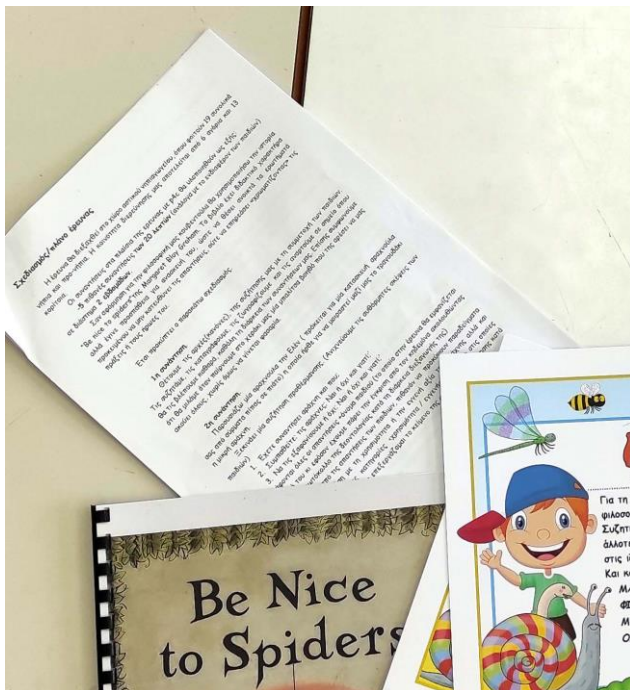
Εικόνα 2. Κούκλα αράχνη, βοηθός συζήτησης.

Επιστρατευθήκαν και δυο άλλες γαντόκουκλες ως κούκλες/μασκότ της τάξης που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε περίπτωση που προέκυπτε ένα πρόβλημα στην ομάδα, δηλαδή με στόχο να επανέλθει η προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και προκειμένου να θέσουν ερωτήσεις με την ιδιότητα του διευκολυντή ώστε να αποκτά έναν παιγνιώδη χαρακτήρα η συζήτησή μας.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ακολουθήθηκε, όσο ήταν δυνατό, η ουδετερότητα στη διευκόλυνση και την υποστήριξη των παιδιών. Επίσης όπως περιγράφεται ως πρακτική της φιλοσοφίας για/με παιδιά στο βιβλίο του Heynes, *Children as philosophers* ζητήθηκαν επεξηγήσεις, παραδείγματα, επιχειρήματα, παραφράσεις κ.λπ. προτού τεθεί υπό

την κρίση της κοινότητας κάθε άποψη που κατέθεταν τα παιδιά (Heynes, 2008). Επίσης επιδιώχθηκε να παρασχεθεί στα παιδιά αρκετός χρόνος για να σκεφτούν πριν μιλήσουν. Ενθαρρύνθηκαν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να τις εξηγούν και να τις αιτιολογούν, να υπάρχει διάλογος μεταξύ τους, ενώ προσφέρθηκε στα παιδιά μία ευκαιρία να μπουν στη θέση των ηρώων της ιστορίας, να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να εστιάσουν σε διαφορετικές πτυχές της ιστορίας.

Όπως συνηθίζεται στη φιλοσοφία για/με παιδιά χρησιμοποιήθηκε ένα πλάνο με τα βασικά ερωτήματα τα οποία θα έδιναν αφορμή για συζήτηση σε φιλοσοφικό επίπεδο και τα οποία βασίστηκαν στο κείμενο/αφορμή (εικονοβιβλίο)γεγονός που το επέβαλλε η ηλικία των συμμετεχόντων δηλαδή παιδιά της νηπιακής ηλικίας (εικόνα 3). Το πλάνο των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε, ωστόσο υπήρχε η δυνατότητα για «ελιγμό» στις ερωτήσεις προσθέτοντας και άλλες ή τροποποιώντας κάποιες, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης αλλά με τις έννοιες που φαινόταν να αναδεικνύονται από τα λεγόμενα των παιδιών. Τα ερωτήματα ήταν ανοικτού και κλειστού τύπου με έμφαση τα πρώτα. Ακολουθήθηκε η τακτική του Worley (2010) ο οποίος υποστηρίζει ότι ο διευκολυντής/ντρια, οφείλει να διατυπώνει τα ερωτήματα τόσο σε σχέση με την αφορμή όσο και με τη φιλοσοφική έρευνα. Ο Worley (2010) χρησιμοποιεί κυρίως κείμενα ως αφορμές και χρησιμοποιεί δύο κατηγορίες ερωτημάτων: τα βασικά ερωτήματα (task question) που αναφέρονται στην αφορμή και τα φιλοσοφικά ερωτήματα (philosophical question) που αφορούν στη φιλοσοφία και εισάγουν τα παιδιά στη φιλοσοφική έρευνα.



Εικόνα 3. Πλάνο με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στη διάρκεια των συναντήσεων.

Πριν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας είχε υπάρξει επαφή των παιδιών με την πρακτική της φιλοσοφίας για/με παιδιά, μιας και από την αρχή του έτους επεξεργαζόμασταν φιλοσοφικά και άλλα εικονοβιβλία, τηρώντας τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις μίας γόνιμης κοινότητας διερεύνησης, αλλά και προσπαθώντας να αναπτύξουμε τη συνοχή της ομάδας μέσα σε μία δημοκρατική ατμόσφαιρα σεβασμού και εκτίμησης.

**Στην 1η κιόλας συνάντηση** η ομάδα με την ενθάρρυνση των δύο γαντόκουκλων συζήτησε πώς θα έπρεπε να συμπεριφερόμαστε προκειμένου να διευκολυνθούμε στις μελλοντικές ομαδικές συζητήσεις μας ώστε να παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες για συμμετοχή, σκέψη, έκφραση κ.λπ. Τα παιδιά πρότειναν μια σειρά από κανόνες. Αυτοί οι κανόνες αποτελούν ουσιαστικό μέρος της φιλοσοφικής έρευνας, καθώς διατηρούν τη συζήτηση οργανωμένη και εστιασμένη. Κατόπιν τους γράψαμε σε ένα μεγάλο ροζ χαρτόνι και τα παιδιά τους εικονογράφησαν όπως τους φαντάζονταν (τους εικονογραφήσαμε για να τους θυμόμαστε), υπέγραψαν το κείμενο/λεξο με το όνομά τους και στο τέλος τους αναρτήσαμε σε ευδιάκριτο σημείο, ώστε να μπορούμε να «διαβάζουμε» τους κανόνες και να ανατρέχουμε σε αυτούς. Η θέσπιση αυτών των κανόνων βοηθά τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται με πειθαρχημένο τρόπο, να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές απόψεις πρέπει να γίνονται σεβαστές και να προσπαθούν να επιτύχουν συναίνεση, ώστε όλοι και όλες να απολαμβάνουν τη συλλογική εργασία (εικόνες 4,5,6).



Εικόνα 4. Τα παιδιά αποφασίζουν τους κανόνες της συζήτησης.



Εικόνα 5. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τους κανόνες.

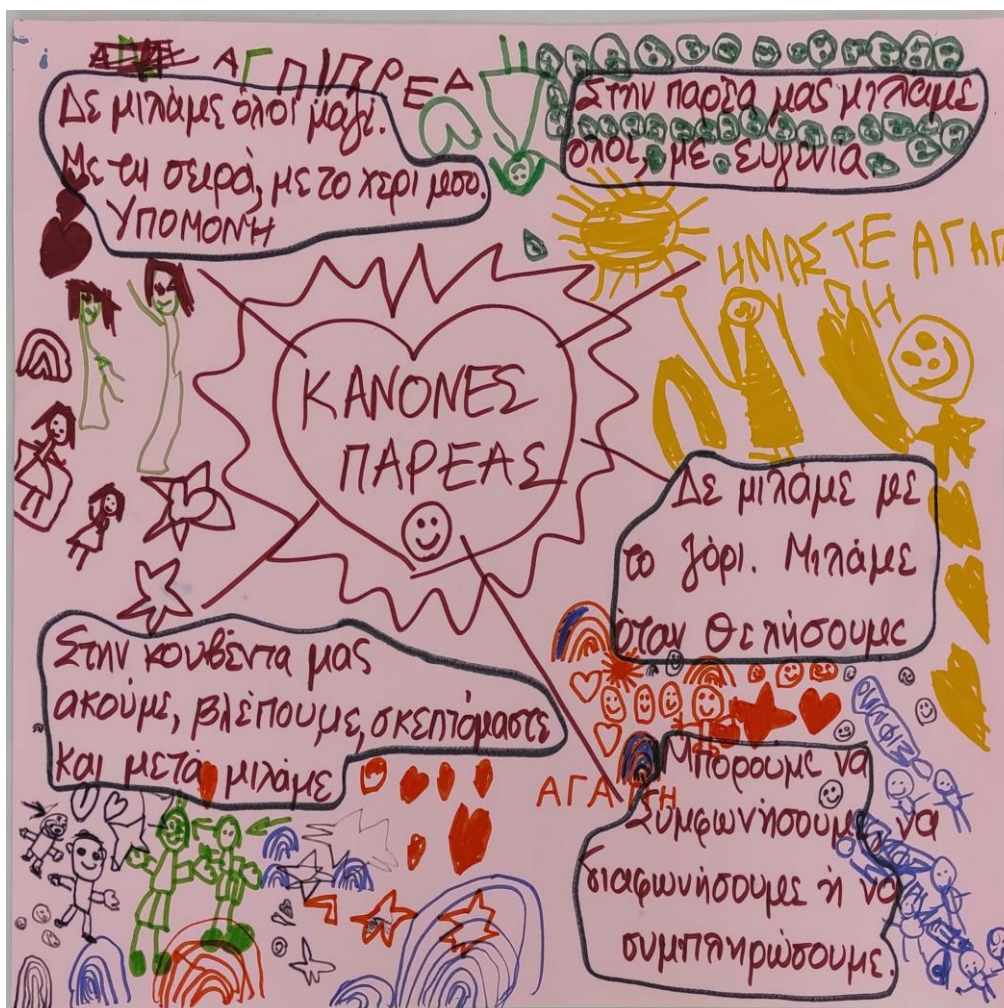


Εικόνα 6. Τα παιδιά ανατρέχουν στους κανόνες.

Οι κανόνες που αποφάσισαν τα παιδιά της ομάδας ήταν οι εξής:

- Δεν μιλάμε όλοι μαζί. Μιλάμε αφού σηκώσουμε το χεράκι μας - έχουμε υπομονή.
- Στην παρέα μας μιλάμε με ευγένεια.
- Στη συζήτησή μας ακούμε και βλέπουμε τον άλλο. Δεν είμαστε αδιάφοροι.
- Ακούμε, βλέπουμε και σκεπτόμαστε πριν μιλήσουμε.

- Μπορούμε να συμφωνούμε, να διαφωνούμε και να συμπληρώνουμε τα όσα λέει ο άλλος.
- Δεν μιλάμε με το ζόρι. Μιλάμε όταν θελήσουμε (εικόνα 7).



Εικόνα 7. Οι κανόνες όπως αποφασίστηκαν και εικονογραφήθηκαν από τα παιδιά.

Κάθε συνεδρία βιντεοσκοπήθηκε και μετεγγράφηκε πλήρως. Τα ονόματα των παιδιών κωδικοποιήθηκαν στα κείμενα ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία.

**Στη 2η συνάντηση** όπου σκοπός ήταν η ανίχνευση των συναισθημάτων και των ιδεών των παιδιών για τις αράχνες υπήρξε η εξής προσέγγιση:

Πριν από την έναρξη της συζήτησης υλοποιούνταν μία δράση προθέρμανσης της ομάδας ώστε να αισθανθούμε «συνδεδεμένοι» και μέλη μίας κοινότητας διερεύνησης, όπου ο ένας υποδέχονταν την οντότητα του άλλου με σεβασμό (εικόνες 8,9). Έτσι στη συγκεκριμένη συνάντηση, με τη συνοδεία του παιδικού τραγουδιού «η μικρή αράχνη» παρουσιάστηκε μία αραχνούλα η Έλεν (πρόκειται για μία κατασκευή αραχνούλα από

σύρματα πίπας και ένα πιάτο με νήματα σε σχηματισμό ιστού) η οποία ήρθε για να μοιραστεί μαζί μας το τραγούδι της.



*Εικόνα 8. Προθέρμανση ομάδας πριν από την έναρξη των συζητήσεων.*



*Εικόνα 9. Προθέρμανση ομάδας πριν από την έναρξη των συζητήσεων.*

Κατόπιν τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

1. Έχετε συναντήσει αράχνη και που;
2. Συμπαθείτε τις αράχνες; Ναι ή όχι και γιατί;
3. Να τις εξαφανίσουμε ή όχι; Ναι ή όχι και γιατί;

Στη συνέχεια προτάθηκε στα παιδιά να δούμε μία μέρα από τη ζωή της αράχνης όπου όλα ανατρέπονται. Μία περιπέτεια της Έλεν! Διαβάστηκε το βιβλίο μέχρι το σημείο όπου αναφέρεται ότι η Έλεν η αραχνούλα ήταν πανευτυχής (βλέποντας τις μύγες στο κλουβί των λεόντων). Στο σημείο αυτό τέθηκαν οι ερωτήσεις σχετικά με:

(α) Τα συναισθήματα της Έλεν.

(β) Τα συναισθήματα των λιονταριών σε σχέση με την Έλεν.

(γ) Τα συναισθήματα όσων περιποιούνται και κρατούν καθαρό το χώρο.

Επίσης έθεσα τις εξής ερωτήσεις:

1. Αν ρωτούσαμε το λιοντάρι, τον ελέφαντα ή τη ζέβρα, τι θα έλεγαν για την Έλεν;
2. Αν ρωτούσαμε το φύλακα και τους ανθρώπους που περιποιούνται το ζωολογικό κήπο τι θα έλεγαν για την Έλεν;
3. Συμφωνείτε στο σημείο αυτό με τα λιοντάρια ή με τους ανθρώπους; Και φυσικά, γιατί;

**Στην 3η συνάντηση** τέθηκε το θέμα των διαπλεκόμενων σχέσεων των πλασμάτων εννοείται και του ανθρώπου. Αναζητήθηκαν οι ιδέες, και οι απόψεις για το πώς τα παιδιά «βλέπουν» το περιβάλλον, την αλληλεξάρτηση στις σχέσεις μας στα πλαίσια της ζωής στον πλανήτη και διάφορα άλλα θέματα που προέκυψαν μέσα από την εξέλιξη της φιλοσοφικής μας συζήτησης και σχολιάζονται παρακάτω στο κεφάλαιο της ανάλυσης.

Πιο αναλυτικά, επανήλθε η αραχνούλα και έγινε συνοπτική αναφορά στην ιστορία του εικονοβιβλίου ώστε να αναθερμανθεί η ομάδα. Τονίστηκε ιδιαίτερα το σημείο όπου ο φύλακας αποφασίζει πως αφού θα έρθει ο δήμαρχος για επίσκεψη πρέπει ο ζωολογικός κήπος να καθαριστεί από τους ιστούς της αράχνης.

Τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

1. Γιατί ο φύλακας είπε να διώξουν την Έλεν;
2. Αν ήσασταν εσείς ο φύλακας θα τη διώχνατε και γιατί;
3. «Μπορεί» να διώξει ο φύλακας την αράχνη; Ναι ή όχι και γιατί;

Επίσης τέθηκαν κάποια ερωτήματα γύρω από την έννοια «σπίτι» πάντα με αναφορά στην αράχνη για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα για τις ιδέες των παιδιών.

Ενδεικτικά:



- Ποιο είναι το σπίτι της αράχνης;
- Είναι κήπος ή κλουβί; Τι είδους σπίτι είναι αυτό; Είναι σαν το δικό μας;
- Θα την παίρνατε σπίτι; Ναι ή όχι και γιατί;
- Είναι κατοικίδιο; Ναι ή όχι και γιατί;
- Τι είναι «κατοικίδιο»;

Στη συνέχεια τέθηκε η παρακάτω ερώτηση για συζήτηση :

- Αν κάτι δεν είναι ωφέλιμο στον άνθρωπο μπορεί να συνεχίσει να υπάρχει μαζί μας;  
(Εικόνα 10)



Εικόνα 10. Η συζήτηση σε εξέλιξη.

**Στην 4η και τελική συνάντηση** επιδιώχθηκε να τεθεί μία περαιτέρω πρόκληση σε ζητήματα περιβαλλοντικής ηθικής, περισσότερο.

Ζητήθηκε να φτιάξουμε μια λίστα με ζώα ή πράγματα που θα έπρεπε να εξαφανιστούν, ζητώντας πάντοτε αιτιολόγηση από τα παιδιά για την επιλογή τους. Σκοπός ήταν η ανάδειξη εντάσεων και διαφωνιών. Υπήρξαν προβληματισμοί γενικότερα για το αν πρέπει να εξαφανίσουμε ζώα και αν ο άνθρωπος είναι πιο δυνατός ή έξυπνος κ.λπ.

Στη συνέχεια και με την ίδια λογική κάναμε και μία λίστα με μη ανθρώπινα πλάσματα που οπωσδήποτε τα θέλουμε με τους παραπάνω όρους δικαιολόγησης, με συμφωνίες, διαφωνίες, πισωγυρίσματα στην επιλογή, για να καταλήξουμε τελικά ότι «όλα τα ζώα τα θέλουμε και ότι το μόνο που δε θέλουμε είναι τα μικρόβια που μας αρρωσταίνουν

και κυρίως τον κορωνοϊό που μας επέβαλε τις μάσκες και μας έκλεισε στα σπίτια μας»(λόγια των παιδιών)! (Εικόνες 11,12).



Εικόνα 11. Η λίστα με τα πλάσματα που δεν θέλουμε να ζουν μαζί μας.



Εικόνα 12. Λίστα με τα πλάσματα που θέλουμε να ζουν μαζί μας.

Μετά από κάθε συνάντηση, όπου και καταγραφόταν η όλη διαδικασία, υπήρχε προβολή της και αναστοχασμός, ώστε να υπάρχει μία αποτίμηση της εξέλιξης της έρευνας, προκειμένου να επισημανθούν τυχόν λάθη και αδυναμίες. Γενικά υπήρξε εκ νέου έλεγχος για το αν υπάρχουν οι κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να συγκεντρώνονται αρκετά δεδομένα για τα ερωτήματα, με σκοπό αν χρειαστεί να τροποποιηθεί το πλάνο. Γεγονός που συνέβη, μίας και η ελεύθερη φιλοσοφική συζήτηση μπορεί να οδηγήσει σε πολύ ανοικτό ορίζοντα

προβληματισμού αλλά και να αναδείξει θέματα που δεν είχαν προβλεφθεί εξ αρχής, τα οποία όμως ήταν σημαντικά για το σκοπό της έρευνας.

Με την ολοκλήρωση των συναντήσεων δόθηκαν στα παιδιά αναμνηστικά για τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο περιβαλλοντικής, στα οποία αναγράφονταν και το σλόγκαν στο οποίο καταλήξαμε όλοι μαζί, δανεισμένο από ένα παιδικό τραγούδι «Μαζί και διαφορετικοί φίλοι για μια ζωή, μαζί και διαφορετικοί όλα τα πλάσματα στη γη». (Εικόνες 13,14)



*Εικόνα 13. Απονομή αναμνηστικών*



*Εικόνα 14. Απονομή αναμνηστικών*

## Κεφάλαιο 3ο : Ανάλυση δεδομένων

### 3.1 Θεματική ανάλυση

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. «Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος, εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Braun & Clarke, 2012, σελ. 57). Αποτελεί μέθοδο εντόπισης, ανάλυσης και αναφοράς των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα, ενώ οργανώνει και περιγράφει τα δεδομένα με λεπτομέρειες. Στόχος είναι να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά των δεδομένων, να υπάρξει σαφής κατανόηση του κειμένου-απαντήσεων των ατόμων που συμμετείχαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, με επικέντρωση στα βασικά θέματα ώστε να βρεθούν τα κοινά σημεία των όσων παρήχθησαν μεταξύ των συμμετεχόντων/χουσων.

Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει από μόνη της τη δέσμευση των ερευνητών/τριών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (Braun & Clarke, 2006), δηλαδή δεν εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και επιστημολογικό πλαίσιο. «Η διαδικασία της ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος αναπτύσσοντας μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει» (Τσιώλης 2016, σελ. 487).

Υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν ακολουθούν μια γραμμική πορεία, τα οποία ακολουθήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Τα βήματα σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) είναι, εν συντομία, τα εξής: Αρχικά η μετεγγραφή των ηχητικών στοιχείων και διαλόγων ή συνεντεύξεων όπου ο ερευνητής/τρια οφείλει να μεταφέρει σε γραπτό κείμενο όλη την καταγεγραμμένη δράση των συμμετεχόντων /χουσων. Κατόπιν η εξοικείωση με τα δεδομένα όπου απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία σχετικά με το εξεταζόμενο φαινόμενο. Στη συνέχεια η κωδικοποίηση, όπου ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να ερμηνεύσει τα

δεδομένα του/της, να κατανοήσει δηλαδή το νόημά τους και να το αποδώσει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό – έναν κωδικό. Έπειτα η αναζήτηση των θεμάτων, όπου ο/η ερευνητής/τρια συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Τελικό στάδιο αποτελεί η έκθεση των ευρημάτων, όπου ο ερευνητής/τρια παρουσιάζει τα θέματα-ιδιότητες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο στάδιο αυτό παρατίθενται και αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα.

Παράδειγμα της διαδικασίας κωδικοποίησης των δεδομένων απεικονίζεται στον Πίνακα 1. Στο πρώτο, αυτό, στάδιο, οι κωδικοί για τις ιδέες και τα συναισθήματα των παιδιών καταγράφηκαν μαζί με διάφορα παραδείγματα για κάθε κωδικό.

**Πίνακας 1: Ερμηνεία δεδομένων-απόδοση κωδικών**

<p><b>EP(α)-Έχετε συναντήσει ποτέ αράχνες;</b>  <b>Π-</b> Στο σπίτι μου όταν πήγαινα μια βόλτα είχα δει μια αράχνη που ήτανε. Πίσω της, πίσω δεν ήταν όλη μαύρη. Είχε και κάτι ίδια με την πασχαλίτσα. Η πλάτη της ήταν κόκκινη με βουλίτσες κι εγώ μόλις την είδα φοβήθηκα.  <b>EP- Α μάλιστα. Φοβήθηκες. Γιατί;</b>  <b>Π-</b> Δεν είχα ξαναδεί τέτοια αράχνη και φοβήθηκα πάρα πολύ.</p> <p><b>EP(β)- Γιατί όμως; Τι ήταν αυτό που σε φόβισε;</b>  <b>Π</b> - Δεν ήξερα αν ήταν δηλητηριώδες ή καλή και για αυτό τρόμαξα και φοβήθηκα.</p> <p><b>EP(γ)-Συμπαθείς την αράχνη;</b>  <b>Π-</b> Γιατί δεν με πειράζουν για αυτό.</p> <p><b>EP-Δεν σε ενοχλούν ε; Τι εννοείς δεν σε ενοχλούν. Μένουν μαζί μας όμως σε αυτόν τον πλανήτη.</b>  <b>Π-</b> Δεν μου κάνουν κάτι. Δεν τις πειράζω γι' αυτό.</p> <p><b>EP (δ)-Να εξαφανίσουμε τις αράχνες;</b>          Το παιδί μόλις άκουσε τη λέξη εξαφανίσουμε ζώηρεψε.  <b>Π-</b>Ναι τις φοβάμαι αλλά δεν θέλω να τις εξαφανίσουμε! Επειδή χωρίς αυτές θα χαλάσει κάτι. Θα χαλάσει κάτι. Το οικοσύστημα.</p> <p><b>EP(ε)-Δηλαδή από το φόβο μας ...μπορούμε καμιά φορά να σκοτώνουμε πράγματα γιατί φοβόμαστε, ε;</b>  <b>Π-</b> Μπορούμε να τα αποφεύγουμε.</p> <p><b>EP-Δηλαδή τι εννοείς να το αποφεύγουμε;</b>  <b>Π-</b> Εγώ φοβάμαι παραδείγματος χάρη το σκοτάδι αλλά εγώ δεν ανοίγω το φως.          (καταπολεμώ το φόβο) Αγκαλιάζω την αδερφή μου και έτσι</p>	<p><b>E(α):</b> Παρατήρηση βιωματική - σύγκριση με άλλο πλάσμα της φύσης - συναίσθημα φόβος προς το άγνωστο / αρνητικά συναισθήματα / βιοφοβία.</p> <p><b>E(β):</b> Φόβος για την πιθανή πρόκληση βλάβης. Χαρακτηρισμός καλή εάν δεν έχει δηλητήριο / ανθρωποκεντρισμός / αρνητικά συναισθήματα/ βιοφοβία.</p> <p><b>E(γ):</b> Ανθρωποκεντρική άποψη. Συμπαθώ κάτι γιατί δεν με ενοχλεί / Αλλά και εγώ δεν τις πειράζω - ηθική διάσταση. Αίσθημα συμπάθειας και συνύπαρξη χωρίς ο ένας να ενοχλεί τον άλλο.</p> <p><b>E(δ):</b> Ηθική στάση - Από φόβο και για το δικό μου καλό δεν έχω δικαίωμα να αφανίζω / διαβλέπει αλληλεξάρτηση στη φύση / οικοκεντρική στάση.</p> <p><b>E(ε):</b> Ηθική διάσταση. / Μπορούμε να αποφεύγουμε αυτά που μας τρομάζουν ή να βρίσκουμε τρόπο να προστατευόμαστε από αυτή τη φοβία που έχουμε, όχι να τα καταστρέφουμε και να τα αφανίζουμε.</p>
--	---

<p>δεν φοβάμαι πια.</p> <p><b>ΕΡ(ζ)</b> <i>Είστε οι φύλακες..... Θα θέλατε να είναι η αράχνη στο χώρο;... θα τη διώχνατε και γιατί. ....Σκεφτείτε για λίγο...</i></p> <p><b>Π-</b> Δεν θα την έδιωχνα την αράχνη γιατί τρώει τις μύγες.</p> <p><b>ΕΡ(η)</b> <i>Η ζούγκλα λοιπόν που έχει πάρα πολλά πλάσματα, λέτε να είναι καθαρή ή βρώμικη; όμως έχει ιστούς από αράχνες...</i></p> <p><b>Π-</b> Αυτά δεν πειράζουν!!!! είναι του περιβάλλοντος!!( με ζωηράδα και στόμφο)..δεν πειράζουν!</p>	<p><b>Ε(ζ):</b> Αλληλεξάρτηση μεταξύ των ζώων. / Ανθρωποκεντρική αντίληψη.</p> <p><b>Ε(η):</b> Οικοκεντρισμός. / Τα ζώα ανήκουν στο περιβάλλον και αποτελούν κομμάτι του. Αναγνώριση της αξίας της αράχνης και των άλλων ζώων.</p>
---	--

Αφού αποδόθηκαν οι κωδικοί, το σύνολο των δεδομένων αναθεωρήθηκε και κωδικοποιήθηκε άλλη μια φορά για κάθε μοτίβο ξεχωριστά. Ακολουθεί πίνακας με ενδεικτικά σχόλια παιδιών που συγκεντρώθηκαν και αποτέλεσαν ένα θέμα που απαντάει στο 1<sup>ο</sup> ερώτημα της έρευνας που αναζητά τα συναισθήματα των παιδιών προς τις αράχνες.

**Πίνακας 2: Συγκέντρωση ομοειδών αποσπασμάτων ενός υποθέματος ενός θέματος**

<p align="center"><b>ΕΡ.(1<sup>ο</sup>) Συναίσθημα Φόβος- Θεματική: Αρνητικά Συναισθήματα</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δεν ήξερα αν ήταν δηλητηριώδες ή καλή και για αυτό τρόμαξα και φοβήθηκα.</li> <li>- Φοβήθηκα γιατί η αράχνη ήταν πολύ μεγάλη και είχε φτιάξει τεράστιο ιστό και ήταν και τρομακτική και είχε και πολλά μάτια.</li> <li>- Όταν ήμουνα μωρό και είδα πρώτη φορά αράχνη και εγώ τρόμαξα επειδή είχα δει πρώτη μου φορά αράχνη.</li> <li>- Στο σπίτι μου όταν πήγαινα μια βόλτα, είχα δει μια αράχνη που ήτανε. Πίσω της πίσω, δεν ήταν όλη μαύρη. Είχε και κάτι ίδια με την πασχαλίτσα. Η πλάτη της ήταν κόκκινη με βουλίτσες κι εγώ μόλις την είδα φοβήθηκα.</li> </ul>

## **Κεφάλαιο 4ο : Αποτελέσματα της έρευνας**

### **4.1 Τα συναισθήματα των παιδιών του νηπιαγωγείου για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα**

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας είναι το εξής: «Ποια είναι τα συναισθήματα των παιδιών του νηπιαγωγείου για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα»

Τα αποτελέσματα στο παραπάνω πρώτο ερώτημα παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και αποτελούνται από τα εξής:

Μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης αναδύθηκαν τόσο αρνητικά όσο και θετικά συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα απέναντι στις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματά που διαφάνηκαν μέσα από την ανάλυση, ήταν: τρυφερότητα και αγάπη, συμπάθεια και προστασία, αισθήματα φιλίας όπου η αράχνη και τα μη ανθρώπινα πλάσματα λαμβάνουν την οντότητα ενός οικείου προσφιλούς πλάσματος, αλλά και δείγματα ενσυναίσθησης όπου τα μη ανθρώπινα πλάσματα συμβάλουν στη αρμονία της ζωής στον πλανήτη, ενώ προβάλλονται ως ευαίσθητα όντα που έχουν αισθήματα.

Τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών περιλάμβαναν τον φόβο και τον τρόμο ή την τρομάρα, μιας και οι αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα περιγράφηκαν ως δηλητηριώδη «άγρια» πλάσματα επικίνδυνα για τη ζωή, ως πλάσματα που δεν συναντάμε εύκολα οπότε η συνάντηση μαζί τους μας τρομάζει αρχικά και ως πλάσματα με περίεργη εμφάνιση, ενώ αναδύθηκε και το συναίσθημα της απέχθειας

*Πίνακας 3: Θέματα και υποθέματα σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα*

ΘΕΜΑΤΑ	ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ
Υποθέματα	Τρυφερότητα και αγάπη	<b>Φόβος / τρομάρα</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αράχνες, δηλητηριώδη «άγρια» πλάσματα επικίνδυνα για τη ζωή.</li> <li>• Αράχνες, πλάσματα που δεν συναντάμε εύκολα.</li> <li>• Αράχνες, πλάσματα με περίεργη εμφάνιση.</li> </ul>
	Συμπάθεια και προστασία	Απέχθεια
	Αισθήματα φιλίας	
	Ενσυναίσθηση	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αράχνες ως άξια και πολύτιμα πλάσματα που συμβάλουν στη αρμονία της ζωής στον πλανήτη.</li> <li>• Αράχνες ως ευαίσθητα όντα που χρήζουν συμπόνοιας.</li> <li>• Αράχνες ως όντα με αισθήματα και συμπεριφορά σαν κι εμάς.</li> </ul>	

### Συναισθήματα τρυφερότητας και αγάπης

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τα συναισθήματα **τρυφερότητας και αγάπης** που εκδήλωσαν τα παιδιά, ήταν πάρα πολλές οι στιγμές που τα παιδιά ταυτίστηκαν με την «περιπέτεια» της αραχνούλας της ιστορίας μας και ρωτούσαν με στοργή, εάν



είναι καλά ή αν είναι ευτυχισμένη ενώ προβληματίστηκαν στο ενδεχόμενο μίας πιθανής απώλειάς της σε περίπτωση που ο φύλακας αποφάσιζε να την εξοντώσει.

Πιο συγκεκριμένα στο ενδεχόμενο να καθαριστεί ο ζωολογικός κήπος από τους ιστούς και να εκδιωχθεί η αράχνη τα παιδιά ευχήθηκαν να μην μπορέσει να την πιάσει ο φύλακας:

*EP.: Να καθαριστεί ο ζωολογικός κήπος από τους ιστούς;*

*Π(05): Τι εννοεί; (να καθαρίσει) ΚΑΙ την αράχνη; Γιατί φτιάχνει ιστούς; Και συμπληρώνει μία φράση- ευχής... Σίγουρα δε θα μπορέσει ο φύλακας να την πιάσει!*

Επίσης άλλο ένα παιδί, αναφέρθηκε στη συνάντηση μαζί της με υποκοριστικό, που υποδηλώνει τρυφερότητα :

*Π(06) :Είχα βγει στη γειτονιά μου και είχα δει μια αράχνη, μαυρούλα. Ήταν στο πεζούλι και πήγαινε μόνη της.*

Ακόμη ανέφερε πως οι αράχνες είναι γλυκούλες, αντίδραση περίεργη για ένα πλάσμα που έχει γενικά παράξενη μορφή, γεγονός πάντως που εκδηλώνει αν μη τι άλλο τρυφερά συναισθήματα:

*EP.: Τις συμπαθείτε τις αράχνες;*

*Π(09): Ναι. Επειδή είναι πολύ γλυκούλες, ...Όταν είναι ένα μωρό της ταραντούλας, το βλέπω και απλώς μου αρέσουν πολύ οι μικρές οι ταραντούλες, όταν είναι μωρά.*

Μάλιστα υπήρξε και η αναγνώριση ότι η αράχνη μπορεί να αγαπηθεί από κάποιον ως παιδί του:

*EP.: Πώς είχε την αράχνη ο πρωταγωνιστής της ιστορίας;*

*Π(03): Σαν παιδί του!*

## **Συναισθήματα συμπάθειας και προστασίας**

Όσον αφορά τα συναισθήματα **συμπάθειας και προστασίας** τα παιδιά σε όλη την πορεία των συζητήσεων εκδήλωσαν μέγιστο ενδιαφέρον στο να προστατέψουν την αράχνη. Θα τόνιζα μάλιστα την ανοδική πορεία έντασης σε αυτά τα συναισθήματα, μιας και προς το τέλος του εργαστηρίου κορυφώθηκαν και εκφράστηκαν από όλα τα παιδιά που δεν ήθελαν να εξαφανιστούν οι αράχνες από τον πλανήτη μας για κανένα λόγο.

Στο ενδεχόμενο να καθαριστεί ο ζωολογικός κήπος από όλους τους ιστούς αναφέρεται η ερώτηση από κάποιο παιδί με νόημα:

**Π(01):** Όλους; (με ύφος, ως τι θα γίνει με τη φίλη μας).

Για να συμπληρώσει ένα άλλο παιδί με αγωνία:

**Π(011):** Θα πεθάνει η αραχνούλα αν της χαλάσουν τον ιστό!

**Π(01):** Και θα πάει πάνω στον παράδεισο, προσθέτει το πρώτο παιδί με σκοπό να τονίσει το δράμα στην υπόθεση της απώλειας της αράχνης.

**Π(02):** (Να καθαριστεί) Εκτός από αυτόν που έχει πάνω την αράχνη.

Επίσης εκδηλώθηκαν συναισθήματα συμπάθειας επειδή η αράχνη δεν είναι ενοχλητική, αλλά και προτάσεις αποφυγής της προκειμένου να την προστατέψουμε από εμάς τους ανθρώπους και από αφανισμό :

**ΕΡ.:** Από το φόβο μας μπορεί καμιά φορά να σκοτώνουμε πράγματα, ε;

**Π(06):** Μπορούμε να τα αποφεύγουμε.

**Π(02):** Μπορούμε να τα αποφεύγουμε. Εγώ φοβάμαι παραδείγματος χάρη το σκοτάδι, αλλά εγώ δεν ανοίγω το φως. Αγκαλιάζω την αδερφή μου και έτσι δεν φοβάμαι πια!

Επίσης το **Π(02)** είπε πως θα έφτιαχνε έναν χώρο για αράχνες ώστε να μην ενοχλείται ο φύλακας και για να την προστατέψει:

**Π(02):** Εγώ αν ήμουν ο φύλακας θα έφτιαχνα ένα χώρο και για αράχνες.

Για να συμπληρώσει ένα άλλο παιδί με συμβουλή για το πως να τις αποφεύγουμε προκειμένου να μην τις αφανίσουμε και να τις προστατέψουμε.

**Π(05):** Και αν είναι να τις αποφεύγουμε πρέπει να είναι κάποιος βιαστικός. Οι αράχνες μπορεί να είναι πιο γρήγορες από μας. Αν είναι κάτι που φοβόμαστε και θέλουμε να το αποφύγουμε...

Στην ίδια λογική συμπάθειας και προστασίας προς την αράχνη αναφέρονται και τα παρακάτω λόγια:

**Ερ.:** Εάν ήσασταν ο δήμαρχος θα διώχνατε την αράχνη από το ζωολογικό κήπο;

**Π(10):** (όχι)... Έτσι όπως θα πάρουμε τον ιστό μπορεί να πάρουμε μαζί και την αράχνη γιατί είναι πολύ μικρή και δεν φαίνεται. ....Ο δήμαρχος πάει σε κάθε κλουβί και μπορεί να την ξαναδεί και να την ξανά κυνηγήσει. Να μην είναι και τόσο ήρεμη.

## Συναισθήματα φιλίας

Όσον αφορά τα αισθήματα **φιλίας** που διαφάνηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων διευκρινίζεται ότι η έννοια «φιλία» ορίζεται ως μια κατάσταση διαρκούς στοργής, εκτίμησης, οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ δύο πλασμάτων, στην προκειμένη μεταξύ των παιδιών και ενός μη ανθρώπινου πλάσματος (Furman, , Berger, & Hohmann, 2017) και διαφαίνονται από τα παρακάτω.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συζητήσεων αναφέρονται στην αράχνη με το όνομά της με στοργή κι ενδιαφέρον, ρωτούν συνέχεια εάν είναι καλά και εύχονται για το καλύτερο γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος αλληλεπίδρασης το οποίο τονίζει τη μοναδικότητα του ζώου και μας επιτρέπει να μιλήσουμε για ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέση μεταξύ τους. Όσο τη γνωρίζουν ταυτίζονται με αυτή και την κατάσταση της σαν να πρόκειται για ένα φιλικό πρόσωπο και εκφράζουν συναισθήματα στοργής και έγνοιας.

***Ερ.:** Εάν ήσασταν ο δήμαρχος θα διώχνατε την αράχνη από το ζωολογικό κήπο;*

***Π(04):** Δεν θα την έδιωχνα την αράχνη, γιατί τρώει τις μύγες.*

Επίσης σε πολλά σημεία των συζητήσεων με ρωτούν εάν κάποια στιγμή η φίλη μας θα επικοινωνήσει μαζί τους, αλλά και ενδιαφέρονται να ρωτήσουν εάν θα γίνει μαμά και θα αποκτήσει ο ζωολογικός κήπος πολλές αραχνούλες.

***Π(01):** Γιατί δεν μιλάει η Έλεν;*

***Π(01):** Έχει γεννήσει; ... Θα κάνει σάκο;*

***Π(09):** Να ρωτήσουμε πότε θα γεννήσει;*

Στο τέλος της ιστορίας διαπιστώνουν πως κάπου εκεί ίσως βρίσκεται ένας σάκος γεμάτος αβγούλακια και:

***ΠΑΙΔΙΑ:** Αυγά!! Πάω στοίχημα πως μετά από λίγο καιρό θα έχουμε πολλές μικρούλες Έλεν μες στο ζωολογικό κήπο!! (τα παιδιά σε αυτό το σημείο χαίρονται πάρα πολύ και κάνουν κινήσεις πολύ χαριτωμένες όπως κάνουμε όταν βλέπουμε μικρά μωρά. Είναι απόλυτα ενθουσιασμένα και βγάζουνε κραυγές χαράς και ευχαρίστησης). (Εικόνα 15)*



Εικόνα 15. Τα παιδιά αναρωτούνται πότε η αραχνίτσα μας θα γίνει μητέρα.

Επίσης στα παρακάτω διαφαίνεται η φιλική διάθεση και η αγάπη που τρέφουν τα παιδιά για τα μη ανθρώπινα πλάσματα:

**ΕΡ.:** Πείτε μου ας πούμε κάποιο ζώακι που σας αρέσει πάρα πολύ.

**Π(03):** Γατάκια, σκυλάκια, είναι φιλικά και γλυκά. ....κυρία έχω δει στην τηλεόραση μια πολική αρκούδα που ήταν καλή.

**ΕΡ.:** Τι σημαίνει καλή αρκούδα;

**Π(03):** Δηλαδή φιλική.

Ενώ στην ίδια ερώτηση είχαμε και άλλες απαντήσεις στην ίδια κατηγορία της φιλίας.

**ΕΡ.:** Πείτε μου ας πούμε κάποιο ζώακι που σας αρέσει πάρα πολύ.

**Π(09):** Λεοπαρδαλη! Αγαπάμε τις λεοπαρδάλεις γιατί μπορεί μερικές να είναι θηλυκές και να θέλουν να τις χαϊδέψουμε. (μετά από λίγη ώρα συμπληρώνει) και οι αρσενικές μπορεί να θέλουν να τις χαϊδέψουμε.

**Π(11):** Τα ζώα είναι φιλικά.

**ΕΡ.:** Γιατί διάλεξες το κοτοπουλάκι στη λίστα με τα ζώακια που δε θες να εξαφανιστούν και όχι κάτι άλλο;

**Π(11):** Γιατί το αγαπάω.

**ΕΡ.:** Γιατί το αγαπάς;

**Π(11):** Γιατί είναι το αγαπημένο μου. Γιατί είναι κούκλος με αυτά τα φτερά!

Επιπλέον υπήρξε και παιδί που έχει στο σπίτι του δύο αράχνες ταραντούλες ως κατοικίδια και τα υπόλοιπα παιδιά όταν αναφέρθηκε το γεγονός εξέφρασαν την επιθυμία με μεγάλη προσμονή να τις φέρει κάποια στιγμή για να τις δούνε.

## **Ενσυναίσθηση**

Από την επεξεργασία των συναισθημάτων των παιδιών επίσης, αναδείχθηκαν σημάδια **ενσυναίσθησης** απέναντι στα πλάσματα αυτά, μιας και θεωρούνται ως πολύτιμα και άξια ζωής, ως ευαίσθητα όντα, ως όντα που έχουν αισθήματα, ως πλάσματα που αξίζουν να τυγχάνουν αγάπης, φροντίδας, προστασίας και σεβασμού.

Ο Goleman (1998) εισηγητής του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναφέρεται αναλυτικά και στην ενσυναίσθηση (empathy). Την προσδιορίζει μάλιστα ως μία βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως την κατανόηση των συναισθημάτων και της άποψης των άλλων. Πρόκειται δηλαδή για τη συναισθηματική ταύτιση με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου και την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της βαθιάς οικολογίας, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αισθάνεσαι βαθιά σύνδεση με όλα τα όντα και τον φυσικό κόσμο, αναγνωρίζοντας την εγγενή τους αξία και αντιμετωπίζοντάς τα με σεβασμό φιλόστοργη σκέψη και συμπόνια. Η ενσυναίσθηση εμφανίστηκε στα λεγόμενα των παιδιών σε διάφορα επίπεδα απέναντι στην αράχνη κατά την εξέλιξη της ιστορίας του εικονοβιβλίου, ιδίως όταν τίθεται το δίλημμα να τη διώξουν ή όχι από τον ζωολογικό κήπο προκειμένου να είναι καθαρός.

Πιο αναλυτικά η ενσυναίσθηση διαφάνηκε στις εξής διαστάσεις: Μία διάστασή της είναι το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τα παιδιά την αράχνη ως πλάσμα που έχει **συναισθήματα**. Θεωρούν ότι χαίρεται όταν βρίσκει την τροφή της όπως αναφέρθηκε παραπάνω αλλά και νιώθει άσχημα όταν την κυνηγάει ο φύλακας για να τη διώξει και να μην φτιάχνει ιστούς:

**ΕΡ.:** Αλλά μπορούσε να βγει τώρα που την κυνηγούσανε, πώς λέτε να ένιωθε;

**ΠΑΙΔΙΑ:** Άσχημα.

**Π(01):** Σκύβει πάλι τρυφερά στην Έλεν και τη ρωτάει «ήσουν άσχημα»;

Στο ενδεχόμενο συνάντησης με τις αράχνες άλλο ένα παιδί είπε πως δεν θα μπει μέσα σε ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι για να δει τις αράχνες αλλά θα τις παρατηρήσει από μακριά για να μην τις αναστατώσει:

**ΕΡ.:** Δηλαδή εσύ παρατηρείς δεν μπαίνεις μέσα να τις ενοχλήσεις, αυτό εννοείς;

**Π (09):** Μπορεί και να σκεφτούν, να νομίσουν, ότι εγώ ήθελα κι ήρθα κοντά τους για να τις σκοτώσω, οπότε αν νιώσουν απειλή ίσως πιστέψουν ότι θέλουμε να τη σκοτώσουμε.

Στο παρακάτω απόσπασμα τα παιδιά συναισθάνονται την κατάσταση της αραχνούλας και νιώθουν τη δύσκολη κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει.

**ΕΡ.:** «...Αποφάσισε λοιπόν να βγει για να υφάνει έναν καινούργιο ιστό και πραγματικά. Έκανε την προσπάθειά της. Από τότε η Έλεν κάθισε στο σπίτι με τις καμήλες, εκεί ήταν πιο ησυχούλα, δεν τολμούσε να πάει πουθενά αλλού! Γιατί λέτε να μην τολμούσε;

**Π(02):** Επειδή μάλλον οι καμήλες δεν ενοχλόντουσαν (δεν τις ενοχλούσε).

**Π(01):** Οι καμήλες, ειδικά στα παιδάκια... δεν τους αρέσουν και πολύ.

**ΕΡ.:** Α μήπως ...επειδή δεν είχανε πολλή κίνηση τα κλουβιά και ήταν ήσυχη η αραχνούλα, λες;

**Π(01):** Ναι.

**ΕΡ.:** Αλλά η αράχνη μας δεν πήγαινε σε κανένα άλλο κλουβί. Γιατί; Δεν ξέρω για ποιο άλλο λόγο...

**Π(11):** Γιατί θα έκανε φασαρία

**Π(02):** Την κυνηγούσαν!

**ΕΡ.:** Οπότε μάλλον δεν μπορούσε να αισθανθεί καλά.

**Π(10):** Συμφωνώ. Επειδή ο δήμαρχος πάει σε κάθε κλουβί και μπορεί να την ξαναδεί και να την ξανά κυνηγήσει. Να μην είναι και τόσο ήρεμη...

Όσον αφορά το ότι τα παιδιά συναισθάνονται τις αράχνες ως πλάσματα του πλανήτη μας, που αξίζουν αγάπη, φροντίδα, προστασία, σεβασμό αλλά και βλέπουν ομοιότητες με τη δική μας ζωή, παρατίθενται τα παρακάτω σχόλια:

**ΕΡ.:** Πείτε μου ας πούμε κάποιο ζωάκι που σας αρέσει πάρα πολύ.

**Π(09):** Εγώ συμπαθώ πιο πολύ τις ταραντούλες, επειδή είναι πολύ γλυκούλες.

*EP.: Ποια ζωάκια να διατηρήσουμε στον πλανήτη και γιατί;*

*Π(11): Όλα. Είναι φιλικά.*

*EP.: Αν έμπαινε η αραχνούλα μέσα στο σπίτι και πήγαινε να κάνει ιστό τι λέτε... η μαμά θα ήταν χαρούμενη;*

*Π(02): Καλά η μαμά μου θα ήταν λίγο, αλλά λίγο και όχι πολύ.*

*EP.: Γιατί;*

*Π(02): Της αρέσει και κείνης να πλέκει.*

Σε ένα σημείο της ιστορίας, το ενδεχόμενο να εξαφανίσουν τον ιστό της αράχνης οι φύλακες εμφανίζεται απειλητικά οπότε το παιδί αναφωνεί συναισθανόμενο το δράμα της αραχνούλας:

*(Π09): Άμα τον εξαφανίσει τον ιστό...και θα γεράσει και χωρίς σπίτι θα γεράσει και μετά θα πάει κάτω, μπουμ!*

Επίσης δεν βλέπουν την αράχνη ως «περίεργη» ή ενδεχομένως αποκρουστική λόγω διαφορετικής εμφάνισης αλλά ως πλάσμα που μπορεί υπό όρους να είναι κοντά μας.

*EP.: Θα έπαιρνες εσύ μια αράχνη ποτέ για κατοικίδιο;*

*(Π02): Αν δεν ήταν δηλητηριώδης.*

Εκτός από τις **θετικές** τάσεις των παιδιών διαφάνηκαν και **αρνητικές** τάσεις απέναντι στις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα.

## **Συναίσθημα φόβου**

Κάποια παιδιά ανέφεραν το συναίσθημα του **φόβου** στη συνάντηση με την αράχνη και άλλα ότι κάποιος μπορεί να τρομάξει τόσο από τη θέα-μορφή της, όσο και από τη φήμη που την ακολουθεί ως πλάσμα που τσιμπάει, δηλητηριώδες «άγριο» πλάσμα, επικίνδυνο για τη ζωή.

*EP.: Θέλετε να μου πείτε τι ξέρετε για τις αράχνες; Έχετε συναντήσει κάποιου αράχνη; Τι κάνατε;*

*Π(10): Στο σπίτι μου όταν πήγαινα μια βόλτα, είχα δει μια αράχνη που ήτανε. Πίσω της πίσω, δεν ήταν όλη μαύρη. Είχε και κάτι ίδια, με την πασχαλίτσα. Η πλάτη της, ήταν κόκκινη με βουλίτσες κι εγώ μόλις την είδα φοβήθηκα.*

**Π(09):** *Αλλά άμα σε τσιμπήσει μπορεί να μην καταλάβεις ότι το δηλητήριο τους είναι πολύ δηλητηριώδες και μέχρι να περικυκλώσει την καρδιά σου και να φτάσει στη μέση της, νομίζω πως πρέπει να πάμε στο νοσοκομείο. (Η αφήγησή της είναι πολύ εκφραστική με τη χρήση των χειρών που μοιάζουν να ζωγραφίζουν κάθε λέξη, ενώ ταυτόχρονα φαίνεται σαν να μονολογεί και να σκέφτεται όλες τις πιθανές επιπτώσεις της συνάντησης με μια αράχνη).*

**Π(02):** *Έχω δει μια αράχνη τόση (και δείχνει με τα χέρια της μια αρκετά μεγάλη αράχνη), στο μπαλκόνι μου ναι, αλλά έφυγε. Μετακόμισε. Έβγαλε τον ιστό της και πήγε αλλού, νομίζω...Αλλά φοβόμουν...*

Επίσης τα παιδιά συζήτησαν το γεγονός ότι ο φόβος για το ενδεχόμενο να είναι δηλητηριώδεις οι αράχνες τις κάνει ανεπιθύμητες ή μας ωθεί να τις σκοτώνουμε.

**ΕΡ.:** *Φανταστείτε ότι είστε οι φύλακες. Θα τη διώχνετε και γιατί;*

**Π(02):** *Μήπως οι φύλακες δεν ξέρουν αν είναι δηλητηριώδες.*

**ΕΡ.:** *Δηλαδή τσίμπησε κάποιον από σας και δηλητηριαστήκατε. Το είχατε πάθει αυτό...;*

**Π(10):** *Δεν τσίμπησε κάποιον. Απλώς φοβηθήκαμε και τις σκοτώσαμε.*

Ακόμη διαφαίνεται ότι πολλές φορές λογοτεχνικά κείμενα, παραμύθια, ταινίες διαμορφώνουν απόψεις και αντιλήψεις για τα μη ανθρώπινα πλάσματα και καλλιεργούν συναισθήματα και στάσεις απέναντι τους. Αρνητικά συναισθήματα που καλλιεργούνται από την κοινωνία και δαιμονοποιεί ή αγιοποιεί διάφορα πλάσματα.

Στο παρακάτω παράθεμα έχει αναφερθεί ότι οι αράχνες τσιμπάνε και ...:

**Π(10):** *Θέλω να πω κάτι για αυτό... ότι σε ένα παραμύθι ήταν μια μάγισσα που είχε ρουφήξει κάτι παιδιά.... Κι ένα κοριτσάκι...(Αναφέρεται στο παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά, η μάγισσα Φουφήχτρα).*

**Π(03):** *(Ψιθυρίζει συνωμοτικά στο αυτί της Π(10)). Ναι, η μάγισσα Φουφήχτρα!*

**Π(10):** *(συνεχίζει)... Και έλεγε συνέχεια ότι θα σε κλειδώσω σε ένα δωμάτιο με τις 100 αράχνες και τις 1000 κατσαρίδες. (Όντως στο παραμύθι αναφέρεται αυτό σαν τιμωρία για την ηρωίδα του παραμυθιού).*



**EP.:** Όποτε δηλαδή και σε κάποια παραμύθια έχετε δει αράχνες; Έχετε δει ας πούμε ότι η κακιά μάγισσα είτε θα σε κλειδώσω με τις αράχνες; Έχετε διαβάσει παραμύθια τέτοια;

**Π(11):** Έχω δει παραμύθι, αλλά δεν θυμάμαι τον τίτλο. Πάντως ήταν με αράχνες δηλητηριώδεις.

Επίσης τα παιδιά είπαν πως συμβουλεύονται τους γονείς για το αν θα πλησιάσουν τις αράχνες γεγονός που περιγράφει το ότι συνήθως τα παιδιά υιοθετούν τις ιδέες και τις αντιλήψεις των γονέων τους για τη φύση και τα πλάσματα της.

**Π(10):** Κυρία συνήθως βλέπω αράχνες πάνω στα κάγκελα του σπιτιού μου και το καλοκαίρι έβλεπα αράχνες. Μια ριγέ που τσιμπάει και μια κανονική δίπλα σε μια γλάστρα. Και φοβήθηκα με τη ριγέ, η μαμά μου, μου είπε ότι τσιμπάει.

**Π(09):** Πλησίαζα περισσότερο όσο τις γνώριζα αλλά ρωτούσα τη μαμά μου αν σ' αυτές τις αράχνες που πλησίαζα. Είναι δηλητηριώδης ή όχι; Αλλά μου έλεγε ποιες είναι οι δηλητηριώδεις ...ας πούμε όταν ήμουν μικρή ρωτούσα τη μαμά μου αν αυτή η αράχνη που ήθελα να πάω κοντά της είναι δηλητηριώδης και αν μου έλεγε ότι είναι δηλητηριώδης δεν πήγαινα, αν όχι θα πάω κοντά της. Όσο θέλω κοντά της.

## **Συναίσθημα τρόμου**

Από τα λεγόμενα των παιδιών επίσης αναδείχθηκε το ότι οι αράχνες είναι πλάσματα που δεν συναντάμε εύκολα και έτσι τα φοβόμαστε και τρομάζουμε.

**Π(10):** Τη φοβόμουν γιατί ήταν πρώτη φορά όταν την είδα και η μαμά μου την πάτησε γιατί δεν ήξερε αν είναι δηλητηριώδης.

**Π(09):** Όταν ήμουν μωρό και είδα πρώτη φορά αράχνη και εγώ τρόμαξα επειδή είχα δει πρώτη μου φορά αράχνη. Όταν άρχισα να μεγαλώνω, άρχισα να βλέπω περισσότερες αράχνες και άρχισα να μην τις φοβάμαι.

Ακόμη οι αράχνες προκαλούν φόβο επειδή είναι πλάσματα με περίεργη εμφάνιση.

**Π(02):** Φοβήθηκα γιατί η αράχνη ήταν πολύ μεγάλη και είχε φτιάξει τεράστιο ιστό και ήταν και τρομακτική κι είχε και πολλά μάτια.

*Π(03): Όταν είχα πάει στη Μάνη στη φίλη της μαμάς και είχα δει μια αράχνη στα κάγκελα από ένα μαγαζί. Μμμμ... δεν είχε δέρμα αλλά ήταν με κόκαλα. (Προφανώς εννοούσε τα πόδια της).*

### **Συναίσθημα απέχθειας**

Στη θεματική των αρνητικών συναισθημάτων εντάσσεται και η **απέχθεια** που νιώθουν κάποια παιδιά για τις αράχνες και η οποία διαφάνηκε στη συζήτηση:

*EP.: Μπορούμε να εξαφανίσουμε τις αράχνες; Η αδερφή του Π(02) φοβάται τις αράχνες άρα ...*

*Π(02): Μπορεί να τις φοβάται αλλά όλοι τις εξηγούμε πως..... δεν είναι το: φοβάται «α κρύβομαι», αλλά είναι, ( το ότι) της αηδιάζουν. (Αηδιάζει με τις αράχνες θέλει να πει).*

*EP.: Μπορεί να έτρωγαν την αράχνη τα λιοντάρια ε; θα υπήρχε λόγος τι λέτε;*

*Π(09): Θα «αηδιαζότανε» άμα την είχανε φάει. Θα ήταν αηδιαστική άμα την έτρωγαν.*

## **4.2 Οι ιδέες των παιδιών του νηπιαγωγείου για τις αράχνες και τα υπόλοιπα μη ανθρώπινα πλάσματα.**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν το εξής: «Ποιες είναι οι ιδέες των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα».

Ως προς τις ιδέες των παιδιών που αναδύθηκαν στο πλαίσιο του εργαστηρίου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν ενδιαφέρον, περιέργεια και διαθέτουν γνώσεις για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Επίσης από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν κάποιες από τις ιδέες των παιδιών οι οποίες μπορούν και να χαρακτηριστούν οικοκεντρικές. Στο πλαίσιο αυτών των ιδεών τα παιδιά αναγνωρίζουν την εγγενή αξία των αραχνών και των μη ανθρώπινων πλασμάτων, καθώς σημειώνουν το γεγονός ότι έχουν δικαίωμα στη ζωή επειδή ακριβώς έχουν ζωή και είναι σαν κι εμάς. Επίσης δίνουν έμφαση στη διασύνδεση όλων των όντων και των συστημάτων μέσα στον φυσικό κόσμο, με την έννοια ότι η ευημερία των ανθρώπων είναι στενά συνδεδεμένη με την υγεία και την ευημερία του μη ανθρώπινου κόσμου.

Παράλληλα υπήρξαν και ιδέες με ανθρωποκεντρική ματιά, όπου αποδόθηκε στις μη ανθρώπινες οντότητες αξία με γνώμονα την ικανότητά τους να ωφελούν ή

να βλάπτουν τους ανθρώπους αλλά και τη χρήση τους ως εργαλεία ή προϊόντα (εργαλειακή σχέση). Δηλαδή τα μη ανθρώπινα πλάσματα θεωρούνται πολύτιμα στον βαθμό που εξυπηρετούν τις ανθρώπινες ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι εκτιμώνται κυρίως για τη χρησιμότητά τους στους ανθρώπους και όχι για την εγγενή τους αξία.

Επίσης σχολιάστηκε από τα παιδιά και η αρνητική δράση και επίδραση του ανθρώπου στη φύση και τα πλάσματά της, ενώ διαφάνηκαν και ψήγματα περιβαλλοντικής ηθικής όσον αφορά την κριτική που ασκούν τα παιδιά στη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι σε περιβαλλοντικά θέματα που αφορούν τον πλανήτη και τα επιμέρους στοιχεία του.

Πιο αναλυτικά (βλ. πίνακα 4), η θεματική ανάλυση του λόγου των παιδιών ανέδειξε πέντε βασικά θέματα σχετικά με τις ιδέες τους: α) Ο άνθρωπος ως μέρος της φύσης, β) Η σημαντικότητα του δικτύου σχέσεων στο οικοσύστημα, γ) Οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν αξία με ψήγματα αναγνώρισης της εγγενούς αξίας, δ) Οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν εργαλειακή αξία, ε) Η αρνητική επίδραση του ανθρώπου στον πλανήτη.

ΘΕΜΑΤΑ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ /ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ
<b>Ο άνθρωπος ως μέρος της φύσης</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Νοιαζόμαστε για τις άλλες μορφές ζωής όπως η μητέρα φύση νοιάζεται για μας και είμαστε μια οικογένεια.</li> <li>• Οι αράχνες μοιάζουν στη συμπεριφορά με εμάς και έχουμε κοινά στοιχεία.</li> <li>• Αναγνώριση ότι ο άνθρωπος είναι κομμάτι του ζωικού βασιλείου και μέρος του οικοσυστήματος.</li> <li>• Αναγνώριση ότι ο άνθρωπος δεν είναι το ηγετικό είδος πάνω στον πλανήτη.</li> </ul>
<b>Η σημαντικότητα του δικτύου σχέσεων στο οικοσύστημα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναγνώριση της αξίας της αράχνης και άλλων μη ανθρώπινων πλασμάτων στην αλυσίδα της ζωής.</li> <li>• Αναγνώριση του πλούτου και των σχέσεων των πλασμάτων μεταξύ τους.</li> <li>• Αναγνώριση ότι τα μη ανθρώπινα πλάσματα χρειάζονται το οικοσύστημά τους για να ζήσουν.</li> <li>• Έννοια ενιαίου οικοσυστήματος και ανάγκης διατήρησής του.</li> </ul>
<b>Οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν αξία με αναγνώριση της εγγενούς αξίας</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όλοι οι οργανισμοί έχουν τη δική τους ζωή και αυταξία.</li> <li>• Τα μη ανθρώπινα πλάσματα είναι όντα που αξίζουν αγάπη, φροντίδα, προστασία, σεβασμό.</li> </ul>
<b>Οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα μη ανθρώπινα πλάσματα ως μέσα παροχής προϊόντων για τον άνθρωπο.</li> </ul>

εργαλειακή αξία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η αράχνη και άλλα «άγρια» πλάσματα δεν μπορούν να ζουν μαζί με τον άνθρωπο.</li> </ul>
Η αρνητική επίδραση του ανθρώπου στον πλανήτη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναγνώριση της αρνητικής δράσης του ανθρώπου στον πλανήτη.</li> <li>• Στάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων που δεν εγκρίνουν τα παιδιά προς το περιβάλλον και τα μη ανθρώπινα πλάσματα.</li> </ul>

**Πίνακας 4: Τα θέματα και υποθέματα που αναδυθήκαν από την ανάλυση του λόγου των παιδιών σχετικά με τις ιδέες τους για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα**

## Ο άνθρωπος ως μέρος της φύσης

Όσον αφορά το πρώτο θέμα που αφορά στην **ενότητα ανθρώπου – φύσης**, τα παιδιά ονομάζουν τη φύση «μητέρα/μάννα» και «γη» μας, η οποία αποτελείται από μία πληθώρα διαφορετικών πλασμάτων και μας χωράει όλους, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά. Στο παρακάτω απόσπασμα αναφέρονται ιδέες από τα δεδομένα που στηρίζουν την έγνοια των παιδιών για τις άλλες μορφές ζωής, ενώ διαφαίνεται πως η μητέρα φύση νοιάζεται για μας, είμαστε μια οικογένεια.

**ΕΡ.:** Λοιπόν να κρατήσουμε μόνο τα ζώα.... αλλά να πάρουμε το μέρος που ζούνε και να το κάνουμε ότι θέλουμε;

**Π(02):** Αν πάρουμε το μέρος τους δεν θα έχουν την ωραία φύση να ζουν. Θα πεθάνουν πάλι αν τα βάλουμε στο χώρο το δικό μας. ...επειδή χρειάζονται τη μητέρα φύση για να ζήσουν.

**Π(01):** Τη μάννα φύση.

**ΕΡ.:** Ποια είναι η μητέρα φύση;

**Π(02):** Όλα τα φυτά, τα λουλούδια, τα δέντρα. Υπάρχει και η μητέρα γη. (Εικόνα 16)



Εικόνα 16. Το παιδί εκφράζει την αγάπη του για τη μητέρα φύση.

**ΕΡ.:** Ησυχούλης (κούκλα εμψυχώτρια): επειδή τώρα οι άνθρωποι δεν χωράνε πολύ στον πλανήτη... εγώ λέω τώρα να μην έχουν τόσα πολλά μωρά τα ζώα.... αλλά να έχουνε περισσότερα μωρά οι άνθρωποι.

**Παιδιά:** Όχι!! ακούγεται ένα αγανακτισμένο όχι γενικά.

**ΕΡ.:** (Ησυχούλης): Μα δεν μας χωράει ο πλανήτης όλους...

**Π(01):** Όχι μας χωράει όλους.

**Π(02):** Η μητέρα η γη, μας χωράει όλους. Τελεία Και παύλα!

**Π(05):** (Με στόμφο) Και χωράει και έναν γίγαντα που είναι από δω μέχρι πάνω το ταβάνι.

Επίσης τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι ο άνθρωπος είναι κομμάτι του ζωικού βασιλείου και μέρος του οικοσυστήματος. Αναφέρθηκε ότι και ο άνθρωπος είναι ζώο, ενώ σχολιάστηκε η εξελικτική του πορεία ως είδος και μάλιστα με ισχυρούς δεσμούς ενότητας με τα μη ανθρώπινα πλάσματα, όσον αφορά το γενετικό μας υλικό.

**ΕΡ.:** Δηλαδή ο άνθρωπος είναι μέσα στο περιβάλλον;

**Π(11):** Ναι είναι ζώο, γιατί προερχόμαστε από πίθηκο.

**Π(09):** Ήμασταν πίθηκοι-άνθρωποι όταν άρχισαν οι άνθρωποι να δημιουργούνται.

**Π(05):** Στην αρχή δεν υπήρχαν άνθρωποι όσο περνούσε ο καιρός θα φτιαχνόταν ο άνθρωπος από τα ζώα. Στην αρχή δεν υπήρχε ο άνθρωπος.

**Π(02):** Παλιά είχαμε τρίχες σαν κάποια ζώα...Ζούσαμε στις σπηλιές, τρώγαμε φρούτα μόνο, σκοτώναμε...όπως κάνει και το λιοντάρι που τρώει κρέας. Σκοτώνει το θήραμά του παίρνει το κρέας του και το τρώει...βασικά εγώ έμαθα κάπου ότι το DNA μας είναι σχεδόν ίδιο με των χιμπατζήδων.

**Π(01):** Ναι. Είναι ζώο.

Επίσης τα παιδιά αναγνωρίζουν τους δεσμούς και τη διασύνδεσή μας με τα άλλα πλάσματα στο πλαίσιο της ζωής στον πλανήτη. Η ύπαρξή τους συνδέεται και με τη δική μας ζωή.

**ΕΡ.:** Μπορούνε να ζούνε πράγματα που δεν είναι χρήσιμα στον άνθρωπο; Να τα ξεφορτωθούμε.

**Π(01):** ...Κάποια ζώα δηλαδή που τρώνε αυτά τα πράγματα, τα κουνούπια την αράχνη και τις μύγες, δεν θα ζούσαν. Άμα τα ξεφορτωθούμε, μετά και τα ζώα δεν θα έχουν ζωή... και εμείς!

Τα παιδιά έχουν ιδέες που αντανακλούν μία πιο «**τρυφερή**» **άποψη** για τις αράχνες και τα ζώα: Χρησιμοποιούν για τα πλάσματα επίθετα όπως «γλυκούλες», «φιλικά», «κούκλος» κ.λπ.

**ΕΡ.:** Πείτε μου ας πούμε κάποιο ζώάκι που σας αρέσει πάρα πολύ.

**Π(09):** Εγώ συμπαθώ πιο πολύ τις ταραντούλες, επειδή είναι πολύ γλυκούλες.

**ΕΡ.:** Ποια ζωάκια να διατηρήσουμε στον πλανήτη και γιατί;

**Π(11):** Όλα! Είναι φιλικά.

**ΕΡ.:** Ποια ζωάκια να διατηρήσουμε στον πλανήτη και γιατί;

**Π(09):** Λεοπάρδαλη! Αγαπάμε τις λεοπαρδάλεις γιατί μπορεί μερικές να είναι θηλυκές και να θέλουν να τις χαϊδέψουμε. (μετά από λίγη ώρα συμπληρώνει) ... και οι αρσενικές μπορεί να θέλουν να τις χαϊδέψουμε.

**ΕΡ.:** Να εξαφανίσουμε τις αρκούδες όπως ειπώθηκε;

**Π(10):** Διαφωνώ με την Π(03). Να μην εξαφανίσουμε τις αρκούδες. Δεν μπορούμε να πάμε σε τόσο μακρινά βουνά και τόσο ψηλά και να τις βρούμε οπότε δεν θέλω να τις εξαφανίσουμε!

**ΕΡ.:** Όμως αυτές κατεβαίνουν και πιο χαμηλά. Αν υπήρχε περίπτωση να συναντήσουμε αρκούδα;

**Π(10):** Όμως είναι πολύ ψηλά και ώσπου να κατεβούνε εδώ που ζούμε εμείς, θα κουραστούν πάρα πολύ.

**ΕΡ.:** Γιατί διάλεξες το κοτοπουλάκι και όχι κάτι άλλο;

**Π(11):** Γιατί το αγαπάω.

**ΕΡ.:** Γιατί το αγαπάς;

**Π(11):** Γιατί είναι το αγαπημένο μου. Γιατί είναι κούκλος με αυτά τα φτερά!

**ΕΡ:** Πείτε μου, κάποιο ζώακι που σας αρέσει πάρα πολύ.

**Π(03):** Γατάκια σκυλάκια. Είναι φιλικά και γλυκά.

Ακόμη διατυπώθηκαν ιδέες που περιγράφουν την **ομοιότητά** μας στη δράση με τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Η αράχνη πλέκει ιστό όπως κάνουμε και εμείς οι άνθρωποι.

**ΕΡ.:** Αν έμπαινε η αραχνούλα μέσα στο σπίτι και πήγαινε να κάνει ιστό τι λέτε... η μαμά θα ήταν χαρούμενη;

**Π(02):** Καλά η μαμά μου θα ήταν λίγο, αλλά λίγο και όχι πολύ.

**ΕΡ.:** Γιατί;

**Π(02):** Της αρέσει και κείνης να πλέκει.

**ΕΡ.:** Τι είναι ο ιστός;

**Π(02):** Είναι κάτι σαν μεγάλο υφαντό.

Σε ένα άλλο σημείο η αράχνη περιγράφεται ως πλάσμα που γερνάει και που αν χάσει το σπίτι της θα γεράσει στον δρόμο και καθώς θα πεθάνει θα πάει στον «παράδεισο», ακριβώς όπως ένα ανθρώπινο πλάσμα.

**ΕΡ.:** Εάν τον εξαφανίσει ο φύλακας τον ιστό;

**Π(02):** Θα πάει και αυτή μπουμ (κάνει πως πέφτει κάτω).

**ΕΡ.:** Εννοείται ότι και η αράχνη θα φύγει αυτή... Μάλλον; ...

**Π(09):** Και θα γεράσει και χωρίς σπίτι θα γεράσει και μετά θα πάει κάτω, μπουμ!

**Π(11):** (Συμπληρώνει) Θα πεθάνει.

**Π(01):** Και θα πάει πάνω στον παράδεισο.

Στο παρακάτω απόσπασμα οι αράχνες μοιάζουν στη συμπεριφορά και αντιδρούν όπως οι άνθρωποι. Αυτό το γεγονός διαφαίνεται από την αναφορά ότι εάν πειράξουμε τις αράχνες αυτές θα επιτεθούν, κάτι που κάνουν συχνά και τα παιδιά. Η αράχνη αντιμετωπίζεται ως άνθρωπος σε αυτό το σημείο με δικαίωμα να αμυνθεί με επίθεση.

**ΕΡ.:** Αφού λοιπόν φοβόμαστε τις αράχνες ας τις εξαφανίσουμε!

**Π(02):** Άμα πάμε να σκοτώσουμε τις δηλητηριώδεις αράχνες, θα μας επιτεθούν και αυτές.

**Π(09):** Εγώ δεν τις φοβάμαι καθόλου τις αράχνες γιατί τις παρατηρώ κρυμμένη. Τις παρακολουθώ πίσω από πράγματα που κρύβομαι και έχω έτσι το κεφαλάκι μου να τις βλέπω και να τις παρατηρώ από πίσω τους και αν πάνε να με κοιτάζουνε βάζω το κεφάλι μου αμέσως έτσι στη θέση του (δείχνει μια κίνηση ισιώματος του κεφαλιού όπως κάνουμε στο κρυφό για να μη μας δουν).

**ΕΡ.:** Τις συμπαθείτε τις αράχνες;

**Π(06):** Δεν μου κάνουν κάτι. Δεν τις πειράζω γι' αυτό.

**ΕΡ.:** Θέλετε να μου πείτε τι ξέρετε για τις αράχνες; Έχετε συναντήσει κάπου αράχνη; Τι κάνατε;

**Π(09):** Εγώ δεν τις φοβάμαι καθόλου τις αράχνες γιατί τις παρατηρώ κρυμμένη.

**ΕΡ.:** Δηλαδή εσύ παρατηρείς δεν μπαίνεις μέσα να τις ενοχλήσεις, αυτό εννοείς;

**Π(09):** Μπορεί και να σκεφτούν, να νομίσουν, ότι εγώ ήθελα κι ήρθα κοντά τους για να τις σκοτώσω, οπότε αν νιώσουν απειλή, ίσως πιστέψουν ότι θέλουμε να τη σκοτώσουμε.

Επιπρόσθετα, ως προς την παρουσία του ανθρώπου και τη θέση του ανάμεσα στα άλλα είδη αναφέρθηκε ότι **ο άνθρωπος δεν πρέπει να είναι ανώτερος ως είδος**. Τα παιδιά θεωρούν πως οι άνθρωποι μπορεί να είναι διαφορετικοί και να ανέπτυξαν τεχνολογία όπως π.χ. όπλα που σκοτώνουν και από τα οποία κινδυνεύουν και αυτοί οι ίδιοι (σχολιάστηκε με χροιά ανθρώπινης ανοησίας), αλλά η βία που ασκούν δεν είναι επιθυμητή. Και αυτό διότι όλα τα πλάσματα είναι χρήσιμα στο οικοσύστημα και δεν πρέπει να τα διατηρούμε μόνον ανάλογα με τις ανάγκες ή τα ανθρώπινα «θέλω» μας. Όλα είναι χρήσιμα!



*ΕΡ.: Ο άνθρωπος που είναι ο πιο έξυπνος ο πιο θαρραλέος ο πιο δυνατός... συμφωνείτε;*

*Π(01): Όχι.*

*Π(11): Δεν είναι ο πιο δυνατός.*

*Π(05): (Με μεγάλη απόγνωση) Επειδή φτιάχνει όπλα και σπαθιά; Μπορεί και να σκοτωθείς ακόμη και με τα όπλα και με τα σπαθιά, άμα προσπαθήσεις να παλέψεις. Προσπαθείς να παλέψεις και με τα όπλα και με τα σπαθιά και άμα υπάρχουν και τα τόξα μπορεί ακόμη και να πεθάνεις. Είναι δύσκολο αυτό.*

*Π(02): Όχι. Δεν συμφωνούμε... Δεν θα έχουμε τη βία. Η βία είναι κάτι που λες «Α αυτό με ενοχλεί θα πάω να το σκοτώσω. Δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό, άμα ενοχλεί εμάς, να το σκοτώσουμε. Θα καταλάβουμε με τον καιρό ότι είναι χρήσιμο»! (Εικόνα 17)*



*Εικόνα 17. Το παιδί δείχνει με έμφαση ότι τα σπαθιά και η βία δεν κάνουν τον άνθρωπο πιο δυνατό απέναντι στα άλλα πλάσματα.*

## **Η σημαντικότητα του δικτύου σχέσεων στο οικοσύστημα**

Ως προς το πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μέσα στο **οικοσύστημα**, τα παιδιά ανέφεραν ότι πρέπει να φροντίζουμε τις άλλες μορφές ζωής. Επίσης αναγνωρίζουν τη διασύνδεση όλων των πλασμάτων μεταξύ μας, με την έννοια του ότι τα πλάσματα εξαρτώνται από μας και εμείς από εκείνα. Αναγνωρίζουν την αξία της αράχνης και των άλλων μη ανθρώπινων πλασμάτων στην αλυσίδα της ζωής και σημειώνουν τον **κύκλο των σχέσεων της ζωής**, αναδεικνύοντας την ανάγκη να φερόμαστε με σεβασμό σε όλα τα πλάσματά της.

**Π(02):** Δεν θέλω να τις εξαφανίσουμε, τις αράχνες, επειδή χωρίς αυτές θα χαλάσει κάτι. Θα χαλάσει κάτι.

**Π(03):** Η γη μας.

**ΕΡ.:** Τι θα χαλούσε αν εξαφανίζαμε τις αράχνες.

**Π(02):** Θα υπήρχαν παντού οι μύγες επειδή τις τρώνε οι αράχνες τις μύγες.

**ΕΡ.:** Τι θα πει αυτό το οικοσύστημα;

**Π(02):** Σημαίνει πως όλα τα πλάσματα μαζί κάνουν τη γη έναν πολύ σημαντικό πλανήτη.

**ΕΡ.:** Αφού λοιπόν την αηδιάζουν (την αδερφή του παιδιού), να τα εξαφανίσουμε αυτά (τα αηδιαστικά πλάσματα).

**Π(02):** Όχι επειδή και αυτά τρώνε κάποια έντομα που δεν μας αρέσουν και το σωστό είναι αυτό ...πως κάποιο ζώο ....τα μεγάλα ζώα τρώνε τα μικρά. Ναι τα μεγάλα ζώα τρώνε τα μικρά και εμείς κάναμε κάτι όταν πέθαναν τα μικρά ψαράκια μας. Τα πετάξαμε μέσα στη θάλασσα για να τα φάνε τα μεγάλα ψάρια.

**ΕΡ.:** Κι άμα εξαφανιζόντουσαν και εκείνα τι πειράζει; Εμείς θα ήμασταν μια χαρά οι άνθρωποι, δεν θα είμασταν εντάξει; Αφού εμείς θα ζούμε στα σπίτια μας...

**Π(01):** Το περιβάλλον δεν θα ήταν.

**ΕΡ.:** Τι θα πει αυτό το οικοσύστημα;

**Π(02):** Σημαίνει πως όλα τα πλάσματα μαζί κάνουν τη γη έναν πολύ σημαντικό πλανήτη...πρέπει να είναι όλα τα είδη μαζί αλλιώς το οικοσύστημα δεν θα είναι τόσο ισορροπημένο όπως είναι με όλα τα είδη μαζί... το οικοσύστημα το φτιάχνουν όλα τα ζώα και τα έντομα και τα αρθρόποδα και εμείς το ίδιο. Αλλά χωρίς τις μύγες θα χαλάσει και αυτό, επειδή ένα είδος εξαφανίστηκε.

**ΕΡ.:** Γιατί να μην κόψουμε το δάσος;

**Π(02):** Δεν θα έχουμε τα πουλιά. Δεν είναι καλό να υπάρχει μόνο ένα είδος.

Στα παρακάτω αποσπάσματα τα παιδιά διακρίνουν **τον πλούτο και τις σχέσεις** των διαφορετικών πλασμάτων μεταξύ τους. Εκφράζουν την ιδέα του ότι

υπάρχουν διαφορετικά πλάσματα τα οποία επιτελούν διάφορες «δουλειές» στο περιβάλλον, ενώ όλα μαζί κάνουν ένα μεγάλο οικοσύστημα το οποίο και χρειάζεται με τη σειρά του όλα αυτά πλάσματά για να έχει ισορροπία.

**Π(02):** Πρέπει να είναι όλα τα είδη μαζί αλλιώς το οικοσύστημα δεν θα είναι τόσο ισορροπημένο όπως είναι με όλα τα είδη μαζί.

**ΕΡ.:** Άρα ή αραχνούλα και το κάθε είδος κάνει κάποια δουλειά εννοείς;

**Π(02):** Μπορεί κάποια είδη να έχουν την ίδια δουλειά όπως η αράχνη και ο βάτραχος που τρώνε μύγες.

**ΕΡ.:** Μπορούν δηλαδή σε αυτή τη σχέση δύο τόσο διαφορετικά πλάσματα (λιοντάρι και αράχνη) να ζήσουν αρμονικά φιλικά κι ειρηνικά;

**Π(02):** Ναι.

**ΕΡ.:** Γιατί;

**Π(02):** Επειδή βοηθάει και η αράχνη να μην υπάρχουν μύγες, όπως και οι βάτραχοι βοηθάνε.

Άλλο ένα υποθέμα που διαφάνηκε στην ανάλυση είναι η αναγνώριση εκ μέρους των παιδιών ότι τα μη ανθρώπινα πλάσματα χρειάζονται το **οικοσύστημα για να ζήσουν**. Αναφέρεται λοιπόν ότι η γη είναι το σπίτι των ζώων και το καθένα έχει το δικό του οικοσύστημα στο οποίο τρώει, κοιμάται και δραστηριοποιείται. Επίσης τα παιδιά αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διατήρησης του οικοσυστήματος, καθώς αναφέρουν ότι τα μη ανθρώπινα πλάσματα χρειάζονται το οικοσύστημά τους για να ζήσουν. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά την ισορροπία και την ανάγκη ενιαίου οικοσυστήματος με διασύνδεση όλων των πλασμάτων του τα παιδιά σημείωσαν τα εξής:

**Π(09):** Το καθένα ζώο έχει το δικό του περιβάλλον. Ας πούμε τα λιοντάρια ζουν στη ζούγκλα. Ζούνε στη δικιά τους φωλιά και απολαμβάνουν το δικό τους περιβάλλον δηλαδή το κυνήγι, το τρέξιμο, το παιχνίδι.

**ΕΡ.:** Να πάρουμε το μέρος που ζούνε τα ζώα και να το κάνουμε ότι θέλουμε;

**Π(08):** Δεν μπορείς να το πάρεις το χορτάρι τους γιατί το τρώνε. Αλλιώς θα πεθάνουν.

**Π(02):** Τα ζώα έχουν διαφορετικό περιβάλλον, αλλά τα ζώα όλα μαζί και εμείς μαζί, κάνουμε ένα οικοσύστημα... πρέπει να είναι όλα τα είδη μαζί αλλιώς το οικοσύστημα δεν θα είναι τόσο

ισορροπημένο όπως είναι με όλα τα είδη μαζί...το οικοσύστημα το φτιάχνουν όλα τα ζώα και τα έντομα και τα αρθρόποδα και εμείς το ίδιο. Αλλά χωρίς τις μύγες θα χαλάσει και αυτό, επειδή ένα είδος εξαφανίστηκε.

*EP.: Γιατί να μην κόψουμε το δάσος;*

*Π(02): Δεν θα έχουμε τα πουλιά. Δεν είναι καλό να υπάρχει μόνο ένα είδος.*

*EP.: Είπαμε ότι αράχνη ήταν χρήσιμη. Οι μύγες και τα κουνούπια δεν νομίζω να είναι χρήσιμα ...αλλά 2 λεπτά γιατί εγώ μπερδεύτηκα... μπερδεύτηκα!!! Οι μύγες είναι χρήσιμες για τις αράχνες, τις τρώνε δηλαδή. Οκέι! Όμως οι μύγες ενοχλούν και τα ζώα άρα είναι και ενοχλητικές!*

*Π(02): Όμως όπως σας είπα φτιάχνουν και αυτές το Οικοσύστημα. Τα μισά πλάσματα δεν φτιάχνουν το οικοσύστημα.*

## **Οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν αξία, με αναγνώρισης της εγγενούς αξίας**

Τα παιδιά διέκριναν τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα ως πλάσματα με **αξία** και μοναδικότητα, ισάξια μέλη της γης μας που συνυπάρχουν με τον άνθρωπο.

*EP.: Να τις εξαφανίσουμε τις αράχνες; τι λέτε;*

*(Π03): Θα χαλάσει, η γη μας.*

Στο απόσπασμα πιο κάτω περιγράφεται η αξία της αράχνης ως μοναδικού πλάσματος που ανήκει σε μία οικογένεια, γεγονός που υποδηλώνει σεβασμό και απόδοση ξεχωριστής υπόστασης και οντότητας στο πλάσμα.

*EP.: Τι σημαίνει καθαρός κήπος;*

*Π (02): Χωρίς σκουπίδια.*

*EP.: Η αράχνη μας είναι σκουπίδι τι λέτε;*

*Π(02): Όχι είναι ζωάκι αρθρόποδο. Είναι αρθρόποδο.*

Ενώ σε άλλο σημείο της συζήτησης περιγράφεται πάλι η αράχνη ως πλάσμα με **οντότητα** και μοναδικότητα που έχει δικαίωμα να κινείται με ελευθερία και να φύγει εάν το επιθυμεί μαζί με τον ιστό της.

**Π(02):** Σ' εμένα κυρία, είπα, ότι η αράχνη έφυγε με τον ιστό μαζί (αναφέρεται στη στιγμή που είδε τη μεγάλη αράχνη στο μπαλκόνι της μαζί με τον μπαμπά της).

**ΕΡ.:** Έφυγε με τον ιστό μαζί, δηλαδή τον πήρε μαζί της ή μήπως χάλασε;

**Π(02):** Χάλασε ή τον χάλασε εκείνη, για να πάει αλλού.

Τα σχόλια των παιδιών επίσης ανέδειξαν μία άλλη οπτική όπου οι αράχνες γίνονται αντιληπτές ως **ευαίσθητα όντα** που κινδυνεύουν από τη δράση του ανθρώπου, γεγονός που παραπέμπει στην ιδέα ότι τα παιδιά αξιολογούν θετικά το δικαίωμα ύπαρξης της αράχνης ακόμη και αν τη φοβούνται οι άνθρωποι και τη κυνηγούν.

**Π(11):** Εγώ πολύ συχνά βλέπω αράχνες σε εγκαταλελειμμένα σπίτια.

**ΕΡ.:** Α σε εγκαταλελειμμένα. Γιατί άραγε να πάνε εκεί;

**Π(02):** Επειδή δεν έχει ανθρώπους και νομίζουν πως δεν θα τους σκοτώσει κανείς

Επίσης η αράχνη και τα μη ανθρώπινα πλάσματα αναγνωρίζονται ως πλάσματα **ελεύθερα και «άγρια» της φύσης** με δικαίωμα να κατοικούν στον πλανήτη, ενώ τα παιδιά αναφέρθηκαν και στον **σεβασμό** με τον οποίο πρέπει να φερόμαστε στις αράχνες και στα άλλα πλάσματα.

**(Π09):** Το καθένα ζώο έχει το δικό του περιβάλλον. Ας πούμε τα λιοντάρια ζουν στη ζούγκλα. Ζούνε στη δικιά τους φωλιά και απολαμβάνουν το δικό τους περιβάλλον δηλαδή το κνήγι, το τρέξιμο, το παιχνίδι.

**ΕΡ.:** Η ζούγκλα λοιπόν που έχει πάρα πολλά πλάσματα, λέτε να είναι καθαρή ή βρώμικη;

**(Π09):** Καθαρή.

**ΕΡ.:** Οι ιστοί είναι βρωμιά;

**(Π02):** Όχι, επειδή είναι το σπίτι της αράχνης και ακόμη και αν τους έβαλε στα κλουβιά σ' όλο το ζωολογικό κήπο, μπορεί να τους βγάλει η ίδια όποτε θέλει.

**ΕΡ.:** Τα ζωάκια δηλαδή δεν μπορούμε να τα διώχνουμε;

**Π(06):** Εγώ συμφωνώ. Δεν μπορούμε.

Τελικά τα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν την **εγγενή αξία** των μη ανθρωπίνων πλασμάτων ως όντων που αξίζει να ζουν στον πλανήτη αυτό άσχετα με

το εάν εξυπηρετούν τις ανθρώπινες ανάγκες. Πλάσματα με ισάξιο δικαίωμα στη ζωή όπως και εμείς με την έννοια ότι όλοι οι οργανισμοί έχουν τη δική τους ζωή και αυταξία. Στον παρακάτω σχολιασμό τίθεται αυτή η αξία των πλασμάτων και το δικαίωμα στην ύπαρξη και την ευημερία, ισάξια για όλα τα μέλη αυτού του πλανήτη ανθρώπινα και μη. Πιο συγκεκριμένα τονίζεται η ανάγκη συνύπαρξης όλων, στα παρακάτω λόγια των παιδιών:

**EP.:** *Γιατί όμως γιατί δεν θέλεις να σκοτώσεις την αρκούδα; Είναι χρήσιμη στον άνθρωπο;*

**Π(01):** *Οι αρκούδες είναι ζώα από τη φύση. Δεν θέλω να τα σκοτώσω!.. Υπάρχει μαζί μας, είναι σχεδόν σαν τον άνθρωπο.*

Ενώ σε άλλο σημείο επισημαίνεται και η «ηθική» υποχρέωσή μας να αναγνωρίζουμε το δικαίωμα των μη ανθρωπίνων πλασμάτων να ευημερούν και να υπάρχουν:

**EP.:** *Να εξαφανίσουμε τα φίδια. Άραγε και ποιος τα τρώει τα φίδια;*

**Π(02):** *Κανείς. Όμως και αυτά τρώνε. Δεν μπορούμε να εξαφανίσουμε όσα είναι ζωντανά! Έχουν και αυτά ζωή! Ζουν πάνω στη γη όπως και εμείς!*

**EP.:** *Μα πώς θα είμαστε εμείς οι άνθρωποι ασφαλείς.*

**Π(02):** *Με τα ζώα!... Είναι σημαντικό τα ζώα να είναι ευχαριστημένα... να κρατήσουμε όλα τα ζώα!*

**EP.:** *Γιατί να μην κόψουμε το δάσος για να φυτέψουμε εκεί πέρα τροφή να έχουμε εμείς οι άνθρωποι να τρώμε;*

**Π(03):** *Δεν θα έχουμε ούτε οξυγόνο ούτε φαγητό και ούτε σπίτια!*

**EP.:** *Τα δικά μας τα σπίτια όμως θα υπάρχουν, των ανθρώπων...*

**Π(03):** *Όμως τα πιο πολλά (σπίτια) δεν θα υπάρχουν, γιατί άμα κόψουμε το δέντρο, τα ζουζούνια δεν θα έχουν σπίτι.*

## **Οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν εργαλειακή αξία**

Ένα ακόμα θέμα που αναδύθηκε από την ανάλυση της συζήτησης είναι και η **απόδοση εργαλειακής αξίας** στα μη ανθρώπινα πλάσματα. Τα παιδιά αναφέρθηκαν στο πόσο χρήσιμα είναι τα άλλα είδη με ανθρωποκεντρική ματιά, καθώς τα προσέγγισαν ως πηγές παροχής προϊόντων για τον άνθρωπο.

**ΕΡ.:** Γιατί να διατηρήσουμε τα έντομα; τι προσφέρουν τα έντομα;

**Π(11):** Φτιάχνουν μέλι.

**Π(01):** Και κερήθρα και κερί.

**Π(02):** Και κηρομπογιές... χωρίς τα κεριά πως θα κάνουμε ανάσταση που κρατάμε κεράκι;

**Π(03):** Οι αγελάδες αν εξαφανιστούν δεν θα έχουμε γάλα.

**Π(10):** Η κοτούλα, δεν θέλω να εξαφανίσουμε την κοτούλα. Δεν θέλω να εξαφανίσουμε τις κόττες.

**ΕΡ.:** Γιατί;

**Π(10):** Γιατί κάνουνε αυγά και αν τις εξαφανίσουμε θα εξαφανιστούν και τα αυγά... και τα κάνουμε ομελέτα και τα χρειαζόμαστε πάρα πολύ.

**Π(04):** Εμένα μου αρέσουν τα αυγά τα τρώω και τα αυγά.

Επίσης αναφέρθηκε και το ότι η αράχνη το κουνούπι και άλλα «άγρια» πλάσματα δεν μπορούν να ζουν μαζί με τον άνθρωπο. Παράλληλα τα παιδιά κατατάσσουν τα μη ανθρώπινα πλάσματα σε καλά ή κακά ανάλογα με το διαιτολόγιό τους ή το αν τσιμπάνε ή όχι. Όταν ο λύκος τρώει σάρκα είναι κακός, ενώ όταν τρώει χόρτα είναι καλός. Όταν η αράχνη δεν τσιμπάει είναι «κανονική», ενώ όταν τσιμπάει δεν είναι.

**Π(10):** Κυρία συνήθως βλέπω αράχνες πάνω στα κάγκελα του σπιτιού μου και το καλοκαίρι έβλεπα αράχνες. Μια ριγέ που τσιμπάει και μια κανονική δίπλα σε μια γλάστρα.

**(Π10):** Όταν βλέπουμε λύκους καλύτερα να μην τους πλησιάζουμε, γιατί μπορεί να είναι κακοί ή μπορεί να είναι και καλοί. Δεν ξέρουμε. Μόνο αυτοί ξέρουν, άμα είναι καλοί η κακοί.

**ΕΡ.:** Τι εννοείς καλός λύκος;

**(Π10):** Θα τρώει χόρτα, αλλά να μην τρώει τα άλλα. Ο καλός λύκος δεν τρώει τα άλλα τα ζώα, ενώ ο κακός λύκος τα τρώει. Θα τρώει και πάλι, αλλά τα χόρτα όχι τα πλάσματα.

**Π(05):** Αμα όμως δεν τρώει ανθρώπους, τότε τι θα μας πειράξει εμάς;

**Π(03):** Μπορεί όμως να τρώει σκοτωμένα ζώα ή σκέτο κρέας που βρίσκεται κάτω. (Εικόνα 18)



*Εικόνα 18. Οι καλοί λύκοι τρώνε χόρτα οι κακοί κρέας.*

*ΕΡ.:* Έχει σκεφτεί κάποιος κάποιο πλάσμα που δεν θέλει να είναι μαζί του;

*Π(03):* Τις αρκούδες γιατί είναι μεγάλες και είχα ακούσει ότι έχουν φάει και άνθρωπο και μπορεί να τρομάζουν τον άνθρωπο.

*ΕΡ.:* Θα μπορούσαμε να έχουμε μια αράχνη για κατοικίδιο, ένα κουνούπι για κατοικίδιο;

*Π(02):* Κουνούπι; (έκπληκτη) τα κουνούπια μας ρουφάνε το αίμα!! Ει ... είναι αλήθεια.

*Π(05):* Για λίγο πιο εύκολα να είσαι λίγο ακίνητος μα δεν γίνεται όλη την ώρα να είσαι ακίνητος, ξανά θα σε τσιμπάνε. Δεν μπορείς να είσαι όλη την ώρα.

## **Η αρνητική επίδραση του ανθρώπου στον πλανήτη**

Ένα τελευταίο θέμα που αναδείχθηκε από τα λεγόμενα των παιδιών ήταν η **αναγνώριση της αρνητικής επίδρασης** του ανθρώπου στον πλανήτη. Καταγράφηκαν ψήγματα ηθικής και τα παιδιά αξιολόγησαν στάσεις και συμπεριφορές που δεν τους είναι αρεστές. Επίσης τα παιδιά εξέφρασαν και ιδέες για τη συμβίωσή μας με το περιβάλλον και για την αποκατάσταση των αρμονικών σχέσεων μας με τα μη ανθρώπινα πλάσματα.

Τα παιδιά ανέδειξαν τη βλαβερή επίδραση στον πλανήτη, επισημαίνοντας ότι ο άνθρωπος ρυπαίνει με τα σκουπίδια του και όχι τα πλάσματα του περιβάλλοντος.

*ΕΡ.:* Λέτε ότι είναι καθαρή η φύση. Όμως έχει ιστούς από αράχνες, έχει....



**Π(02):** Αυτά δεν πειράζουν!!!! είναι του περιβάλλοντος!!!( με ζωνηράδα και στόμφο)...δεν πειράζουν!!!... Πρέπει να κρατάμε καθαρή τη γη όχι από τα ζώα και τα σπίτια τους. Από τα σκουπίδια τα άλλα που πετάμε εμείς, ότι έχουν παλιώσει.

Επίσης σημειώνεται ότι οι άνθρωποι συχνά **σκοτώνουν πλάσματα** επειδή τους ενοχλούν. Έτσι τα παιδιά προτείνουν να μην πλησιάζουμε πολύ τα ζώα ώστε να μην νιώσουμε απειλή και να μη χρειαστεί να τα αφανίσουμε.

**Π(11):** Εγώ πολύ συχνά βλέπω αράχνες σε εγκαταλελειμμένα σπίτια.

**EP.:** Α σε εγκαταλελειμμένα. Γιατί άραγε να πάνε εκεί;

**Π(02):** Επειδή δεν έχει ανθρώπους και νομίζουν πως δεν θα τους σκοτώσει κανείς.

**EP.:** Να τον εξαφανίσουμε τον κροκόδειλο από τον πλανήτη;

**Π(09):** Απλά μπορούμε να μην πηγαίνουμε κοντά του, έτσι για να μην τον βλέπουμε και αποφασίσουμε να τον εξαφανίσουμε. Απλά εγώ έχω συνηθίσει να βλέπω κροκόδειλους, αλλά τους βλέπω λιγούλακι. Να μην πάμε κοντά στους κροκόδειλους για να μην αποφασίσουμε να τους εξαφανίσουμε.

**EP.:** Να εξαφανίσουμε την αρκούδα όπως ειπώθηκε από τη φίλη μας;

**Π(05):** Εγώ διαφωνώ. Να μην την εξαφανίσουμε. Απλά άμα τρώει ανθρώπους, να μην πάμε στο μέρος της όπου ζει αρκούδα.

Από τα δεδομένα που αναλύθηκαν φάνηκε ότι τα παιδιά θέτουν το ζητούμενο να διατηρηθούν τα είδη και βλέπουν **το οικοσύστημα ολιστικά**, οπότε προτείνουν να σεβόμαστε όλα τα είδη μιας και όλα μαζί (συν τον άνθρωπο) φτιάχνουμε έναν πλανήτη σε ισορροπία και πολύ σημαντικό, όπως χαρακτηριστικά καταγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα:

**EP.:** Τι θα πει αυτό το οικοσύστημα:

**Π(02):** Σημαίνει πως όλα τα πλάσματα μαζί κάνουν τη γη έναν πολύ σημαντικό πλανήτη...πρέπει να είναι όλα τα είδη μαζί αλλιώς το οικοσύστημα δεν θα είναι τόσο ισορροπημένο όπως είναι με όλα τα είδη μαζί... το οικοσύστημα το φτιάχνουν όλα τα ζώα και τα έντομα και τα αρθρόποδα και εμείς το ίδιο. Αλλά χωρίς τις μύγες θα χαλάσει και αυτό, επειδή ένα είδος εξαφανίστηκε.

**ΕΡ.:** Γιατί να μην κόψουμε το δάσος;

**Π(02):** Δεν θα έχουμε τα πουλιά. Δεν είναι καλό να υπάρχει μόνο ένα είδος.

**ΕΡ.:** Θέλουμε να φάμε. Δεν έχει πολλή τροφή ...όμως αν πάρω το δάσος ...πάω δηλαδή στο δάσος και κόψω τα δέντρα.... και φυτέψουμε εκεί πέρα τροφή για να έχουμε εμείς οι άνθρωποι, να τρώμε;

**Π(05):** Όχι! Δεν θα ζουν τα ζώα που μένουν στα δέντρα...θα χαλάσει, όπως είπε η Π(02)το οικοσύστημα.

Τα παιδιά επιπλέον αναδεικνύουν την ανάγκη να αγκαλιάσει ο άνθρωπος τα ζώα με **αγάπη**. Να τα δει σαν φίλους του ώστε να τα προστατέψει και να τα πλησιάσει με θετική διάθεση.

**Π(09):** δεν μπορούμε να τα εξαφανίσουμε, γιατί όλα τα ζωάκια μπορούν να γίνουν φίλοι μας. Εγώ μια μέρα στο παλιό μου το σχολείο είχα δει μια μαύρη γάτα που δεν φοβόταν εμένα και αμέσως γίναμε φίλες και άρχισα να τη χαϊδεύω, να τη χαϊδεύω και ούτε που σταμάτησα να τη χαϊδεύω και γίναμε φίλες...Εγώ αγαπώ πολύ τη λεοπάρδαλη. Η λεοπάρδαλη είναι το αγαπημένο μου ζώο. Δεν θέλω να εξαφανίσουμε κανένα ζώο. Μπορούμε να αγαπάμε όλα τα ζώα της φύσης και να μην αποφασίσουμε κανέναν να το εξαφανίσουμε ή να το σκοτώσουμε. (Εικόνα 19)



Εικόνα 19. Μπορούμε να αγαπάμε όλα τα πλάσματα.

Τα παιδιά προτείνουν **τρόπους που βοηθούν τη συμβίωση των πλασμάτων** και επιμένουν στο να έχουν το «μέρος»/το οικοσύστημά τους και αυτά χωρίς να τα ενοχλούμε και χωρίς να κινδυνεύουν από την παρουσία μας:

**Π(10):** Μπορούμε να αποφεύγουμε τα ζώα κι όχι να τα εξαφανίζουμε ...να μην τα διώξουμε τα κουνούπια γιατί μπορούμε να βάλουμε και κάτι που να το μυρίζουν και να μην τους αρέσει και να φεύγουνε.

**ΕΡ.:** Δηλαδή από το φόβο μας μπορεί καμιά φορά να σκοτώνουμε πράγματα γιατί φοβόμαστε, ε;

**Π(06):** Όχι. Μπορούμε να τα αποφεύγουμε.

**ΕΡ.:** Να εξαφανίσουμε τα ενοχλητικά; Με τα ζώα θα είμαστε ασφαλείς; αφού έρχεται το κουνούπι και βzzzz με τσιμπάει.

**Π(05):** Καλά με τσίμπησε κι εμένα ένα κουνούπι αλλά δεν είναι τίποτα. Σε τσιμπάνε φεύγουνε. Και τι πειράζει που ρουφάνε το αίμα. ..έχουμε αλοιφή όμως, έχουμε αλοιφή. Γιατί να μην βάλουμε αλοιφή;

**Π(09):** Αν σε τσιμπήσει κουνούπι, από μέρες μερικές (εννοεί μετά από λίγες μέρες) θα σου γίνει σπυράκι και για να μην το ζύνεις μπορείς να βάλεις fenistil.

**Π(10):** Απ' το να σκοτώσουμε ένα άγριο πλάσμα, μπορούμε να είμαστε και μακριά. Γιατί να τον εξαφανίσουμε (τον κροκόδειλο) αφού μένει μέσα στη θάλασσα και δεν κάνει και τίποτα. Και πάλι να 'μαστε κοντά στη θάλασσα, δεν πειράζει γιατί είναι πολύ βαθιά ο κροκόδειλος....όχι δεν είναι στα ρηχά ο κροκόδειλος. θα πηγαίναμε λίγο πιο εκεί. Να πάμε λίγο πιο πέρα που να μην έχει κροκόδειλους. Να κάνουμε μπάνιο εκεί που να μην έχει κροκόδειλους.

Ακόμη καταγράφηκε η άποψη των παιδιών ότι «όταν ένα μη ανθρώπινο πλάσμα είναι ευτυχισμένο στο μέρος του και στο σπίτι το οποίο έχει επιλέξει, δεν μπορούμε εμείς οι άνθρωποι να του χαλάμε το σπίτι και να του παίρνουμε το μέρος», γεγονός που υποδηλώνει το καθήκον και ηθική μας υποχρέωση για **σεβασμό και ευγένεια** προς τα άλλα πλάσματα.

**ΕΡ.:** Τα ζωάκια δηλαδή δεν μπορούμε να τα διώχνουμε;

**ΠΑΙΔΙΑ:** Όχι.

**Π(02):** Αν έχει ένα σπίτι εκεί πολύ καλό, δεν μπορούμε.

*ΕΡ.:* Τι εννοείς πολύ καλό;

*Π(02):* Πως του αρέσει και έφτιαξε εκεί το σπίτι του, σ' αυτό το σημείο.

*ΕΡ.:* Οι άνθρωποι δηλαδή δεν μπορούν να το χαλάσουν το σπίτι;

*Π(02):* Δεν μπορούνε, εκτός αν το χαλάσει το ίδιο το ζώακι και βρει άλλο.

Τέλος τα παιδιά θεωρούν ότι συνδέεται και η ύπαρξη των ανθρώπων με τη ζωή των λοιπών πλασμάτων, γεγονός που τονίζει την **αναγκαιότητα διατήρησης όλων μας** μιας και ανήκουμε όλοι σε ένα δίκτυο αλληλοσυνδεόμενων υπάρξεων.

*ΕΡ.:* Μπορούνε να ζούνε πράγματα που δεν είναι χρήσιμα στον άνθρωπο; Να τα ξεφορτωθούμε.

*Π(01):* Άμα τα ξεφορτωθούμε, μετά και τα ζώα δεν θα έχουν ζωή... και εμείς!

## **Κεφάλαιο 5: Συζήτηση και συμπεράσματα**

### **5.1 Συζήτηση**

#### **5.1.1 Τα συναισθήματα των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα**

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, αναδύθηκαν τόσο αρνητικά όσο και θετικά συναισθήματα των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Τα θετικά συναισθήματα που διαφάνηκαν μέσα από την ανάλυση ήταν: τρυφερότητα και αγάπη, συμπάθεια και προστασία, αλλά και αισθήματα φιλίας όπου η αράχνη προσλαμβάνεται ως ένα προσφιλές πλάσμα. Επίσης αναδύθηκε ότι τα μη ανθρώπινα πλάσματα συμβάλουν στην αρμονία της ζωής του πλανήτη και τυγχάνουν σεβασμού ενώ προβάλλονται ως ευαίσθητα όντα που έχουν αυταξία. Αναδείχθηκαν συναισθήματα που παραπέμπουν στο νόημα της έννοιας της «ενσυναίσθησης», όπως ορίστηκε από τη βαθιά οικολογία αλλά και βιοφιλική τάση ως έμφυτη αγάπη και ανάγκη διασύνδεσης με τον φυσικό κόσμο. Τα αρνητικά συναισθήματα περιλάμβαναν φόβο, τρόμο αλλά και αηδία/απέχθεια, μιας και οι αράχνες και άλλα μη ανθρώπινα πλάσματα περιγράφηκαν από τα παιδιά ως δηλητηριώδη, «άγρια» πλάσματα, επικίνδυνα για τη ζωή, οπότε η συνάντησή τους μας τρομάζει ενώ περιγράφηκαν και ως πλάσματα με περίεργη εμφάνιση.

Σύμφωνα με τον Basile (2000) τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να αναπτύσσουν δράσεις και συναισθήματα απέναντι στο περιβάλλον ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία. Γεγονός που διαφάνηκε στην έρευνα, μίας και τα παιδιά εξέφρασαν ξεκάθαρα συναισθήματα αλλά και ιδέες και στάσεις για τη φύση και τα στοιχεία της. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στάσεις και τα συναισθήματα είναι στενά συνδεδεμένες δομές. Οι στάσεις είναι αξιολογικές κρίσεις που διαμορφώνονται με βάση πεποιθήσεις και αξίες, ενώ τα συναισθήματα είναι αποτελέσματα υποκειμενικών εμπειριών που συχνά συνδέονται με μια συγκεκριμένη στάση ή κατάσταση (Batson & Shaw, 1991). Ως εκ τούτου, οι αλλαγές στις στάσεις απέναντι σε ένα συγκεκριμένο ζώο μπορεί επίσης να οδηγήσουν σε αλλαγές στα συναισθήματα απέναντι στο συγκεκριμένο ζώο, όπως υποστήριξε και η μελέτη των Hummel, Hammer & Hempelmann (2013). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις φόβου και οι συμπεριφορές αποφυγής των παιδιών απέναντι στις αράχνες μπορεί να επηρεάζονται από την ηλικία και τις ατομικές

διαφορές τους και ότι οι πεποιθήσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στις αράχνες.

Οι έρευνες σχετικά με τα θετικά συναισθήματα των παιδιών απέναντι στις αράχνες είναι σχετικά περιορισμένες. Οι περισσότερες μελέτες τείνουν να επικεντρώνονται στον φόβο των παιδιών για τις αράχνες και όχι σε θετικά συναισθήματα απέναντί τους. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Prokop & Fančoničová (2012) που εξέτασε το πώς αντιδρούν τα παιδιά απέναντι στις αράχνες, διαπίστωσε ότι τα παιδιά που εκτέθηκαν σε μια φιλική ζωντανή ταραντούλα έδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στις αράχνες. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν πιο πιθανό να πλησιάσουν την ταραντούλα και ήταν λιγότερο πιθανό να εκφράσουν φόβο ή δυσφορία απέναντι στις αράχνες από τα παιδιά που δεν εκτέθηκαν στην ταραντούλα.

Στο ίδιο μήκος κύματος και η έρευνα των Borgi, Cirulli, & Chiarotti (2016) στην οποία εξετάστηκαν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στις αράχνες, επεσήμανε ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν στοιχεία για τις αράχνες και τον ρόλο τους στο οικοσύστημα υιοθέτησαν μία επίσης πιο θετική στάση απέναντί τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν κυρίως αρνητική συναισθηματική αντίδραση απέναντι στις αράχνες, με το φόβο και την αποστροφή να είναι τα πιο συχνά εκφραζόμενα συναισθήματα. Ωστόσο, οι συγγραφείς διαπίστωσαν και ότι οι απόψεις των παιδιών απέναντι στις αράχνες επηρεάζονταν από το επίπεδο των γνώσεων τους σχετικά με τα αρθρόποδα. Εκείνα που είχαν περισσότερες γνώσεις για τις αράχνες ήταν πιο πιθανό να εκφράσουν θετικά συναισθήματα όπως περιέργεια και γοητεία.

Με τα παραπάνω συμφωνεί και η δική μας έρευνα, μιας και κατά τη διάρκεια της φιλοσοφικής μας συζήτησης υπήρξαν μεταβολές στις απόψεις παιδιών. Ενώ στην αρχή υπήρξαν παιδιά που είχαν συναισθήματα και ιδέες πιο ουδέτερα ή και αρνητικά για κάποια μη ανθρώπινα πλάσματα, στη συνέχεια η αρνητική στάση των παιδιών αναθεωρήθηκε. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε όλη η διαδικασία του φιλοσοφικού προβληματισμού για τα πλάσματα αυτά. Με τη βοήθεια της πρακτικής της φιλοσοφίας για/με παιδιά εκφράστηκαν από την κοινότητα διερεύνησης φιλόστοργα συναισθήματα ενσυναίσθησης, ιδέες και απόψεις για την αξία και τη συμβολή των μη ανθρωπίνων πλασμάτων στο περιβάλλον, την εγγενή αξία κάθε

πλάσματος, το πόσο σημαντικό είναι να διατηρηθεί το οικοσύστημα με όλα τα πλάσματα κ.λπ. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

Ένα παιδί εξέφρασε σαφή επιθυμία αρχικά να εξαφανιστούν οι αρκούδες.

**ΕΡ.:** Έχει σκεφτεί κάποιος κάποιο πλάσμα που δεν θέλει να είναι μαζί του;

**Π(03):** Τις αρκούδες.

**ΕΡ.:** Γιατί;

**Π(03):** Γιατί είναι μεγάλες και είχα ακούσει ότι έχουν φάει και άνθρωπο.

Στην πορεία της συζήτησής όμως και καθώς αναπτύσσονταν ιδέες για το πόσο σημαντικό είναι να διατηρήσουμε τα πλάσματα και το πόσο «ηθικό» θα ήταν να σκοτώνουμε ότι μας ενοχλεί κ.λπ. το ίδιο κορίτσι αλλάζει τη στάση του και εκφράζεται προστατευτικά για την αρκούδα που πριν, χωρίς δεύτερη σκέψη, πρότεινε να εξαφανίσουμε.

**ΕΡ.:** Αν λοιπόν ένα ζώο σκοτώσει έναν άνθρωπο θέλετε να τα αφανίσουμε όλα αυτά γιατί είναι επικίνδυνα;

**Π(03):** Κυρία έχω δει στην τηλεόραση μια πολιτική αρκούδα που ήταν καλή.

**ΕΡ.:** Τι σημαίνει καλή;

**Π(03):** Δηλαδή φιλική.

Ενώ τελικά καταλήξαμε στο να μην εξαφανίσουμε την αρκούδα και κανένα άλλο μη ανθρώπινο πλάσμα.

**ΕΡ.:** Οπότε να γράψω εδώ πέρα θέλουμε όλα τα πλάσματα, γιατί.....:

**Π(03):** Μας αρέσουν.

**Π(11):** Είναι φιλικά.

**Π(03):** Μπορεί να είναι και λίγο άγρια.

**Π(11):** Μπορεί να είναι και λίγο άτακτα.

Στο απόσπασμα παρακάτω ένα παιδί υιοθετεί τις ιδέες ενός άλλου που το έχει πείσει με τα λόγια του υπέρ του οικοσυστήματος.

**EP.:** Όλοι οι άνθρωποι θέλουμε να φάμε. Δεν έχει πολλή τροφή ...όμως αν πάρω το δάσος ...πάω δηλαδή στο δάσος και κόψω τα δέντρα.... και φυτέψουμε εκεί πέρα τροφή για να έχουμε εμείς οι άνθρωποι, να τρώμε.....;

**Παιδιά:** Όχι!

**EP:** Γιατί όχι; Γιατί να μην κόψουμε το δάσος;

**Π(05):** Δεν θα ζουν τα ζώα που μένουν στα δέντρα.

**EP.:** Και τι πειράζει;

**Π(05):** Αφού το Π(02) είπε ότι θα χαλάσει κάτι (προσπαθεί να θυμηθεί τη λέξη).

**Π(02):** Το οικοσύστημα!

**EP.:** Εσύ δηλαδή συμφωνείς με το Π(02);

**Π(05):** Ναι! Ναι!

Παρατηρήθηκε η υιοθέτηση θετικής προσέγγισης για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα, καθώς και ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων όπως αυτά της προστασίας και της ενσυναίσθησης. Μάλιστα στο τέλος τα παιδιά δεν ήθελαν να εξαφανισθεί κανένα πλάσμα γιατί όλα είναι σημαντικά (εκτός από τον κορωνοϊό και τα μικρόβια που μας ανάγκασαν στη χρήση μάσκας και μας επέβαλαν την καραντίνα).

Όσον αφορά το είδος των συναισθημάτων, η έρευνα των Charles & Papiotis (2015), έδειξε ότι ο δεσμός των παιδιών με τα ζώα μπορεί να περιλαμβάνει συναισθήματα αγάπης, στοργής και φιλίας ενώ στην έρευνα των Melson, & Fogel (1996) αναδείχθηκε ότι τα παιδιά συχνά αναπτύσσουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τα κατοικίδια τους, νιώθοντας συναισθήματα αγάπης και στοργής απέναντί τους. Το άρθρο του Melson (2003) διερευνά τη σχέση μεταξύ των παιδιών και των ζώων συντροφιάς τους και πώς αυτός ο δεσμός επηρεάζει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ένα από τα ευρήματα της έρευνας που αναλύεται στο άρθρο είναι ότι τα παιδιά έχουν συχνά ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τα ζώα συντροφιάς τους. Ο συγγραφέας σημειώνει ότι τα παιδιά συχνά περιγράφουν τα κατοικίδια τους ως τους καλύτερους φίλους τους, έμπιστους και ως πηγή παρηγοριάς. Επιπλέον, αναφέρεται ότι η παρουσία ενός ζώου συντροφιάς μπορεί να έχει θετική επίδραση στη συναισθηματική ευημερία των παιδιών. Τα παιδιά που ζουν με κατοικίδια ζώα έχουν συχνά υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης



και ενσυναίσθησης και βιώνουν λιγότερο άγχος και μοναξιά. Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών συμφωνούν με τα δικά μας μίας και η αγάπη, η φιλία, η προστασία είναι συναισθήματα που αναδείχθηκαν από τα παιδιά που συμμετείχαν στη δική μας έρευνα προς τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Επιπρόσθετα και η δική μας έρευνα συμφωνεί με τα ευρήματα της Myers, (1998) ότι δηλαδή τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα μη ανθρώπινα πλάσματα ως άλλες υποκειμενικότητες, που έχουν αυτονομία, βούληση, και συναισθήματα κι όχι ως αντικείμενα και παράλληλα σχετίζονται με αυτά με ζωντανή αλληλεπίδραση.

Επίσης τα ευρήματα που αφορούν τα θετικά συναισθήματα συμφωνούν και με τα όσα αναφέρουν οι Kahn και Kellert (2002) στο βιβλίο «Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations». Οι συγγραφείς επισημαίνουν πως τα παιδιά συχνά αισθάνονται θετικά συναισθήματα προς μη ανθρώπινα πλάσματα όπως τα ζώα, τα έντομα και τα φυτά, ενώ επίσης υποστηρίζουν ότι αυτά τα θετικά συναισθήματα αποτελούν σημαντικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών, μιας και τα βοηθούν να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση για τον φυσικό κόσμο γύρω τους. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Chawla (2002), τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μια σειρά συναισθημάτων απέναντι στη φύση όπως θαυμασμό, χαρά, δέος, φόβο και θλίψη. Για παράδειγμα όταν τα παιδιά συναντούν μια όμορφη φυσική σκηνή, μπορεί να νιώσουν μια αίσθηση θαυμασμού και έκπληξης για τα αξιοθέατα και τους ήχους γύρω τους. Μπορεί επίσης να βιώσουν συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού όταν ανακαλύπτουν κάτι νέο ή ενδιαφέρον στη φύση όπως μια πεταλούδα ή έναν βραχώδη σχηματισμό. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά μπορεί να αισθάνονται φόβο ή άγχος ως αντίδραση σε ορισμένες πτυχές της φύσης όπως οι καταιγίδες ή τα άγρια ζώα. Μπορεί επίσης να αισθάνονται θλίψη ή λύπη όταν γίνονται μάρτυρες περιβαλλοντικής καταστροφής ή απώλειας, όπως η καταστροφή ενός δάσους ή η εξαφάνιση ενός είδους. Συναισθήματα που συμφωνούν και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Τα περισσότερα παιδιά στην έρευνα που διεξήχθη εκδήλωσαν αισθήματα που μας επιτρέπει να αναφέρουμε τον όρο «ενσυναίσθηση» με την έννοια που αναφέρεται στη βαθιά οικολογία, δηλαδή ως ικανότητα κατανόησης και αισθήματος σύνδεσης με τα μη ανθρώπινα όντα συμπεριλαμβανομένων των ζώων και του περιβάλλοντος στο σύνολό του. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν και με τη

διαπίστωση της έρευνας των Wynn, & Coolidge (2016), ότι τα παιδιά τείνουν να βλέπουν τα ζώα ως αισθανόμενα όντα με συναισθήματα και προσωπικότητες και ότι συχνά δημιουργούν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς ιδίως με τα κατοικίδια ζώα. Αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων και των άλλων έμβιων όντων, αισθανόμαστε πιο οικεία απέναντι στα πλάσματα και μπορούμε να συνδεθούμε πιο εύκολα μαζί τους με την έννοια της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά εκφράζουν μια πιο συναισθηματική σύνδεση (τρυφερότητα, αγάπη, φιλία, προστασία) με τον φυσικό κόσμο και αντιλαμβάνονται ότι όλα τα έμβια όντα έχουν δική τους αξία και ρόλο στην οικολογική ισορροπία. Με άλλα λόγια ενσυναίσθηση και φιλόστοργη σκέψη ως αναγνώριση ότι όλα τα έμβια όντα και όχι μόνο οι άνθρωποι έχουν εγγενή αξία και αξίζουν σεβασμό και προστασία (Shiva, 2005).

Η έννοια της ενσυναίσθησης συνδέεται στενά με την έννοια της βαθιάς οικολογίας, καθώς και με την ανάπτυξη μιας βιοφιλικής στάσης ζωής. Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα ταύτισης και συμπάθειας απέναντι στις εμπειρίες των άλλων, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για μη ανθρώπινα όντα. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την αίσθηση της ταύτισης με τον φυσικό κόσμο και τη βαθιά κατανόηση της διασύνδεσης όλων των ζωντανών οργανισμών. Ο Naess (1983,1986,1989) υποστήριξε ότι η ενσυναίσθηση ήταν ένα κρίσιμο συστατικό της περιβαλλοντικής ηθικής και ότι θα μπορούσε να βοηθήσει τους ανθρώπους να αναπτύξουν μια σχέση σεβασμού και συμπόνιας με τον φυσικό κόσμο. Βιώνοντας τη φύση μέσω της σύνδεσης με ενσυναίσθηση, οι άνθρωποι θα μπορούσαν να μάθουν να εκτιμούν την εγγενή αξία της μη ανθρώπινης ζωής και να εργάζονται για την προστασία και τη διατήρηση του φυσικού κόσμου για χάρη του και όχι απλώς για το ανθρώπινο όφελος (*Εικόνα 20*).



*Εικόνα 20. Τα παιδιά συζητούν με τις γαντόκουκλες-βοηθούς για το αν ο άνθρωπος οφείλει να διατηρήσει όλα τα πλάσματα και να φερθεί με σεβασμό απέναντί σε όλα, ανεξαιρέτως.*

Ως προς τα αρνητικά συναισθήματα του φόβου και της αηδίας-απέχθειας που εκφράστηκαν στην παρούσα έρευνα για τις αράχνες και για τα άλλα μη ανθρώπινα πλάσματα ερχόμαστε σε συμφωνία και με άλλες έρευνες στις οποίες πολλά παιδιά παρουσιάζουν φόβο για τις αράχνες αλλά και για άλλα ζώα, ακόμη και αν δεν έχουν αρνητικές εμπειρίες με αυτά. Η έρευνα των Klionsky & Razzaq (2001) έδειξε ότι τα μικρότερα παιδιά έτειναν να βλέπουν τις αράχνες ως τρομακτικές και επικίνδυνες, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν πιο πιθανό να τις βλέπουν ως ενδιαφέροντα και χρήσιμα πλάσματα. Γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ιδέες των παιδιών για τις αράχνες εξελίσσονται καθώς επέρχεται η ωρίμανση και καθώς αποκτούν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες με τα πλάσματα αυτά.

Σε μία άλλη έρευνα, οι Pessôa & Grippo (2018) έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν γενικά αρνητικές αντιλήψεις για τις αράχνες, με πολλά από αυτά να εκφράζουν φόβο ή απέχθεια. Επιπλέον, τα παιδιά είχαν συνήθως ακούσει αρνητικά σχόλια για τις αράχνες από τους γονείς ή τους δασκάλους τους, ενώ επίσης δεν είχαν πολλές ευκαιρίες να μάθουν περισσότερα για αυτές μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο. Ωστόσο, η μελέτη έδειξε επίσης ότι η επαφή με τις αράχνες και η ενημέρωση για αυτές μπορούν να αλλάξουν αυτές τις αντιλήψεις, γεγονός που διαπιστώθηκε και στη δική μας έρευνα από τη δική μας ομάδα παιδιών.

Επίσης, στην έρευνα των Hesselink & Nieuwenhuis (1990), οι συγγραφείς εξέτασαν τον ρόλο της απέχθειας και του φόβου στην ανάπτυξη της φοβίας των αραχνών σε παιδιά συμπεραίνοντας ότι η φοβία για τις αράχνες συνδέεται στενά με την απέχθεια αλλά και με τον φόβο που προκύπτει από την επικινδυνότητα του είδους δηλ. τον κίνδυνο που συνδέεται με την ύπαρξη τους.

Ενώ σε μια άλλη μελέτη που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Early Child Development and Care» διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν γενικά αρνητική στάση απέναντι στις αράχνες, με πολλά να εκφράζουν φόβο ή αποστροφή. Ωστόσο, η μελέτη σημείωσε επίσης ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικές με τις αράχνες, παρουσίασαν μείωση του φόβου και αύξηση των θετικών στάσεων απέναντι στις αράχνες με την πάροδο του χρόνου (Bostanci & Tuncer, 2018). Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν τόσο με τα ευρήματά μας περί των αρνητικών συναισθημάτων (φόβου και αηδίας-απέχθειας) όσο και με την πρόταση που τα παιδιά εξέφρασαν, ότι δηλαδή όσο περισσότερο έρχονταν σε επαφή και μάθαιναν για την αράχνη και γενικά για τα μη ανθρώπινα πλάσματα, τόσο τα έβρισκαν πιο συμπαθητικά και προσιτά.

Άλλες έρευνες όπως των Öhman & Mineka (2001) έχουν επίσης δείξει ότι ο φόβος για τις αράχνες μπορεί να είναι συνδεδεμένος με την εξέλιξη του ανθρώπινου γένους και την επιβίωση. Το άρθρο τους προτείνει ότι οι άνθρωποι έχουν μια έμφυτη τάση να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν φόβο για ορισμένα ερεθίσματα που αποτελούσαν απειλή για τους προγόνους μας σε όλη τη διάρκεια της εξελικτικής ιστορίας. Ομοίως και οι Prokop, Usak & Fancovicova (2010) επεσήμαναν ότι το συναίσθημα της απέχθειας είναι προστατευτικό και ωφελεί την επιβίωση ενός οργανισμού. Τα παραπάνω συνδέονται και με την έννοια της «βιοφοβίας» στην οποία έχουμε αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, έννοια η οποία αναφέρεται στον φόβο των ανθρώπων για τα φυσικά φαινόμενα και τους οργανισμούς της φύσης. Η βιοφοβία έχει συνδεθεί με την επιβίωση του ανθρώπινου είδους, καθώς η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τους πιθανούς φυσικούς κινδύνους μπορεί να μας έχει βοηθήσει στην επιβίωση και την εξέλιξη.

### **5.1.2. Οι ιδέες των παιδιών για τις αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα**

Οι ιδέες των παιδιών που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνουν τόσο οικοκεντρικές ιδέες, οι οποίες πλησιάζουν τις θέσεις της βαθιάς οικολογίας, όσο και ανθρωποκεντρικές που αντανακλούν αυτές της ρηχής οικολογίας.

Οι ιδέες των παιδιών που διαφάνηκαν συμφωνούν με μια μελέτη των Scott & Gough (2010) που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Environmental Education Research», με τίτλο «Young Children's Environmental Attitudes and Behaviours». Η μελέτη αυτή εξέτασε τις ιδέες περί περιβάλλοντος παιδιών ηλικίας 4-7 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο και διαπίστωσε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας είχαν θετικές ιδέες προς το περιβάλλον και έδειξαν ενδιαφέρον και περιέργεια για τις οικολογικές του πτυχές. Σύμφωνα με τη μελέτη οι θετικές ιδέες των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο περιβάλλον και τη φύση περιλάμβαναν μεταξύ άλλων τα εξής: ενδιαφέρον για τα ζώα, τα φυτά και τα άλλα στοιχεία του φυσικού κόσμου, αίσθηση ευθύνης για το περιβάλλον και διάθεση για τη φροντίδα του. Επίσης αναγνώριση της σημασίας της διατήρησης της φύσης και του περιβάλλοντος για την υγεία και την ευημερία των ανθρώπων, όπως και αναγνώριση των αρνητικών επιπτώσεων της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον και τον φυσικό κόσμο. Τα παραπάνω συμφωνούν και με τις ιδέες που ανιχνεύθηκαν και στην παρούσα έρευνα.

Αναλυτικότερα τα παιδιά στην έρευνά μας επεσήμαναν ότι νοιάζονται για τις άλλες μορφές ζωής όπως η μητέρα φύση νοιάζεται για εμάς και ότι αποτελούμε μια οικογένεια. Η προηγούμενη πρόταση πλησιάζει κατά πολύ τη σκέψη του Naess (1987, 1989, 2008) σχετικά με το πως πώς θα πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τη φύση και τα πλάσματά της. Ο «οικολογικός εαυτός» είναι μια έννοια που υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να επεκτείνουν τον εαυτό τους ώστε να συμπεριλάβει και τον φυσικό κόσμο. Ο Naess πίστευε ότι οι άνθρωποι δεν είναι ξεχωριστοί από τη φύση αλλά μάλλον αποτελούν μέρος της. Αναγνωρίζοντας τη σύνδεσή μας με τη φύση μπορούμε να αναπτύξουμε ένα αίσθημα ευθύνης για την ευημερία της και να δώσουμε προτεραιότητα στις ανάγκες της παράλληλα με τις δικές μας.

Επίσης τα ευρήματα μας συμφωνούν και με την έρευνα της Myers (1998) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο σημείο όπου διαφάνηκε ότι τα παιδιά αποδίδουν στα μη ανθρώπινα πλάσματα, την ιδιότητα του ζωντανού υποκείμενου με προθέσεις και συναισθήματα ενώ παράλληλα εμφανίζονται να ανησυχούν για την ευημερία των πλασμάτων αυτών και να αισθάνονται ότι αξίζουν δίκαιη μεταχείριση, δηλαδή το "πρέπει" της ηθικής θέσης που προβάλλει και η βαθιά οικολογία.

Επίσης, διαφάνηκε ότι τα παιδιά στην ομάδα διερεύνησής μας εκφράζουν ιδέες ότι οι αράχνες και τα άλλα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν παρόμοια συμπεριφορά και συναισθήματα με τα ανθρώπινα πλάσματα. Οι ιδέες τους κινούνταν στο πλαίσιο ότι οι αράχνες ζουν όπως οι άνθρωποι, έχουν ανάγκες και αντιδρούν όπως αυτοί, π.χ. εάν απειληθούν θα αντιδράσουν με επίθεση. Δεν αναφερόμαστε στην έννοια του ανθρωπομορφισμού αλλά στη στενή σύνδεση των παιδιών με τα πλάσματα, με συναισθήματα και ιδέες που τα κάνει να φαίνονται πιο οικεία και πιο προσιτά. Η οικειότητα που αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση δεσμού με τα μη ανθρώπινα όντα υπάρχει πιθανότητα να μετασχηματιστεί σε νοιάξιμο για την ευημερία των μη ανθρωπίνων πλασμάτων και την ανάληψη δράσης για την προστασία τους, γεγονός που αποτελεί και το ζητούμενο της πλατφόρμας της βαθιά οικολογίας, αλλά και γενικότερα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Τα παιδιά της ομάδας μας επίσης αναγνωρίζουν ότι ο άνθρωπος είναι κομμάτι του ζωικού βασιλείου και μέρος του οικοσυστήματος, ενώ αντιτίθενται στο γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι το ηγετικό είδος πάνω στον πλανήτη. Το παραπάνω μπορεί να έρθει σε παραλληλισμό με την έρευνα των Hoffman, Zhao & Fang (2017) όπου παιδιά από την Αμερική και την Κίνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων προκειμένου να αξιολογήσουν τις ιδέες τους σχετικά με τη νόηση και τα συναισθήματα των ζώων, καθώς και τις ιδέες τους σχετικά με την ανθρώπινη μοναδικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά από την Αμερική ήταν πιο πιθανό από τα παιδιά από την Κίνα να αποδώσουν γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες στα ζώα και ήταν λιγότερο πιθανό να θεωρούν τους ανθρώπους εντελώς μοναδικούς σε σχέση με τα άλλα ζώα. Ωστόσο και οι δύο ομάδες παιδιών έδειξαν ενδείξεις ανθρωποκεντρικής σκέψης (δηλαδή την πεποίθηση ότι ο άνθρωπος είναι το πιο σημαντικό και κυρίαρχο είδος). Στο προαναφερθέν σημείο δεν συμφωνούμε με τους συγγραφείς. Τα παιδιά στη δική μας έρευνα αντιτίθενται ως ένα βαθμό στην απόλυτη κυριαρχία του ανθρώπου στον κόσμο. Μάλιστα ασκούν και κριτική σε

κάποιες συμπεριφορές που βλάπτουν το περιβάλλον, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανθρώπινες ανάγκες. Συμφωνούμε δε με τους συγγραφείς που προτείνουν ότι οι πολιτισμικές αξίες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των ιδεών των παιδιών για τα ζώα και τους ανθρώπους.

Σχετικά με τη σημαντικότητα του δικτύου σχέσεων του οικοσυστήματος τα παιδιά της έρευνάς μας αναγνωρίζουν την αξία της αράχνης και άλλων μη ανθρώπινων πλασμάτων στην αλυσίδα της ζωής, οπότε και είναι ικανά να εκτιμήσουν την ύπαρξη τους. Επίσης αναγνωρίζουν την αξία της ποικιλίας των πλασμάτων καθώς και την αλληλεξάρτηση των σχέσεων των πλασμάτων μεταξύ τους. Τα παιδιά αναγνωρίζουν επίσης ότι τα μη ανθρώπινα πλάσματα χρειάζονται το οικοσύστημά τους για να ζήσουν και θίγουν και την έννοια του ενιαίου οικοσυστήματος αλλά και της ανάγκης διατήρησής του. Συμφωνούν δηλαδή με την πρόταση της βαθιάς οικολογίας ότι όλα τα έμβια όντα έχουν δικαίωμα να βρίσκονται σε αυτό τον πλανήτη και ότι οι άνθρωποι έχουν καθήκον να τα προστατέψουν. Ο Naess (1973,1984,1989b·Sessions,1995) υποστήριξε ότι η διατήρηση των πλασμάτων είναι απαραίτητη για την υγεία και την ανθεκτικότητα των οικοσυστημάτων και ότι η απώλεια ακόμη και ενός μόνο είδους μπορεί να έχει εκτεταμένες και απρόβλεπτες συνέπειες. Τόνισε τη σημασία της διατήρησης των φυσικών ενδιαιτημάτων και του να επιτραπεί στα οικοσυστήματα να ευδοκιμήσουν χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση. Πίστευε επίσης ότι αναγνωρίζοντας την εγγενή αξία όλων των οντοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των μη ανθρώπινων μορφών ζωής και των φυσικών συστημάτων, οι άνθρωποι θα μπορούσαν να αναπτύξουν μια πιο αρμονική σχέση με τον φυσικό κόσμο. Τα παραπάνω διαφάνηκαν στα λεγόμενα των παιδιών της ομάδας μας γεγονός που μας επιτρέπει να πούμε ότι οι ιδέες τους πλησιάζουν τη βαθιά οικολογία.

Επιπρόσθετα, στην έρευνά μας οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν αξία, με αναγνώριση της αξίας αυτής ως εγγενούς αξίας. Τα παιδιά υποστήριξαν με φιλόστοργη σκέψη ότι όλα τα πλάσματα έχουν δικαίωμα να ζουν πάνω στον πλανήτη και ότι υπάρχει χώρος για όλους ακόμη και για τα πλάσματα που είναι απειλητικά για τον άνθρωπο, ακριβώς επειδή έχουν ζωή και κατοικούν μαζί μας στον πλανήτη. Τα πλάσματα ως έμβια όντα με τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και οικοσυστήματα οφείλουμε, δηλαδή είναι ηθική υποχρέωσή μας, να τα διατηρήσουμε ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά τους για τον

άνθρωπο. Τα παιδιά στην κοινότητα διερεύνησής μας όπως και ο Naess πιστεύουν ότι η φύση έχει αξία από μόνη της ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά της για τον άνθρωπο (Naess, 1973, 1986, 1989, 1990).

Συμπερασματικά οι ιδέες των παιδιών πλησίασαν κατά πολύ τις θέσεις της πλατφόρμας του κινήματος της βαθιάς οικολογίας. Πιο συγκεκριμένα: την 1η θέση, δηλαδή ότι η ευημερία και η άνθιση της ανθρώπινης και της μη ανθρώπινης ζωής στη γη έχουν αυταξία (εγγενή, ίδια αξία) (Naess, 2005). Τη 2η θέση, ότι ο πλούτος και η ποικιλία των μορφών ζωής συνεισφέρουν στην πραγμάτωση της παραπάνω αξίας και επίσης αποτελούν αξίες καθαυτές. Την 3η θέση, ότι οι άνθρωποι δεν έχουν δικαίωμα να μειώσουν αυτόν τον πλούτο και αυτή την ποικιλία εκτός και εάν πρόκειται για την ικανοποίηση ζωτικών αναγκών. Και την 5η θέση, ότι η ανθρώπινη επίδραση στον μη ανθρώπινο κόσμο είναι υπερβολική και η κατάσταση χειροτερεύει ταχέως.

Παράλληλα όμως εκφράστηκαν και ανθρωποκεντρικές ιδέες σύμφωνα με τις οποίες οι αράχνες και τα μη ανθρώπινα πλάσματα έχουν εργαλειακή αξία. Ο ανθρωποκεντρισμός θεωρεί τις μη ανθρώπινες οντότητες πολύτιμες μόνο στον βαθμό που εξυπηρετούν τα ανθρώπινα συμφέροντα. Αυτό σημαίνει ότι οι μη ανθρώπινες οντότητες αποτιμώνται κυρίως για τη χρησιμότητά τους στους ανθρώπους και όχι για την εγγενή τους αξία (Norton, 1984). Με αυτή την έννοια τα μη ανθρώπινα πλάσματα προσεγγίστηκαν ως μέσα παροχής προϊόντων για τον άνθρωπο, ενώ εκφράστηκαν και απόψεις ότι η αράχνη και άλλα «άγρια» πλάσματα δεν μπορούν να ζουν μαζί με τον άνθρωπο. Μάλιστα δόθηκε και «ηθικό χρώμα» στα πλάσματα κατατάσσοντας τα ως καλά ή κακά ανάλογα με το αν μπορούν να αποτελέσουν απειλή για τον άνθρωπο.

Ο Kahn (1999) στις έρευνες του σχετικά με την ηθική για το περιβάλλον αξιολόγησε κατά πόσον ή όχι θεωρούνται από τα παιδιά ως ηθικά λάθος, ορισμένες συμπεριφορές, όπως η αλόγιστη χρήση του νερού ή ρύπανση του περιβάλλοντος, κ.λπ οι οποίες επίσης βλάπτουν τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Διαπίστωσε ότι τα περισσότερα παιδιά σε όλες τις ηλικίες θεωρούσαν τη ρύπανση ως ηθικά λανθασμένη όμως η συλλογιστική των παιδιών σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ήταν ηθικά λάθος έδειξε μια αναπτυξιακή εξέλιξη. Με την πρόοδο της ηλικίας, τα παιδιά ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αυτό που ο Kahn αποκαλεί «βιοκεντρική» συλλογιστική, όπου διαφαίνεται η άποψη ότι η φύση



(συμπεριλαμβανομένων των μη ανθρωπίνων πλασμάτων) έχει εγγενή αξία, αξία πέρα από τις ανθρώπινες ανάγκες. Ωστόσο, ο συλλογισμός με αυτή την ματιά εμφανιζόταν μόνο σε μια μειοψηφία παιδιών, ακόμη και μεταξύ των εφήβων. Τα περισσότερα παιδιά αναφερόταν στην προστασία του περιβάλλοντος με βάση τις ανθρώπινες ανάγκες, με μια ανθρωποκεντρική ματιά. Αυτή η ανθρωποκεντρική ματιά υπήρξε και στη δική μας έρευνα.

Αντίθετα στο άρθρο των Herrmann, Waxman, & Medin, (2010) αναφέρεται ότι παρόλο που τα παιδιά ηλικίας 5 ετών αστικών περιοχών υιοθετούν μια ανθρωποκεντρική οπτική, επαναλαμβάνοντας προηγούμενες γνώσεις και αναφορές που αποκτήθηκαν από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, τα 3χρονα παιδιά δεν δείχνουν καμία ένδειξη ανθρωποκεντρισμού. Αυτό υποδηλώνει ένα προηγούμενο ανεξερεύνητο μοντέλο ανάπτυξης: Ο ανθρωποκεντρισμός δεν είναι ένα αρχικό βήμα στην εννοιολογική ανάπτυξη, αλλά αντίθετα είναι μια επίκτητη αντίληψη, η οποία αναδύεται μεταξύ 3 και 5 ετών σε παιδιά που μεγαλώνουν σε αστικά περιβάλλοντα.

Άλλη μία πτυχή που συζητήθηκε από τα παιδιά στην παρούσα έρευνα ήταν η αρνητική επίδραση του ανθρώπου στον πλανήτη και η αναγνώριση της αρνητικής επίδρασης του ανθρώπου στα μη ανθρώπινα πλάσματα. Τα παιδιά αναφέρθηκαν σε στάσεις και συμπεριφορές που δεν εγκρίνουν απέναντι στο περιβάλλον και τα μη ανθρώπινα πλάσματα όπως π.χ. η ρύπανση, η εξαφάνιση των ειδών, η απώλεια των οικοσυστημάτων. Τα παιδιά διερωτώνται γιατί οι άνθρωποι πρέπει να έχουν το δικαίωμα να κυριαρχούν ή να εκμεταλλεύονται τη φύση και έχουν εκφράσει την ανησυχία τους για την ευημερία των μη ανθρωπίνων όντων ενώ άλλοτε έχουν πιο ανθρωποκεντρική στάση απέναντι στη δράση των ανθρώπων και άλλοτε πιο οικοκεντρική. (Palmer & Suggate, 2004).

Γενικά οικοκεντρικές ιδέες με βιοφιλική τάση ως κίνητρο για την προστασία όλων των πλασμάτων διαπιστώσαμε και στην παρούσα έρευνα μιας και τα παιδιά δεν ήθελαν να εξαφανισθεί καμία οντότητα και το υποστήριζαν αυτό με μεγάλη θέρμη, ιδίως στο τέλος των φιλοσοφικών μας συναντήσεων όπου κλείσαμε με το σύνθημα «Μαζί και διαφορετικοί, φίλοι για μια ζωή, μαζί και διαφορετικοί, όλα τα πλάσματα της γης».

## 5.2 Συμβολή της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ρίξει φως στα συναισθήματα και στις ιδέες των μικρών παιδιών για ένα πλάσμα που δεν θεωρείται ιδιαίτερα δημοφιλές, αντίθετα μάλιστα προκαλεί βιοφοβικά συναισθήματα και έχει κατηγοριοποιηθεί ως «αρνητικό» πλάσμα κυρίως κατά το παρελθόν. Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής ηθικής αλλά και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι ιδέες των νηπίων για τα μη ανθρώπινα όντα δεν έχουν ιδιαίτερα μελετηθεί.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας προσφέρουν μια αρχική κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εκτιμούν τα μη ανθρώπινα πλάσματα. Συμβάλλει στο να αξιολογήσουμε πώς αναπτύσσεται η σχέση τους με αυτά και να αξιοποιήσουμε τα ευρήματα ώστε να σχεδιάσουμε μία καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαδικασία στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς η πρώιμη παιδική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών αξιών και ιδεών, μίας και τα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα ανοιχτά σε νέες εμπειρίες και απόψεις (Souter-Brown, G., 2013).

Επίσης προτείνεται η πρακτική της φιλοσοφίας για/με παιδιά ως μία συμμετοχική πρακτική διερεύνησης που κινητοποιεί την κριτική σκέψη και εγείρει την ήδη υπάρχουσα φυσική περιέργεια των παιδιών για τα στοιχεία που συνθέτουν τον κόσμο μας. Παράλληλα διεξάγεται στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κλίματος που ενισχύει τη συμμετοχή και τη συμπερίληψη όλων, ώστε να ακούγονται όλες οι φωνές, γεγονός που χρειάζεται όσο ποτέ η κοινωνία μας και ο πλανήτης μας σήμερα, αλλά και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η φιλοσοφία για/με παιδιά μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με ιδέες δικαιοσύνης στο πλαίσιο του περιβάλλοντος και τους ενήλικες να κατανοήσουν πώς να ενσωματώσουν τις ιδέες και τα ίδια τα θέλω των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση της γνώσης.

Ευελπιστώ αυτή εδώ η προσπάθεια να βάλει ένα μικρό λιθαράκι στην οικοδόμηση ενός μεγαλύτερου και πιο εκτεταμένου δρόμου συμπερίληψης των νηπίων ως ομάδας ικανών ατόμων να εκφράσουν και αυτά τις ιδέες τους για το πώς θέλουν να δουν τον ανθρώπινο και μη ανθρώπινο κόσμο, στην αξιολόγησή του και στους τρόπους με τους οποίους θα ενισχυθούν οι σχέσεις με τα μη ανθρώπινα

πλάσματα, ώστε να αγκαλιάσουμε όλοι οικοκεντρικά έναν κόσμο πιο δίκαιο για όλα τα όντα αυτού του πλανήτη.

### 5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της ερευνητικής διαδικασίας σχετίζεται με τη διάρκεια της επιτόπιας έρευνας. Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόσαμε με την πρακτική των φιλοσοφικών συναντήσεων ήταν πολύ σύντομο. Όσο περισσότερο διαρκεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται στη φιλοσοφική συζήτηση τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη για την κοινότητα της έρευνας. Τα παιδιά εξοικειώνονται περισσότερο με τη διαδικασία και αναπτύσσουν σχέσεις σεβασμού και εκτίμησης κατά τη διάρκεια της φιλοσοφικής κοινότητας, αλλά και πιο υψηλά επίπεδα κριτικής, φιλόστοργης σκέψης, ενώ εκφράζονται λεκτικά με μεγαλύτερη άνεση.

Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας αφορά στην εμπειρία της ερευνήτριας σε σχέση με την πρακτική της φιλοσοφίας για/με παιδιά καθώς ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόσα την πρακτική σε ερευνητικό επίπεδο. Υπήρξαν σημεία που θα μπορούσαν να γίνουν λίγο διαφορετικά, όπως π.χ. να επιμείνω στο «γιατί» των ερωτήσεων ή να αδράξω την ευκαιρία να κάνω κάποια επιπλέον ερώτηση διευκρίνησης, για να αναδυθεί περισσότερο το νόημα των λεγόμενων των παιδιών και να συγκεντρώσω πιο σαφή δεδομένα.

Επιπρόσθετα, το μέγεθος της εκπαιδευτικής ομάδας και η ποιοτική διάσταση της έρευνας δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων.

Μία ακόμη δυσκολία ήταν το γεγονός πως κάποια από τα μέλη της κοινότητας διερεύνησης απουσίασαν λόγω νόσησης από τον COVID-19, γεγονός που έφερε έναν αποσυντονισμό στη διαδικασία μιας και έπρεπε να ανατρέξουμε πάλι πίσω σε έννοιες και ερωτήσεις προκειμένου τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα ξανά στη συζήτηση.

Επίσης η μικρή ηλικία των παιδιών δεν επιτρέπει την ευχέρεια στη λεκτική έκφραση, ενώ παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά που ήταν πιο εξωστρεφή από κάποια άλλα ίσως επηρέασαν την αυθόρμητη έκφραση όλων των παιδιών. Όσον αφορά τη φιλοσοφική συζήτηση, το επίπεδο των νηπίων δεν είναι τόσο υψηλό ώστε

να εκφράσουν την έννοια για την οποία ερωτώνται, όπως την αισθάνονται και με την σαφήνεια που θα επιθυμούσαν.

Τελικά θα μπορούσε να αναφερθεί και το γεγονός ότι αναδύθηκαν πάρα πολλά θέματα, γεγονός που αποτέλεσε ως έναν βαθμό τροχοπέδη όσον αφορά την ανάλυση και τη βαθύτερη διερεύνησή τους.

#### **5.4 Ανοιχτά ερωτήματα για μελλοντική έρευνα**

Στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχει έλλειψη ερευνητικών δεδομένων που να αφορούν τη διερεύνηση των ιδεών των παιδιών ιδίως του νηπιαγωγείου σε θέματα φύσης, αντίληψης των σχέσεων με τα μη ανθρώπινα πλάσματα και περιβαλλοντικής ηθικής.

Μελλοντική έρευνα που θα αποτελούσε συνέχεια της παρούσης είναι μία πειραματική έρευνα η οποία θα εξέταζε πιο διεξοδικά την τυχόν μεταβολή στις ιδέες και τις πεποιθήσεις των νηπίων, πριν και μετά από ένα εργαστήριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βασισμένο στη φιλοσοφία για/με παιδιά.

Επίσης, άλλη μία πρόταση θα ήταν να εξεταστεί το πώς βλέπουν τα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων τη δράση του ανθρώπου αλλά και την ηθική υποχρέωσή του να σέβεται και να διατηρεί τα μη ανθρώπινα πλάσματα και τα στοιχεία της φύσης, ώστε να δούμε εξελικτικά τις διαφορές αλλά και τους τυχόν παράγοντες που διαμορφώνουν τις ιδέες των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους.

Άλλο ένα ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσε να αφορά κατά πόσο νήπια αγροτικών περιοχών και αυτά των πόλεων προσεγγίζουν με ίδιο ή διαφορετικό τρόπο τον φυσικό κόσμο και ποιοι είναι οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την κάθε περίπτωση.

#### **5.5 Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, τα παιδιά που συμμετείχαν στο εργαστήριο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βάση τη φιλοσοφία με/για παιδιά εξέφρασαν ιδέες που πλησιάζουν πολύ εκείνες της βαθιάς οικολογίας αλλά και τις θέσεις της πλατφόρμας του κινήματος, με επίκεντρο έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, το ενιαίο

οικοσύστημα, ο οικολογικός εαυτός, η αρνητική επίδραση του ανθρώπου στο περιβάλλον και η ηθική υποχρέωσή του να προστατευθεί ο φυσικός κόσμος. Οι ιδέες τους αντανακλούν μια βιοφιλική τάση, καθώς εκφράζονται με αισθήματα αγάπης, τρυφερότητας, φιλίας αλλά και σεβασμού και προστασίας για τα μη ανθρώπινα πλάσματα, ενώ αναδείχθηκαν και δείγματα ενσυναίσθησης που αποτελούν συνθήκη-ορόσημο προκειμένου να διαμορφώσουμε μια οικοκεντρική σύνδεση με τον κόσμο γύρω μας.

Η βαθιά οικολογία υποστηρίζει ότι η ανθρωποκεντρική θεώρηση η οποία θέτει τις ανθρώπινες ανάγκες και τα συμφέροντα στο επίκεντρο είναι η βασική αιτία των περιβαλλοντικών προβλημάτων και της απώλειας της ποικιλίας των μη ανθρώπινων οντοτήτων του πλανήτη. Μία τέτοια αντίληψη εξέφρασαν και τα περισσότερα παιδιά της έρευνας μας μιας και βλέπουν τον αρνητικό τρόπο με τον οποίο φέρονται οι άνθρωποι στον μη ανθρώπινο κόσμο και στα πλάσματά του. Ταυτόχρονα, όμως, τα παιδιά εξέφρασαν και βιοφοβικές τάσεις για τα άγρια πλάσματα με τα οποία δεν έρχονται σε επαφή συχνά αλλά και ανθρωποκεντρικές ιδέες, μιας και προέβαλαν την ωφέλεια και την παραγωγή προϊόντων ως βασικό παράγοντα προκειμένου να αξιολογήσουν τα μη ανθρώπινα πλάσματα.

Αξιοσημείωτο όμως είναι το γεγονός ότι στη διάρκεια του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βάση τη φιλοσοφία για/με παιδιά, η κοινότητα διερεύνησης εκφράστηκε με τέτοιο τρόπο αλλά και έθεσε πολλούς προβληματισμούς, ικανούς να κινητοποιήσουν τη σκέψη των παιδιών στον δρόμο προς μία οικοκεντρική κατεύθυνση. Μια στροφή προς μια οικοκεντρική θεώρηση η οποία αναγνωρίζει την εγγενή αξία των μη ανθρώπινων οντοτήτων και δίνει προτεραιότητα στην ευημερία ολόκληρου του οικοσυστήματος έναντι των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών, αλλά και στη βαθιά συναισθηματική σύνδεση με τον μη ανθρώπινο κόσμο.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Barlett, P. F. (2008). Reason and reenchantment in cultural change: Sustainability in higher education. *Current Anthropology*, 49(6), 1077-1098.
- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 14(2), 529-544.
- Barry, J. (1999). *Rethinking green politics*. New York, NY: Routledge.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122.
- Boeckel, D. J. (1997). *The Call of the Mountain: Arne Naess and the Deep Ecology Movement* [Documentary].
- Boeckel, J. (1995). Interview with Norwegian eco-philosopher Arne Naess. *Tvergastein, Hardangervidda, Norway*, June 1995.
- Borgi, M., Cirulli, F., & Chiarotti, F. (2016). Children's views about spiders: A focus group study. *Journal of Biological Education*, 50(1), 21-31.
- Bostancı, N. O., & Tuncer, G. (2018). Preschool children's attitudes towards spiders: the effect of an environmental education program. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1540-1549. doi: 10.1080/03004430.2017.1421077
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Handbook of research methods in psychology* (pp. 51-77). American Psychological Association.
- Burgh, G. (2018). The need for philosophy in promoting democracy: A case for philosophy in the curriculum. *Journal of Philosophy in Schools*, 5(1), 38-58.
- Cafaro, P., & Primack, R. (2014). Species extinction is a great moral wrong. *Biological Conservation*, 170, 1-2.
- Capra, F. (1987). Deep Ecology. A new paradigm. *Earth Island Journal*, 2.
- Capra, F. (2013, Winter). Deep Ecology: Educational Possibilities for the Twenty-First Century. *The NAMTA Journal*, 38(1).
- Carson, R. (1998). *The sense of wonder*. New York: HarperCollins.
- Charles, C., & Papiotis, P. (2015). Children's emotional connections with animals: The implications for childhood social development. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 40-53.

- Chawla, L. (2002). Spots of time: Manifold ways of being in nature in childhood. In P. K. Kellert, *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations* (pp. 199-226). London, England: Cambridge, MA: MIT Press.
- Chawla, L., & Cushing, D. (2007). Education for Strategic Environmental Behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Cockburn, A. (1996). A short, meat-oriented history of the world. From Eden to the Mattole. *New Left Review*, 16-42.
- Cohen, S. M., & Czerniak, C. M. (2014). Developing critical thinking through Socratic questioning: An action research study. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 13-23.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Crist, E. (2012). Abundant earth and population. In P. Cafaro & E. Crist (Eds.), *Life on the brink: Environmentalists confront overpopulation* (pp. 141-153). University of Georgia Press.
- Crist, E., & Kopnina, H. (2014). Unsettling anthropocentrism. *Dialectical Anthropology*, 38, 387-396.
- Crutzen, P. J. (2006). The "Anthropocene". In E. Ehlers & T. Krafft (Eds.), *Earth System Science in the Anthropocene* (pp. 13-19). Springer.
- De silva, P. (1990). Buddhist environmental ethics. In A. Badiner (Ed.), *Dharma Gaia: A harvest of essays in Buddhism and ecology* (pp. 14-19). Berkeley, CA: Parallax.
- Devall, B., & Sessions, G. (1985). *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*. Salt Lake City: Peregrine Smith Books.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54(January), 77-80.
- Drengson, A., Devall, B., & Schroll, M. A. (2011). The deep ecology movement: Origins, development, and future prospects (toward a transpersonal ecosophy). *International Journal of Transpersonal Studies*, 30(1-2), 101-117.
- Evans, G., & McCoy, J. (1998). When buildings don't work: The role of architecture in human health. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 85-94.
- Foreman, D. (1991). *Confessions of an eco-warrior*. Harmony Books, Grown publishers.
- Fromm, E. (1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Fawcett Crest.
- Fromm, E. (1976). *To have or to be?* New York, NY: Harper and Row.
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in Kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Glasser, H. (2011). Naess's deep ecology: Implications for the human prospect and challenges for the future. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 54(1), 52-77.
- Gough, A., & Smith, W. (2015). Deep Ecology as a framework for student eco-philosophical thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 2, 69-86.
- Hanh, T. N. (2008). *The world we have: A Buddhist approach to peace and ecology*. Berkeley, CA: Parallax Press.

- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Haynes, J. (2014). Already equal and able to speak: Practicing philosophical enquiry with young children. In S. Robson & S. Quinn (Eds.), *Routledge international handbook on young children's thinking and understanding* (pp. 141-150). London: Routledge.
- Herrmann, P., Waxman, S., & Medin, D. (2010). Anthropocentrism is not the first step in children's reasoning about the natural world. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(22), 9979-9984. doi:10.1073/pnas.1004440107.
- Hesselink, J. K., & Nieuwenhuis, E. E. (1990). The role of disgust and fear in the development of spider phobia in children. *Behavior Research and Therapy*, 28(6), 479-485.
- Hummel, E., Hammer, K., & Hempelmann, R. (2013). The spider in the soup: A study of children's fear beliefs and disgust responses to spiders. *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 325-334.
- Hoffman, C. L., Zhao, Z., & Fang, Y. (2017). Chinese and American children's beliefs about animal cognition and emotion. *Anthrozoös*, 30(4), 625-637.
- Inagaki, K., & Hatano, G. (2006). Young Children's Conception of the Biological World. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 177-181.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3/4), 471-486.
- Kahn, P. H. Jr. (1999). *The human relationship with nature: Development and culture*. MIT Press.
- Kahn, P., & Kellert, S. (2002). *Children and nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Keller, D. (2009). Deep ecology. In J. Baird Callicott & Robert Frodeman (Eds.), *Encyclopedia of environmental ethics and philosophy* (pp. 114-119). Macmillan.
- Kellert, S. (2012). *Birthright: People and nature in the modern world*. New Haven: CT: Yale University Press.
- Kellert, S.R. (1993). The biological basis for human values of nature', in S.R. Kellert and E.O.Wilson (eds.). In *The Biophilia Hypothesis* (pp. 42-69). Washington DC: Island Press.
- Kennedy, D. (2006). *Changing conceptions of the child from the renaissance to post-modernity: A philosophy of childhood*. New York: Edwin Mellen Press.
- Klionsky, S., & Razzaq, L. (2001). Children's perceptions of spiders: A study of first through fifth graders. *Journal of Environmental Education*, 32(1), 31-35.
- Kopnina, H. (2015). Revisiting the Lorax complex: deep ecology and biophilia in cross-cultural perspective. *Environmental Sociology*, 1,(4), 315-324.
- Kopnina, H., & Gjerris, M. (2015). Are Some Animals More Equal than Others? Animal Rights and Deep Ecology in Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*. 20.



- Kopnina, H. (2019). Ecocentric Education. In: Leal Filho, W. (eds) *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer, Cham.
- Krcmarova, J. (2009). E.O. Wilson's concept of biophilia and the environmental movement in the USA. *Klaudyan*, 6(1-2), 4-16.
- Kuhn, D., Pearsall, S. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking. *Journal of Cognition and Development* 1 (1), 113–129.
- Leonard, A. (2010). *The story of stuff*. London, England: Constable.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be? *Resource Publication*, Series 1 (1).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Louv, R. (2007). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin.
- Malone, D. (Producer), Tanner, M. (Producer & Director). (2008). High anxieties: The mathematics of chaos [Documentary]. United Kingdom: BBC. Retrieved from <https://www.documentarytube.com/videos/high-anxieties-the-mathematics-of-chaos-bbc-documentary>.
- Margulis, L. (1998). *The symbiotic planet: A new look at evolution*. London: Weidenfeld and Hutchinson.
- Matthews, G. B. (1984). *Dialogues with Children*. Harvard University Press.
- Matthews, G. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mc Laughlin, A. (1993). *Regarding nature: industrialism and deep ecology*. Albany: Sunny press.
- Melson, G. F., & Fogel, A. (1996). Parental perceptions of children's relationships with pets. *Anthrozoös*, 9(2-3), 188-194.
- Melson, G. F. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 31-39.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34, 261-279.
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. *Encyclopedia of Educational philosophy and theory*, 1-7.
- Myers, O. E. (1998). *Children and animals: Social development and our connections to other species*. Boulder, CO: Westview Press.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16(1-4), 95-100.
- Naess, A. (1982). Simple in means, rich in ends: A conversation with Arne Naess. *The Trumpeter: Journal of Ecosophy*, 10-15.

- Naess, A. (1984). The Deep Ecology Movement: Some Philosophical Aspects. *Philosophical Inquiry*, 6(1-2), 1-9.
- Naess, A. (1986). The deep ecological movement: Some philosophical aspects. In G. Sessions (Ed.), *Deep ecology for the 21st century: Readings on the philosophy and practice of the new environmentalism* (pp. 95-102). Shambhala.
- Naess, A. (1987). Self-realization: An ecological approach to being in the world. *Trumpeter*, 4, 128–131.
- Naess, A. (1989). From ecology to ecosophy, from science to wisdom. *World Futures: Journal of General Evolution*, 27(2-4), 185-190.
- Naess, A. (1989b). *Ecology, community, and lifestyle: Outline of an ecosophy*. Cambridge University Press.
- Naess, A. (1993). Beautiful action: Its function in the ecological crisis. *Environmental Values*, 2, 67-71.
- Naess, A., & Sessions, G. (1995). Deep ecology and education: A conversation with Arne Naess. *ReVision*, 17(1), 25-32.
- Naess, A. (1990). Ecology, community, and lifestyle: Outline of an ecosophy. *Environmental Ethics*, 12(3), 195-219.
- Naess, A. (2000). Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Naess<sup>1</sup>. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48-62.
- Naess, A. (2005). The deep ecology movement: Some philosophical aspects. In A. Drengson & H. Glasser (Eds.), *Selected Works of Arne Naess*, X (pp. 33-55). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Naess, A. (2008). *The Ecology of Wisdom*. Berkeley: Counterpoint.
- Norton, B. G. (1984). Environmental ethics and weak anthropocentrism. *Environmental ethics*, 6(2), 131-148.
- Öhman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108, 483–522.
- Oakley, J. (2011). Animality and Environmental Education: Toward an Interspecies Paradigm (Editorial in the special issue Animality and Environmental Education). *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 8-13.
- Öhman, A., & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108, 483–522.
- Orr, D. (2009). *Down to the wire: Confronting climate collapse*. New York, NY: Oxford University.
- Palmer, J. A., Suggate, J., (1996). Environmental cognition: Early ideas and misconceptions at the ages of four and six. *Environmental Education Research*, 2, 301-329.
- Palmer, J.A., & Suggate, J. (2004). The Development of Children's Understanding of Distant Places and Environmental Issues: Report of a Longitudinal Study of the Development of Ideas Between the Ages of Four and Ten Years. *Research Papers in Education*, 19(2), 205-237.

- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Payne, P. (1998). Children's' conceptions of nature. *Australian Journal of Environmental Education*, 14, 19-26.
- Pearce, F. (2007). *With Speed and Violence: Why Scientists Fear Tipping Points in Climate Change*. Beacon Press.
- Pessoa, R. S., & Grippo, R. S. (2018). Children's ideas about spiders and spider-related activities. *Journal of Biological Education*, 52(2), 216-224. doi: 10.1080/00219266.2017.1397703
- Piaget, J. (1933). Children's Philosophies. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Child Psychology* (pp. 703-732). Worcester, MA: Clark University Press.
- Prokop, P., Usak, M., Fancovicova, J. (2010). Risk of parasite transmission influences perceived vulnerability to disease and perceived danger of disease-relevant animals. *Behav. Process.*, 85, 52–57.
- Prokop, P., & Fančovičová, J. (2012). Children's attitudes and behavioral intentions toward a live tarantula in the context of an educational intervention. *Journal of Environmental Education*, 43(1), 20-33.
- Rees, W., & Wackernagel, M. (1996). Urban ecological footprints: Why cities cannot be sustainable—And why they are a key to sustainability. *Environmental impact assessment review*, 16(4-6), 223-248.
- Resnick, L. B., & Klopfer, L. E. (1989). Toward the thinking curriculum: An overview. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 680-685.
- Routley, V., & Routley, R. (1979). Against the inevitability of human chauvinism. In K. E. Goodpaster & K. M. Sayre (Eds.), *Ethics and problems of the 21st century* (pp. 135-146). University of Notre Dame Press.
- Rowe, B. (2017). Deep Ecology and Disruptive Environmental Education. In A. Chinnery (Ed.), *Philosophy of Education Yearbook 2017* (pp. 521-526). Urbana, IL: Philosophy of Education Society.
- Safina, C. (2015). *Beyond Words: What Animals Think and Feel*. New York: Henry Holt & Company.
- Safina, C. (2020). What Animals Can Teach Us About Ourselves and the World: A Conversation with Carl Safina [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Wf4S5BOF7BQ>
- Saunders, P. (1999). Capitalism and the environment. In M.J. Smith (Ed.), *Thinking Through the Environment* (pp. 269–279). London: Routledge.
- Seed, J. (1985). Anthropocentrism. In B. Devall & G. Sessions (Eds.), *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered* (pp. 49-63). Layton, UT: Gibbs Smith.
- Seed, J., Macy, J., & Fleming, P. (Eds.). (1988). *Thinking like a mountain: Towards a council of all beings*. New Society Publishers.
- Seed, J. (2005). The ecological self. *Earthlight Magazine*, 14(4). Retrieved from [http://earthlight.org/2005/essay53\\_johnseed.html](http://earthlight.org/2005/essay53_johnseed.html)

- Sessions, G. (1995). *Deep Ecology for the 21st Century: Readings on the Philosophy and Practice of the New Environmentalism*. Shambhala Publications.
- Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. South End Press.
- Sia, A. (1984). *An investigation of selected predictors of overt responsible environmental behavior*. Unpublished dissertation. Southern Illinois University at Carbondale.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.
- Sivek, D. (2002). Environmental Sensitivity among Wisconsin High School Students. *Environmental Education Research*, 8 (2), 155–170.
- Smith, L. C., & Kim, J. S. (2007). Attitudes and behavior of children toward animals and insects. *Anthrozoös*, 20(1), 23-34
- Smyth, C. (2006). Environment and education: A view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 247-264.
- Snyder, G. (1990). *The Practice of the Wild*. In *The Etiquete of Freedom*. San Francisco: North Point Press.
- Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Souter-Brown, G. (2013). Environmental education and the development of ecological values. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1), 28-49
- Speth, J. (2008). *The bridge at the edge of the world: Capitalism, the environment, and crossing from crisis to sustain ability*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Splitter, L., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research.
- Taylor, A. & Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture, & Society*, 23(4), 507-529.
- Tidball, K. G. (2012). Urgent Biophilia: Human-Nature Interactions and Biological Attractions in Disaster Resilience. *Ecology and Society*, 17(2), 5.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Ulrich, R. (1993). Biophilia, biophobia, and natural landscapes, in S.R. Kellert and E.O. Wilson (Eds.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 73–137). Washington DC: Island Press.
- Van Boeckel, P., Van der Molen, K. (Producers), & Van Boeckel, J. (Director). (1997). "The Call of the Mountain: Arne Naess and the Deep Ecology Movement" [Film]. Netherlands.
- Weber, M. (1946). *Essays in Sociology* (H.H. Gerth & C. Wright Mills, Trans. & Eds.). Oxford University Press.

- Wells, N., & Lekies, K. (2006). Nature and the Life Course. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.
- Weil, Z. (2004). *The power and promise of humane education*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.
- White, L., Jr. (1967). The historical roots of our ecological crisis, *Science*, 155, 1203-1207.
- Wilson, E. (1975, Oct 12). Human Decency is Animal. *New York Times Magazine*, 38–5.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, E. O. . (1993). Biophilia and the Conservation Ethic. In: Kellert S. a Wilson E.O. (eds.). In *The Biophilia Hypothesis* (σσ. 31–40). Washington, D.C: Shearwater Books.
- Wilson, E. O. (1993). *Biophilia and the Conservation Ethic*. In: Kellert S. a Wilson E.O. *The Biophilia Hypothesis*. Washington, D.C.: Shearwater Books.
- Wilson, E. O. (1994). *Naturalist*. Washington, D.C.: Shearwater Book.
- Wilson, E. (2016). *Half-Earth: our planet's fight for life*. New York: Liveright Publishing Corporation a division of W. W. Norton & Company.
- Witoszek, Nina and Andrew Brennan (Eds). (1999). *Philosophica lDialogues. Arne Naess and the Progress of Ecophilosophy*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Worall, S. (2015, July 15). Yes, Animals Think And Feel. Here's How We Know. National Geographic. Retrieved from <https://www.nationalgeographic.com/animals/article/150714-animal-dog-thinking-feelings-brain-science>.
- Worley, P. (2010). *The if machine: Philosophical enquiry in the classroom*. UK: Bloomsbury.
- Wynn, M. L., & Coolidge, F. L. (2016). Children's perceptions of nonhuman animals: A literature review. *Journal of Animal Ethics*, 6(2), 129-143.

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γασπαράτου, Ρ. (2007). Φιλοσοφία του κοινού νου και φιλοσοφία για παιδιά: Δύο αντικρουόμενα φιλοσοφικά εγχειρήματα, *Παιδαγωγικός Λόγος* 2, 141-153.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., & Καραγεωργάκης, Σ. (2005). "Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία". Στο Α. Γεωργόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ.σ819-839). Αθήνα,: Gutenberg,.
- Γκαδρής, Σ. (2017). *Φιλοσοφία για παιδιά* Σεμινάριο ΦΒ355.1 Σημειώσεις μαθήματος. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών.
- Ελλάλ, Ζ. (2012). *Το τεχνικό σύστημα*. Αθήνα: Αλήστου μνήμης.
- Ζιάκας, Θ. (2008). *Ο Σύγχρονος Μηδενισμός*. Αθήνα: Αρμός.

- Κιντή, Β., & Ζήκα, Φ. (1999). *Η φύση της φύσης*, (Επιμ. Μ. Μοδινός & Η. Ευθυμιοπούλου). Αθήνα: Στοχαστής και Διεπιστημονικό Ινστιτούτο Περιβαλλοντικών ερευνών (ΔΙΠΕ).
- Lipman, M. (2004). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. (Μτφρ. Σαλαμάς,). Αθήνα: Πατάκης.
- Naess, A. (1992). Οι Θεμελιακές Αρχές. *Κοινωνία και Φύση*, 2,123-133.
- Descartes, R. (1976). *Λόγος Περί της Μεθόδου, Για την Καλή Καθοδήγηση του Λογικού μας και την Αναζήτηση της Αλήθειας στις Επιστήμες*, μτφρ. Χριστόφορος Χρηστίδης,. Αθήνα: Παπαζήση.
- Devall, B. (1991). Ανακαλύπτοντας τον Οικολογικό Εαυτό μας (Μτφρ. των Ε. και Μ. Θεοφράστου). *Φύση και οικολογία*, 15.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1995). *Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης, Η Πρόκληση της Οικολογίας και οι Απαντήσεις της Φιλοσοφίας*, Αθήνα: Πολίτης.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Spinoza, B. (2009). *Ηθική (μετ. Ε. Βανταράκης)*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Τσεβρένη, Γ. ( 2019). Εκπαιδεύοντας τους Θυρώ των πόλεων: μία εμπειρία βιωματικής προσέγγισης της μη ανθρώπινης φύσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 14-24.
- Τσερώνη, Α. (2020). Οι Εγγενείς Ηθικές Αξίες στη Βαθιά Οικολογία και τη Θεωρία της Βιώσιμης Ανάπτυξης.. *Ηθική.Περιοδικό φιλοσοφίας*, (1), 32-38.
- Τσιώλης Γ. ( 2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο (Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, Αθήνα: Πεδίο, 473-498.
- Heynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μτφ. Τζαβάρας, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χορκχάιμερ, Τ. Β., & Αντόρνο, Μ. (1996). *Διαλεκτική του Διαφωτισμού. Φιλοσοφικά αποσπάσματα Μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου*. Αθήνα: Νήσος.