

2

Κεφάλαιο

Εισαγωγή στη φιλοσοφία
με/για παιδιά:
θεωρητικό–εννοιολογικό πλαίσιο



2.1 Μπορούν τα παιδιά να φιλοσοφήσουν;

Φιλοσοφία και παιδιά; Μπορούν τα παιδιά να φιλοσοφήσουν; Η γρήγορη απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι συχνά αρνητική. Κατά τον Piaget (1929), η σκέψη των παιδιών εξελίσσεται καθώς αυτά μεγαλώνουν και περνάει μέσα από διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Ωστόσο, δεδομένου ότι η αφηρημένη σκέψη αποκτάται μεταγενέστερα, το παιδί δεν μπορεί να φιλοσοφήσει νωρίτερα, αφού η σκέψη του βρίσκεται είτε στο συμβολικό στάδιο (προσχολική ηλικία) είτε στο στάδιο συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών (σχολική ηλικία) (1929).

Ειδικότερα, η σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει πολλές αδυναμίες, όπως: α) διακατέχεται από συγκρητισμό (η σκέψη εστιάζει στο επιμέρους και μεταβαίνει από το ειδικό στο ειδικό) και είναι προαιτιώδης (γεγονότα που συμβαίνουν ταυτόχρονα θεωρούνται λανθασμένα ότι έχουν σχέση αιτίου–αιτιατού, ακόμα και αν είναι άσχετα μεταξύ τους), β) είναι ανιμιστική (τα πάντα έχουν ζωή και ύπαρξη για τα νήπια), γ) είναι εγωκεντρική και συχνά υπάρχει αδυναμία στη σύγκριση μέρους–όλου ή στη διάκριση πραγματικού–φανταστικού (Donaldson, 1991· Piaget, 1929, 1962· Siegler, 2002). Στους παραπάνω γνωστικούς περιορισμούς προστίθενται και άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως είναι: α) η εύκολη διάσπαση προσοχής και η αδυναμία συγκέντρωσής τους σε μια δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα, β) η δυσκολία γλωσσικής έκφρασης με ακρίβεια και γ) η

αδυναμία των περισσότερων παιδιών σε αυτήν την ηλικία να γράφουν και να διαβάζουν. Συνεπώς, η ενασχόληση με τη φιλοσοφία με παιδιά μικρότερης ηλικίας θα μπορούσε να θεωρηθεί χρονοβόρα ή, ίσως, και μια εμπειρία ακατάλληλη, αν όχι επικίνδυνη για τα παιδιά (Gazzard, 1996).

Ως συνέπεια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα τείνουν να σχεδιάζονται με βάση αυτά που μπορεί να κατακτήσει το παιδί σε κάθε ηλικιακό στάδιο, θεωρώντας ως δεδομένο ότι η ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται αποκλειστικά από την ηλικιακή ωρίμανση. Δίνεται έμφαση στην ηλικία του παιδιού και όχι στην ολότητά του, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες και εμπειρίες που μπορεί να έχει.

Υπάρχουν, επίσης, αρκετοί επικριτές της φιλοσοφίας με παιδιά και της ικανότητας των παιδιών να φιλοσοφούν. Ο Πλάτων, χωρίς να έχει υπόψη τη φιλοσοφία με παιδιά, αναφέρει στο έβδομο βιβλίο της Πολιτείας (539b) ότι τα νεαρά άτομα δεν πρέπει να φιλοσοφούν, διότι, μόλις γευτούν τη χαρά του επιχειρήματος, τείνουν να αντιμιλούν και να αντιτίθενται ο ένας στον άλλον «για πλάκα», μιμούμενοι ότι φιλοσοφούν. Ομοίως, ο Αριστοτέλης, στο πρώτο βιβλίο των Ηθικών Νικομαχείων (1095a2–12), αναφέρει ότι οι νέοι, λόγω της έλλειψης εμπειρίας στη ζωή και της τάσης τους να ακολουθούν τα πάθη τους, δεν είναι κατάλληλοι για τη μελέτη της πολιτικής επιστήμης και της φιλοσοφίας, καθώς αυτές απαιτούν ώριμη κατανόηση και ορθολογική λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα για τη φιλοσοφία με παιδιά, ο Richard Kitchener (1990, σελ. 426–427) υποστηρίζει ότι αυτά μπορούν να κάνουν μόνο εστιασμένη–συγκεκριμένη φιλοσοφία (concrete philosophy). Δηλαδή, μπορούν να φιλοσοφήσουν στηριζόμενα σε εστιασμένα παραδείγματα που αναφέρονται σε επιμέρους θέματα, όπως είναι η γενναιότητα, ο θάνατος, το πέρασμα του χρόνου κ.λπ. Επιπλέον, οι φιλοσοφικοί διάλογοι των παιδιών επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα παραδείγματα και δεν αναφέρονται σε γενικές αρχές (1990, σελ. 426–427). Κατά τον Kitchener (1990), τα παιδιά δεν μπορούν να συλλάβουν μια γενική αρχή (π.χ. οντολογική) μέσα από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα και να την εφαρμόσουν σε άλλη περίπτωση.

Η φιλοσοφία για παιδιά εστιάζει σε παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή (short anecdotes and stories), τα οποία, διατυπωμένα σε απλή και κατανοητή γλώσσα, προάγουν τη συγκεκριμένη φιλοσοφία μεταξύ των παιδιών. Ακόμα και αν τα παιδιά εκφράσουν κάποια φιλοσοφική σκέψη, μόνο μέσω ερωτημάτων (questioning) δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί ο βαθμός της ικανότητάς τους να διατηρήσουν τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης τους (Kitchener, 1990· Murriss, 2000, σελ. 264).

Ομοίως, ο John White υποστηρίζει ότι τα παιδιά, προκειμένου να θεωρηθούν ότι είναι σε θέση να φιλοσοφήσουν, πρέπει να επιδείξουν όχι μόνο ικανότητα για λογική σκέψη και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, αλλά και για δευτερογενές επίπεδο επιχειρηματολογίας (higher order stance to reasoning) (1992, σελ. 73–88). Ωστόσο, αυτή η θέση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως επιχείρημα κατά του προγράμματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά, διότι αναφέρεται στις ικανότητες που διαθέτουν ή όχι και δεν εξετάζει εάν μπορεί το πρόγραμμα να συνεισφέρει στην απόκτηση ή βελτίωση της ικανότητας

των παιδιών για δευτερογενές επίπεδο επιχειρηματολογίας. Υπάρχει, επίσης, η άποψη ότι τα παιδιά γεννιούνται ως άγραφο χαρτί (*tabula rasa*) και ότι η γνώση προέρχεται από την εμπειρία. Η φιλοσοφία απαιτεί τη γνώση. Επομένως, όσο περισσότερη εμπειρία έχει κάποιος, τόσο καλύτερα φιλοσοφεί. Τα παιδιά, όμως, δεν έχουν επαρκή εμπειρία ούτε γνώση και, συνεπώς, δεν είναι ικανά να φιλοσοφήσουν. Τέλος, ο Fox θεωρεί ότι είναι στη φύση των παιδιών να πράττουν και να δρουν, και όχι να διαλογίζονται, διότι αφενός δεν έχουν την υπομονή, αφετέρου έχουν μειωμένη αντίληψη να διακρίνουν τις αποχρώσεις των διαφορετικών αφηρημένων εννοιών (2001).



Η Karin Murriss, στο άρθρο της «Can children do philosophy?», αντικρούει τα παραπάνω και παρουσιάζει επιχειρήματα που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μπορούν να φιλοσοφούν. Σύμφωνα με τη Murriss, τόσο ο Kitchener, ο οποίος θεωρεί ότι τα παιδιά κάνουν συγκεκριμένη (*concrete*) αντί για αφηρημένη (*abstract*) φιλοσοφία, όσο και ο White, ο οποίος θεωρεί ότι οι αληθινοί φιλόσοφοι ενδιαφέρονται για τις έννοιες που παρουσιάζονται σε φιλοσοφικά προβλήματα και όχι για έννοιες, όπως η γάτα ή οι υπολογιστές, πέφτουν στο «στόχαστρο» του Wittgenstein, ο οποίος κάνει λόγο για «ασθένεια» των φιλοσόφων να «εφεύρουν» φιλοσοφικά προβλήματα, απομονώνοντας έννοιες και μελετώντας τις έξω από το πλαίσιο της σημασίας τους στην καθημερινή ζωή μας. Ως προς το θέμα της εμπειρίας των παιδιών, ακόμα και αν δεχτούμε ότι τα παιδιά έχουν λιγότερη (αλήθεια, πώς ποσοτικοποιείται η εμπειρία;), δεν συνεπάγεται ότι δεν έχουν επαρκή εμπειρία για αναστοχασμό, καθώς μέσω της φιλοσοφίας οι εμπειρίες τους μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο νόημα (2000).

Η Murriss αναρωτιέται, επίσης, με ποιους ενήλικες (φιλόσοφους ή μη) συγκρίνονται τα παιδιά και πώς αντιλαμβανόμαστε τη φιλοσοφία. Αν τα παιδιά συγκριθούν με ακαδημαϊκούς φιλοσόφους και η φιλοσοφία θεωρηθεί αποκλειστικά ως ακαδημαϊκή δραστηριότητα ανάλυσης κειμένων, τότε τα παιδιά αποκλείονται από τη διαδικασία του φιλοσοφείν. Είναι όμως αυτό φιλοσοφία; Επιπλέον, ο Kennedy υποστηρίζει ότι τα παιδιά ζουν στον ίδιο κόσμο με τους ενήλικες και, συνεπώς, έχουν δικαίωμα να μιλούν, να εισακούονται και να θεωρούνται ως νοήμονα όντα (1994). Η θέαση του κόσμου μέσα από τα μάτια των παιδιών μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη κατανόησή του και στη συνεργασία παιδιών και ενηλίκων (Kennedy, 2006; Hershovitz, 2023).

Η ικανότητα για φιλοσοφείν δεν είναι εγγυημένη μόνο λόγω της ηλικιακής ωρίμανσης, καθώς συχνά η ωρίμανση φέρνει αδυναμία στην ευελιξία του νου (Matthews,

1994, σελ.18). Αντίθετα, η σκέψη των παιδιών είναι συνήθως καινοτόμος, αφού πολλές φορές δεν έχουν γνώση των συμβάσεων της κουλτούρας, στοιχείο που μάλλον τα θέτει σε ευνοϊκότερη θέση, διότι δεν θεωρούν τίποτα δεδομένο και αναζητούν να μάθουν περισσότερα (Leeuw, 1991). Ο Matthews υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θυμούνται ακόμα τις ερωτήσεις που είχαν ως παιδιά, μπορούν να κάνουν καλύτερα φιλοσοφία με παιδιά. Αρνείται ότι τα παιδιά φιλοσοφούν με τον ίδιο τρόπο που φιλοσοφούν οι ενήλικοι φιλόσοφοι ούτε θεωρεί ότι θα έπρεπε (1994, σελ.14). Αντίθετα, φαίνεται να υποστηρίζει ότι θα φιλοσοφούσαν καλύτερα, αν είχαν λίγη από τη φυσική αθωότητα και καθαρότητα της σκέψης των παιδιών (Matthews, 1980). Συγκεκριμένα, οι ενήλικοι χάνουν συχνά την αίσθηση της απορίας και του θαυμασμού, την περιέργεια και τη διάθεση για παιχνίδι. Ίσως, αν η φιλοσοφία ξεκινούσε από την παιδική ηλικία, θα επέτρεπε στα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν και γίνονται ενήλικες, να διατηρούν κομμάτι της παιδικότητας τους και της ανεμελιάς (Mulvaney, 1993, σελ.400).

Η θεωρία του Piaget έχει πολλαπλώς κατηγορηθεί ότι: α) υποτιμά τις δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, παρά το γεγονός ότι ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα παιδιά είναι ικανά για πολύ περισσότερο σύνθετες γνωστικές διεργασίες, όπως εκείνες που εκδηλώνονται στο συμβολικό τους παιχνίδι και αφορούν αναπαραστάσεις αντικειμένων και ενεργειών με διανοητικό τρόπο (DeLoache, 2004), β) αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (βλέπε π.χ. θεωρία του Vygotsky) (Rogoff, 1990), γ) δεν λαμβάνει υπόψη την εκπαιδευτική ποικιλιομορφία και τις μεγάλες διαφορές στον ρυθμό και στις διαδρομές ανάπτυξης των παιδιών (Case & Okamoto, 1996) και δ) παρουσιάζει μεθοδολογικούς περιορισμούς που αιχμαλωτίζουν την πλήρη γκάμα των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών (Diamond, 2009- Gelman, 1969- Gelman & Baillargeon, 1983). Ο Matthews δικαιολογεί τον Piaget για την άποψή του ότι τα παιδιά δεν μπορούν να φιλοσοφήσουν στο ερευνητικό πλαίσιο που ο ίδιος έχει ορίσει (2017, 2022). Ωστόσο, αν αλλάξει το πλαίσιο αυτό, όπως αποδεικνύουν οι παραπάνω έρευνες, τότε τα παιδιά πράγματι μπορούν να φιλοσοφήσουν.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μια έμφυτη τάση να ρωτούν, η οποία πηγάζει από γνήσια απορία, θαυμασμό και ανάγκη για κατανόηση και εξήγηση του κόσμου που τα περιβάλλει. Το φιλοσοφείν είναι το κατεξοχήν «εργαλείο» για να καλύψει αυτήν την ανάγκη των παιδιών, ενθαρρύνοντας τη διατύπωση και τη διερεύνηση των ερωτήσεων τους μέσα από τον διάλογο και την ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων (Νικολιδάκη, 2005). Τα παιδιά κατανοούν τη σημασία της γλωσσικής διατύπωσης και μαθαίνουν να χειρίζονται σταδιακά και με περισσότερη ακρίβεια τη γλώσσα. Για παράδειγμα, μπορούν να εξηγήσουν ότι δεν εννοούσαν κάτι, όταν έχει δημιουργηθεί κάποια παρανόηση.

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα και τον Καρτέσιο, η φιλοσοφία, από επιστημολογικής πλευράς, είναι η διαδικασία του «ξεκινώ πάλι από την αρχή» (Matthews, 1994). Απαραίτητη προϋπόθεση αυτής είναι να απαρνηθούμε όλες εκείνες τις πεποιθήσεις που έχουν γίνει προκαταλήψεις και συνήθειες του τρόπου σκέψης και της πράξης μας. Τα

παιδιά μπορούν ευκολότερα να διατυπώσουν θέσεις που είναι πιο αυθεντικές από εκείνες των ενηλίκων. Η Van der Leeuw υποστηρίζει ότι η σκέψη των παιδιών μπορεί συχνά να μας υποδείξει διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο κόσμος θα μπορούσε να έχει υπάρξει (2006).

Υπάρχει η προκατάληψη ότι η αφηρημένη σκέψη, όπως την έχουν εισαγάγει ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, αποτελεί ένα ανώτερο είδος σκέψης. Για τον Πλάτωνα, μόνο οι μορφωμένοι ενήλικες μπορούν να αποκτήσουν τη γνώση μιας αμετάβλητης πραγματικότητας (θεωρία των Ιδεών). Αντίθετα, οι λιγότερο ορθολογιστές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, έχουν αντίληψη των φαινομένων και



όχι της ουσίας των πραγμάτων. Τα παιδιά μπορούν να έχουν μόνο απλές πεποιθήσεις για τον κόσμο, αλλά δεν έχουν πραγματική γνώση. Ωστόσο, ο Egan μας υπενθυμίζει ότι σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο να αποκτά η σκέψη των παιδιών πιο λογική χροιά, αλλά και να ελαχιστοποιηθούν οι απώλειες (τι χάνει το παιδί καθώς μεγαλώνει), όπως είναι η ανεμελιά, η φρεσκάδα, η ικανότητα του να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια ενός παιδιού και μέσα από τη δική του φαντασία (1988; 2005).

Ο σκοπός της εισαγωγής της φιλοσοφίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι η δημιουργία ενός κλίματος, όπου η αυτόνομη σκέψη γίνεται κανόνας και τρόπος ζωής για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Nikolidaki, 2011· Stanley, 2012). Δεν αρκεί οι γονείς να ρωτούν τα παιδιά τους: «Πώς πέρασες σήμερα;» ή «Τι έκανες σήμερα;», αλλά και «Για ποια πράγματα συζητήσατε σήμερα; Τι είπατε; Τι σκέφτεσαι;» (Stanley, 2012). Η φιλοσοφία με παιδιά προσχολικής ηλικίας αποσκοπεί τα παιδιά να αποκτήσουν την ταυτότητα του αυριανού ενεργού πολίτη (citizenship) και του σκεπτόμενου ατόμου. Επιπλέον, ενδυναμώνει τη φωνή των παιδιών, καθώς αναδεικνύει τις ερωτήσεις που διατυπώνουν λόγω της έμφυτης περιέργειάς τους, και δίνει ευκαιρίες για περαιτέρω ανάλυση και διαλεύκανση των σκέψεών τους (Nikolidaki, 2022a· Stanley, 2012). Μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά, ο εκπαιδευτικός όλων των βαθμίδων μαθαίνει πώς να ακούει προσεκτικά και να αναδεικνύει τις σκέψεις των παιδιών, καθώς και πώς να τα βοηθάει για να αναλύουν βαθύτερα τις φιλοσοφικές τους ιδέες (Nikolidaki, 2021, 2023).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής, φαίνεται ότι, εφόσον η φιλοσοφία δεν νοείται ως ιστορία της φιλοσοφίας και ως ακαδημαϊκή και μόνο δραστηριότητα, δεν υπάρχει κανείς επαρκής λόγος να αποκλειστούν τα παιδιά από τη διαδικασία του φιλοσοφείν. Αυτός, άλλωστε, ήταν ο κύριος λόγος που ώθησε τον Lipman στη δημιουργία του προγράμματος Φιλοσοφία για παιδιά που περιγράφεται παρακάτω.

2.2 Τι είναι η φιλοσοφία για παιδιά;

Η φιλοσοφία για παιδιά είναι μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στη σχολική τάξη. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με αυτήν, στις αρχές του 1970, ήταν ο Matthew Lipman, αμερικανός φιλόσοφος και καθηγητής στο πανεπιστήμιο Columbia, ο οποίος αργότερα ίδρυσε το Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά (Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC) στο πανεπιστήμιο του Montclair στο New Jersey. Ο Lipman παρατήρησε ότι οι εισερχόμενοι φοιτητές στο πανεπιστήμιο, αν και είχαν λάβει πολλές πληροφορίες από το σχολείο, δεν διέθεταν τα απαραίτητα εφόδια με τα οποία θα μπορούσαν να προβούν σε κριτική–λογική επιχειρηματολογία (critical–logical reasoning). Το κενό αυτό ήρθε να καλύψει η φιλοσοφία, η οποία όφειλε να «κατέβει» στο σχολείο και να βοηθήσει το παιδί να κάνει συλλογισμούς, να συζητά και να προβαίνει σε λογικές και έγκυρες κρίσεις.



Εικόνα 2.1 Ο Matthew Lipman φιλοσοφώντας με τα παιδιά

Ο Lipman θεμελίωσε τη μέθοδό του και σε εμπειρική έρευνα. Η πρώτη του ιστορία–νουβέλα με τίτλο *Harry Stottlemeier's Discovery* εφαρμόστηκε σε πιλοτικό επίπεδο για εννιά εβδομάδες, δύο φορές την εβδομάδα για 40 λεπτά κάθε φορά, σε μια ομάδα παιδιών δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά αυτά υποβλήθηκαν σε τεστ, που μετρούσαν την ικανότητά τους για επιχειρηματολογία (reasoning), πριν και μετά την παρακολούθηση του προγράμματος φιλοσοφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση ως προς την ικανότητά τους για επιχειρηματολογία (reasoning), γεγονός που λειτούργησε ενθαρρυντικά για τη δημιουργία του «ρεύματος» που σήμερα είναι γνωστό ως Φιλοσοφία για Παιδιά (Brandt, 1988, σελ. 34–35).

Η Φιλοσοφία για Παιδιά στηρίζεται σε θεωρίες σημαντικών φιλοσόφων. Ο Lipman, εμπνεόμενος από τους πραγματιστές φιλόσοφους, Charles Pierce και John Dewey, εισήγαγε την ιδέα της κοινότητας έρευνας (community of enquiry) ως το φυσικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μετατρέπονται από παθητικούς μαθητές σε ενεργούς και συνεργατικούς ερευνητές (2003). Οι ερευνητές αυτοί κατασκευάζουν τη γνώση και αποδεικνύουν την αλήθεια αυτής μέσω του κριτικού αναστοχασμού, της εμπειρικής έρευνας και της αμοιβαίας συμφωνίας μεταξύ τους, έστω και αν η αλήθεια αυτή έχει μόνο προσωρινή ισχύ (Dewey, 1990). Ειδικότερα, η αλήθεια μιας πεποίθησης εξαρτάται από τις συνέπειές της και την πρακτική της λειτουργία.



Αν η πεποίθηση αυτή φέρει τροποποιήσεις στην εμπειρία, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή μας, τότε θα έχει πρακτική ωφελιμότητα, θα είναι χρήσιμη και, συνεπώς, αληθινή. Αν, από την άλλη, μια πεποίθηση δεν έχει πρακτική ωφελιμότητα και δεν επηρεάσει την εμπειρία, δεν έχει νόημα να εξεταστεί αν είναι αληθής ή όχι. Κατ' επέκταση, δεν έχει ουσία να μιλάμε για μια αληθινή και απόλυτη γνώση ως αναπαράσταση του κόσμου, αλλά για ικανοποιητική ή μη γνώση, η οποία, σε περίπτωση που θα δημιουργήσει κάποια δυσκολία στο εμπειρικό περιβάλλον, θα γεμίσει εκ νέου την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα (Dewey, 1980, σελ. 155).

Ο τρόπος με τον οποίο αποκτάται η ενδεχομενική εμπειρική γνώση είναι η έρευνα-διερεύνηση (inquiry). Ο Lipman δανειζεται πολλά από το έργο του Dewey *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) και τη διαδικασία της έρευνας που ακολουθείται σε αυτό.

- Η έρευνα ξεκινά όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, κάποια αμφιβολία.
- Η αμφιβολία αυτή οδηγεί σε μια διαδικασία ανάλυσης της προβληματικής κατάστασης.
- Διατυπώνονται υποθέσεις που ωθούν το άτομο να κάνει προβλέψεις, και καταλήγει στη δημιουργία μιας κατάστασης που επικρατεί παροδική τάξη.
- Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, εφαρμόζεται η επιστημονική πειραματική μέθοδος (scientific experimental method), βήματα της οποίας είναι: α) ο εντοπισμός του προβλήματος, β) η διαμόρφωση υποθέσεων, γ) ο πειραματισμός και δ) η επιβεβαίωση ή απόρριψη των υποθέσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Dewey, 1980).

Ο εκπαιδευτικός σε αυτήν την κοινότητα έρευνας δεν είναι ο κάτοχος ούτε ο μεταλαμπαδευτής της γνώσης στους μαθητές. Αντιθέτως, είναι εκείνος που διευκο-

λύνει τον φιλοσοφικό διάλογο μεταξύ των παιδιών κάνοντας ανοιχτές ερωτήσεις, ζητώντας διευκρινίσεις και δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που σέβεται και προάγει τις αρχές τους διαλόγου (Costello, 2000, 2007· Lirman, 1988· Splitter & Sharp, 1995).

Ο Lirman χρησιμοποιεί τον φιλοσοφικό διάλογο ως βασικό «εργαλείο» στη φιλοσοφική έρευνα, μέσω του οποίου γίνεται ο έλεγχος των επιχειρημάτων για τη στήριξη ή απόρριψη των προτεινόμενων θέσεων από τα μέλη της κοινότητας. Αυτός ο διάλογος βασίζεται, κυρίως, στη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, σύμφωνα με την οποία, μέσα από μια αλληλουχία ερωτήσεων, ο ερωτώμενος ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση που αγνοούσε ότι υπήρχε μέσα του (Νικολιδάκη, 2005). Εμμένοντας στη σωκρατική φιλοσοφία, ο Lirman οικειοποιείται το σωκρατικό διάλογο ως μέσο για την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και τη μετάδοση των ιδεών τους. Η συμμετοχή των παιδιών σε αυτόν τα εμπλέκει σε μια διαδικασία διατύπωσης πειστικών επιχειρημάτων για την τεκμηρίωση της θέση τους, ανακάλυψης εναλλακτικών λύσεων, προσεκτικής ακρόασης και αξιολόγησης της προοπτικής των θέσεων άλλων παιδιών. Η ιδέα της «ερευνητικής κοινότητας» (community of inquiry) του Lirman, η οποία αντανakλά τη διερευνητική μέθοδο μιας ομάδας ερευνητών (inquiry) του Dewey, στηρίζεται, πρωταρχικώς, στον σωκρατικό διάλογο (Νικολιδάκη, 2005). Η διαφοροποίηση των δυο φιλοσόφων έγκειται στο ότι ο Lirman δεν προσπαθεί να αναδείξει την άγνοια των παιδιών, όπως κάνει ο Σωκράτης με τους συνομιλητές του. Ο αυστηρός σωκρατικός έλεγχος δεν γίνεται με αρνητικό τρόπο, προκειμένου να αναδείξει την άγνοια των παιδιών στα θέματα που συζητούνται. Επιπλέον, ο διάλογος δεν λαμβάνει χώρα μόνο μεταξύ δυο ατόμων αλλά μιας ομάδας, και δεν αφήνεται η υπόνοια ότι εκείνος που χρησιμοποιεί τη σωκρατική μέθοδο γνωρίζει εκ των προτέρων που θέλει να καταλήξει (Sasseville, 2017). Επομένως, σκοπός του Lirman είναι να χρησιμοποιηθεί ο διάλογος, ώστε να ελεγχθεί η ορθότητα των επιχειρημάτων που αναπτύσσουν τα παιδιά.

Προκειμένου τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη φιλοσοφία, ο Lirman, επηρεαζόμενος από τους πλατωνικούς διαλόγους, παρήγαγε μια σειρά από νουβέλες για μαθητές ηλικίας 4–13. Αυτές περιγράφουν την καθημερινή ζωή μιας ομάδας παιδιών (αντίστοιχης ηλικίας των αναγνωστών) μαζί με τις σκέψεις και τα ερωτήματά τους, που είναι κυρίως φιλοσοφικά. Επίσης, ο ίδιος συνόδευσε τις νουβέλες με εγχειρίδια, τα οποία εξηγούν στους εκπαιδευτικούς πώς να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν στην τάξη με τους μαθητές διάφορες φιλοσοφικές έννοιες.

Μια από τις βασικότερες σωκρατικές ιδέες που, σε ένα βαθμό, υιοθετεί ο Lirman είναι η ιδέα της αλήθειας ως μορφής πράξης (τρόπος ζωής). Μέσα από το πρόγραμμά του, προσπαθεί να εμπλέξει τα παιδιά σε μια διαδικασία αναζήτησης απαντήσεων σε θέματα που τα αφορούν άμεσα, με σκοπό τη λύση πρακτικών τους προβλημάτων. Η επίλυση αυτών, μέσα από το φιλοσοφικό διάλογο που προτείνει ο Lirman, καθιστά τα παιδιά ικανά να γνωρίσουν, έστω και ατελώς, τον εαυτό τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν σε προβληματικές καταστάσεις (γνώθι σαυτόν).

Το πρόγραμμα του εγκολπώνεται το στοιχείο της απόκτησης αυτογνωσίας, βάσει του σωκρατικού προτύπου, με σκοπό την επίλυση καθημερινών προβληματικών καταστάσεων και την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών (Νικολιδάκη, 2005).

Ο Lirman δέχεται σημαντικές επιρροές και από τον Wittgenstein όσον αφορά την αντιμετώπιση της φιλοσοφίας ως δραστηριότητας. Κατά τον Lirman, η φιλοσοφία δεν είναι η μελέτη και η ενασχόληση με το έργο μεγάλων φιλοσόφων, αλλά κυρίως η ανάπτυξη της δεξιότητας για σαφή σκέψη και επιχειρηματολογία. Σύμφωνα με τον Wittgenstein, η φιλοσοφία δεν είναι διδασκαλία αλλά δραστηριότητα.



Έργο της είναι να εξαφανίσει τις παρανοήσεις, να διαλευκάνει τις προτάσεις από μεταφυσικά στοιχεία και, τελικά, να αντιμετωπίσει κάθε πιθανό φιλοσοφικό πρόβλημα, που μπορεί να ανακύψει (Tr.4.113). Ο Lirman, χωρίς να υιοθετεί πλήρως τον «καθαριστικό» χαρακτήρα της φιλοσοφίας που προτείνει ο Wittgenstein, αποδέχεται τη φιλοσοφία ως μια τεχνική-πρακτική δραστηριότητα κριτικής του νοήματος (Νικολιδάκη, 2005).

Παράλληλα, ο Lev Vygotsky επηρεάζει το έργο του Lirman, ιδιαίτερα στην αντίληψη του για τη σχέση γλώσσας και σκέψης, καθώς και την ομαδοσυνεργατική εργασία μεταξύ των παιδιών. Επισημαίνει ότι η κατανόηση των λεγομένων κάποιου δεν εξαρτάται μόνο από τις λέξεις του συνομιλητή αλλά και από την κατανόηση των προθέσεων του (Vygotsky, 1993, σελ. 432). Το νόημα, δηλαδή, αποτελεί μια ολότητα, πέρα και πάνω από τη μεμονωμένη λέξη (Vygotsky, 1993, σελ. 429). Η ψυχική εγγύτητα μεταξύ των συνομιλητών δημιουργεί μια κοινότητα αντίληψης μεταξύ τους, που επιτρέπει τη συνεννόησή τους (Vygotsky, 1993). Ο Lirman επιδιώκει αυτήν την ψυχική εγγύτητα μεταξύ των μαθητών, δηλαδή την ικανότητά τους να κατανοούν, πέρα από τις λέξεις, τις προθέσεις του συνομιλητή τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα παραγωγής νοήματος. Με το πρόγραμμά του μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα τους, ώστε οι σκέψεις τους, οι οποίες είναι ευρύτερες από τις γλωσσικές τους ικανότητες μέχρι εκείνη τη στιγμή, να βρουν μέσω της γλωσσικής έκφρασης ή της γλώσσας των συναισθημάτων δίοδο εξωτερίκευσης και περαιτέρω ανάπτυξης (Νικολιδάκη, 2005).

Τέλος, ο Herbert Mead επιδρά στο έργο του Lirman όσον αφορά την παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική του διάσταση. Σύμφωνα με τον Mead «το παιδί δεν κοινωνικοποιείται με τη μάθηση, πρέπει να είναι ήδη κοινωνικοποιημένο για να μάθει» (Lirman, 2003). Ο ίδιος αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών με-

ταξύ μαθητών και δασκάλου μέσω των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη. Η εκπαιδευτική ύλη που διδάσκεται στα σχολεία πρέπει να μην παρέχεται στα παιδιά ως κάτι εξωτερικά δοσμένο, αλλά να προσφέρεται με τη μορφή προβλημάτων που σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών (Mead, 1934). Οι παραπάνω απόψεις του Mead φαίνεται να βρίσκουν άμεσο πεδίο εφαρμογής τόσο στη μεθοδολογία που προτείνει ο Lipman, όσο και στα εγχειρίδια που χρησιμοποιεί. Αυτά επιλέγονται να είναι μυθιστορήματα με ήρωες της ηλικίας των παιδιών–αναγνωστών και με κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες. Ο Lipman θεωρεί τη φιλοσοφία ως αντισταθμιστικό παράγοντα στην υπερβολική κατάτμηση και τον κατακερματισμό των αντικειμένων γνώσης, όπως παρουσιάζονται στα άλλα αντικείμενα σπουδών (1980, 2003).

2.3 Εξέλιξη της φιλοσοφίας με/για παιδιά

Οι νουβέλες του Lipman και της συνεργάτιδάς του, Ann Margaret Sharp, μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σε πολλές χώρες του κόσμου, και το κίνημα τους γνώρισε παγκόσμια απήχηση, ενθαρρύνοντας πλήθος άλλων φιλοσόφων και παιδαγωγών να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους. Ο Lipman και η Sharp ίδρυσαν το Ινστιτούτο Ανάπτυξης της Φιλοσοφίας για Παιδιά (IAPC) στο Montclair State University, το οποίο εξακολουθεί να προσφέρει εξειδίκευση σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο υπό τη διεύθυνση του Maughn Gregory.

Παράλληλα, υπό το πρίσμα του ταχέως διευρυνόμενου διεθνούς ενδιαφέροντος, ιδρύθηκε, το 1985, το Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφική Διερεύνηση με Παιδιά (ICPIC). Το ICPIC συνεχίζει να χορηγεί και να διοργανώνει ένα διεθνές συνέδριο κάθε δύο χρόνια, φέρνοντας σε επαφή όλους τους ενδιαφερομένους στον χώρο της φιλοσοφίας με παιδιά. Ωστόσο, πολλά μέλη του ICPIC έχουν πλέον δημιουργήσει τις δικές τους θεσμικές δομές και έχουν αναπτύξει κέντρα, ενώσεις και προγράμματα. Για παράδειγμα, στη Βόρεια Αμερική υπάρχει η Βορειοαμερικανική Ένωση Ερευνητικής Κοινότητας (NAACI), η οποία συγκεντρώνεται κάθε δύο χρόνια, όταν δεν συνεδριάζει το ICPIC, όπως και ο Οργανισμός Φιλοσοφικής Μάθησης και Διδασκαλίας (PLATO). Από το 2005, το περιοδικό *Philosophy and Childhood* χρηματοδοτείται από το ICPIC και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαίδευση στο Κρατικό Πανεπιστήμιο του Ρίο Ντε Τζανέιρο (UERJ). Η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία οργανώνονται υπό την Ομοσπονδία της Αυστραλιανής Φιλοσοφίας στα Σχολεία (FAPSA), η οποία συνέρχεται ετησίως και εκδίδει το *Journal for Philosophy in Schools* ως επίσημο περιοδικό της (Burgh & Thornton, 2019). Στον ευρωπαϊκό χώρο, το 1992, ιδρύθηκε στην Οξφόρδη η Εταιρεία για την Προώθηση της Φιλοσοφικής Διερεύνησης και Αναστοχασμού στην Εκπαίδευση (SAPERE), ενώ, το 2007, ιδρύθηκε το Ίδρυμα Φιλοσοφίας (Philosophy Foundation) (Worley, 2011). Το SOPHIA Network Meeting είναι, επίσης, ένα ευρωπαϊκό δίκτυο διάχυσης πρακτικών φιλοσοφίας με/για παιδιά. Αυτοί οι οργανισμοί, μαζί με πολλά άλλα κέντρα και έμπειρους επαγγελματίες σε όλο τον κόσμο, συνεχίζουν να υποστηρίζουν