

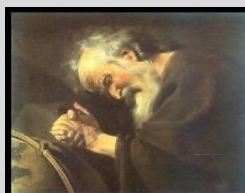
Γρηγόρης Καραφύλλης*

**Φιλοσοφία και παιδιά.
Δυσκαμψία και ανοικτότητα μιας σχέσης**

Abstract

Philosophy and Children: Starkness and openness of a relationship

In my announcement, I examine and revise Philosophy in terms of its existence and functionality for the children. More exactly posed, I want to enforce the attitude which is in favour of the children's ability to philosophize or to express themselves philosophically. I try to raise arguments which derive from the social and primarily the educational reality and fortify the existence of a well-tuned relation between these two factors. Children philosophize according to their own level of intellectual ability and through a mode which differs from the one used by the grownups, who have primarily to comprehend concepts. Children live in the same world with the grownups and therefore they have to perceive and comprehend this particular world in order to exist in terms of communication. This can be done and it is surely done. Nevertheless, that thing which should not be pursued – and naturally it is impossible to happen – it is the demand for the children to understand the intellectual world of the grownups. For many people, this consists in a stalemate and is translated as an inability on behalf of the children to philosophize. According to our fore mentioned thoughts, this is an attitude which we do not accept. On the contrary, we invest in the children's ability to philosophize.



**Ελληνική
Φιλοσοφική
Βιβλιογραφία**



2011

* Ο Γρηγόρης Καραφύλλης είναι Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. E-mail: gkarafyl@cc.uoi.gr

1. Εισαγωγή

Στην εισήγησή μου επανεξετάζω το πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας της φιλοσοφίας για παιδιά. Ακριβέστερα, αποπειρώμαι να ενισχύσω τη θέση που τάσσεται υπέρ της δυνατότητας των παιδιών να φιλοσοφούν ή να εκφράζονται φιλοσοφικά. Προς ενίσχυση της θέσης αυτής, θα επιχειρήσω να επιστρατεύσω επιχειρήματα από το πεδίο της νοητικής συγκρότησης των παιδιών, αλλά και από το πεδίο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, επιχειρήματα που θα δυναμοποιήσουν την ύπαρξη μιας εύρυθμης σχέσης μεταξύ των δύο εξεταζόμενων παραγόντων. Τα παιδιά φιλοσοφούν στο δικό τους επίπεδο και με άλλο τρόπο, διαφορετικό¹ από εκείνον των μεγάλων που πρέπει πρωτίστως να κατανοούν έννοιες. Τα παιδιά ζουν στον ίδιο κόσμο με τους ενήλικες και άρα, για να υπάρχουν επικοινωνιακά, πρέπει να προσλαμβάνουν και να καταλαβαίνουν τον συγκεκριμένο κόσμο. Αυτό μπορεί να γίνει και ασφαλώς γίνεται. Εκείνο όμως που δεν πρέπει να επιδιώκεται – και είναι αδύνατον φυσικά να γίνει – είναι η απαίτηση να κατανοούν τα παιδιά τον νοητικό κόσμο των μεγάλων. Αυτό συνιστά για πολλούς το αδιέξοδο και μεταφράζεται ως αδυναμία των παιδιών να φιλοσοφούν. Θέση την οποία εμείς, κατά τον παραπάνω συλλογισμό μας, δεν ασπαζόμαστε, αλλά τουναντίον επενδύουμε στη δυνατότητα του φιλοσοφείν των παιδιών.

Σύμφωνα λοιπόν με τη σειρά που θέσαμε τα ζητήματα, πρέπει να εξετάσουμε αρχικά το περιεχόμενο των εύχρηστων όρων που αποδίδουν αυτή την ιδιαίτερη φιλοσοφική δραστηριότητα των παιδιών. Οι όροι² *φιλοσοφία για παιδιά* (*philosophy for children*) και *φιλοσοφίες των παιδιών* (*children's philosophy*), μαζί με τους επιπρόσθετους και ενδιάμεσους όρους *φιλοσοφία με παιδιά* (*philosophy with children*) και *φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας* (*philosophy of childhood*), όπως τονίσαμε και σε προηγούμενη εργασία μας³ είναι τέσσερεις όροι που θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν ολόκληρο το περιεχόμενο της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Ειδικότερα όμως η *φιλοσοφία για παιδιά*⁴ και η *φιλοσοφία με παιδιά*⁵ αναφέρονται στο *φιλοσοφείν των παιδιών*, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο τα θέματα αλλά και τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Εδώ τίθενται φιλοσοφικά ερωτήματα στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν και δεν είναι απλοί αποδέκτες, συνεισφέροντας στη μεταφορά της συνολικής πρακτικής της φιλοσοφίας. Οι δύο δραστηριότητες που περιγράφονται στους εν λόγω όρους εγγίζουν αυτό που θα μπορούσε να αποτιμηθεί ως αποτέλεσμα μιας φιλοσοφίας που αναφέρεται στην παιδική ηλικία και ως φιλοσοφικές δυνατότητες και προσεγγίσεις των παιδιών. Ο

¹ Βλ. J. Haynes (2009), σσ. 61-62. Πρβ. και V. Quinn (1977).

² Στην αγγλική, από όπου αντλήθηκαν οι όροι αυτοί, υπάρχει η εξής αντιστοιχία: *Philosophy for Children* (P4C) ή *Philosophy with Children* (PwC), *Children's Philosophies* και *Philosophy of Childhood*.

³ Γρ. Καραφύλλης (2002), σσ. 294-295 (293-311).

⁴ Η *Philosophy for Children* συνδέεται κυρίως με την πρωτοβουλία του Matthew Lipman. Η έρευνα και η προσφορά του φιλοσόφου αυτού είναι καθοριστική. Βλέπε τις βασικές του προσεγγίσεις: M. Lipman (1980. 2002. 1990. 1991. 1993, pp. 143-148. 1998) και Lipman M., Sharp A.M. & Oscanyan F.S. (201980).

⁵ Η *Philosophy with Children* συνδέεται με τον Gareth Matthews. Βασικές του εργασίες είναι: G. Matthews (1978. 1980. 1984. 1993. 1994).

τρίτος τώρα όρος, η *φιλοσοφία της παιδικής ηλικίας*⁶, είναι μια φιλοσοφία της κατηγορίας εκείνης που χαρακτηρίζεται από πρακτικές ιστορικά και κοινωνικά θεσμοθετημένες, όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση η παιδική ηλικία. Τέλος *οι φιλοσοφίες των παιδιών*⁷ επιτρέπουν την εμφάνιση και την έκφραση της φωνής των παιδιών σε διάφορες φιλοσοφικές διαστάσεις. Κατά την εκτίμησή μας, οι παραπάνω οριοθετήσεις συμπεριλαμβάνουν κάθε πλευρά και παράμετρο του εξεταζόμενου ζητήματος και μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε περαιτέρω στις διασυνδέσεις του φιλοσοφείν των παιδιών με άλλες απαραίτητες και προαπαιτούμενες νοητικές λειτουργίες.

2. Η διαμόρφωση της σκέψης στην παιδική ηλικία

Η πρώτη, λοιπόν, επισήμανση που απαιτείται είναι η προβολή της σταθερής αρχής ότι η δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν συνδέεται αναπόσπαστα με τη διαμόρφωση και τη συγκρότηση της σκέψης και ειδικότερα με την ικανότητά τους να σχηματίζουν έννοιες. Η *de facto* αποδοχή αυτής της πιστοποιημένης αρχής είναι αναγκαία και αναγκαστική προϋπόθεση, για να δείξουμε και να αποδείξουμε στη συνέχεια το αναμφίβολο της ικανότητας των παιδιών να σχηματίζουν και να διατυπώνουν και φιλοσοφικές έννοιες.

Είναι, λοιπόν, πρωταρχικώς απαραίτητο να προβούμε στη διάκριση και την οριοθέτηση της σκεπτικής διαδικασίας κατά την παιδική ηλικία. Στο πεδίο αυτό θεωρούμε κοινό τόπο τον καθορισμό των χρονικών ορίων στα οποία πραγματώνεται η διεργασία συγκρότησης της παιδικής σκέψης και τα οποία συναρθρώνονται από τα αρχικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού έως την ολοκλήρωση της εφηβείας. Υπερβαίνοντας όμως την αρχή και το τέλος της διαδικασίας αυτής, αναφερόμαστε και εμμένουμε κυρίως στο μεσαίο στάδιο, στο οποίο έχει σημειωθεί η απαραίτητη ανάπτυξη, εννοώντας ότι οι ανώτερες και υψηλότερες νοητικές λειτουργίες της λογικής και συλλογιστικής ικανότητας έχουν φτάσει σε ένα στάδιο ικανοποιητικής διαμόρφωσης, η οποία εξασφαλίζει τη συγκρότηση απλοϊκών εννοιών καθώς και τη σχετική ταξινόμησή τους. Τα νοητικά αυτά χαρακτηριστικά της συναφούς ικανότητας αποκτούν συστηματικό χαρακτήρα και το επίπεδο αυτό εμφανίζεται στην ίδια τη σκεπτική διεργασία, αλλά πιστοποιείται κυρίως από την προφάνεια της εκφοράς της διά του λόγου⁸. Αυτό που επιτυγχάνεται επακριβώς στο στάδιο αυτό, στο στάδιο της μεσότητας της παιδικής ηλικίας, που είναι η ηλικία των 12 ετών, θα μπορούσαμε, με σχετική ασφάλεια, να πούμε ότι είναι η ολοκλήρωση των νοητικών διεργασιών και η απόκτηση της ικανότητας του παιδιού να συνδέει πραγματικές συνθήκες της υλικής ζωής με την αφηρημένη νοητική σύλληψη και απόδοσή τους.

Η εξασφάλιση αυτής της ικανότητας καθιστά στο εξής τυπική τη διαδικασία *συνθήκη-νοητική απόδοση* ως συνειρμική ικανότητα, και για το λόγο αυτό οι έννοιες δεν προϋποθέτουν πλέον χωροχρονικά συμβάντα ως αναγκαίες συνθήκες για την εν συνεχεία απόκτηση της αφηρημένης έκφρασής τους, αλλά αυτή έχει γίνει ήδη μια τυπική και ταυτοχρόνως ουσιαστική συνειρμική διαδικασία, ένας μηχανισμός που δεν απαιτεί κάθε φορά συγκεκριμένες συνδέσεις συμβάντων-νοητικών αποδόσεων. Τουτέστιν, οι έννοιες έχουν αποκτήσει πλέον μια ανεξαρτησία ως προς τις υλικές και πραγματικές συνθήκες των συμβάντων και γεγονότων από τα οποία γεννήθηκαν ή από τα οποία απέδωσαν και μπορούν να λειτουργούν, νοητικά πλέον και μόνον, σε

⁶ Βλ. εδώ τις θέσεις του D. Kennedy (1992. 1994).

⁷ Kohan, Walter (1999), p. 7.

⁸ J. Piaget (1979), σ. 22.

υποθετικές συνθήκες νοητικής διεργασίας, αποδειχνοντας έτσι την ολοκλήρωση της κανονιστικής τους λειτουργίας.

Η διαδικασία, την οποία περιγράψαμε παραπάνω, ανήκει και ακολουθεί σε γενικές γραμμές τη θεωρία των σταδίων, η οποία, κατά τη γνώμη μας, είναι ικανή και επαρκής για να δείξει τη διαμόρφωση της εννοιακής ικανότητας των παιδιών. Ασφαλώς η διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης μπορεί να ακολουθεί διάφορα μοντέλα. Εμείς θα εμμείνουμε σε ένα από τα πιο ισχυρά, όπως είναι το μοντέλο του Vygotsky⁹, χάριν παραδείγματος. Κατά το μοντέλο αυτό, η διαμόρφωση της παιδικής σκέψης συνδέεται αναγκαστικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς αναβάθμισης της γνωσιακής ικανότητας του παιδιού, δηλαδή διαμόρφωση και αναβάθμιση βαίνουν με εσωτερική συνοχή, θα λέγαμε μάλιστα ότι συνυφαίνονται και λειτουργούν μέσα στο πλέγμα των δεδομένων, τα οποία επισυμβαίνουν ως διαρκείς αλλαγές και οριοθετούν το σχετικό πεδίο.

Ο παράγοντας αυτός των αλλαγών, που είναι κοινότοπος ως προς την αποδοχή του, αποδεικνύει την ισχύ των δεδομένων διά του πειραματικού ελέγχου, αφού μπορεί να μας δείξει τη διαφορετική ταυτότητα των ίδιων πραγμάτων μέσα στο πεδίο και υπό την εξάρτηση άλλων συνθηκών. Αλλά και το ίδιο το παιδί μαθαίνει και μπορεί να εκπαιδευθεί στις συγκεκριμένες διαδικασίες απόκτησης – διά του παραδείγματος ή της επανάληψης και παρατήρησης των δεδομένων – σχετικής ικανότητας ή τη διόρθωσή της, συνδέοντας πραγματικά και νοητικά στοιχεία και κατόπιν συνδέοντας μόνο νοητικά στοιχεία και καταστάσεις. Εξελιξιμότητα, λοιπόν, της νοητικής διαδικασίας και πιστοποίησή της με την εναλλαγή πραγματικών δεδομένων, ενώ η ίδια διαδικασία αποκτά ένα υψηλότερο επίπεδο, αποχωριζόμενη από την παράσταση των πραγματικών δεδομένων και επιτυγχάνοντας τη νοητικότητα αυτόνομα. Άρα, μέσα από την περιγραφόμενη σταδιακότητα, αν συνοψίσουμε όλες αυτές τις λειτουργίες, μπορούμε να έχουμε τη γενική φόρμα μέσα στην οποία σχηματίζεται και συγκροτείται η παιδική σκέψη¹⁰.

Η υπέρβαση των πραγματικών συνθηκών και η συνειρμική λειτουργία των εννοιών και των νοητικών καταστάσεων συνιστούν ένα ανώτερο επίπεδο. Πριν την ολοκλήρωση όμως αυτή, πρέπει να επισημάνουμε και να ορίσουμε ότι η διαδικασία ‘ανωτατοποίησης’ της νοητικής διεργασίας θεμελιώνεται αρχικά και στη σύνδεση των πραγματικών συνθηκών με τις εμπειρίες που αποκτά το παιδί στην καθημερινή ζωή και οι οποίες, κατά κάποιο τρόπο, διαμορφώνουν μια *διαισθητική αντίληψη* για τον κόσμο. Αυτή η αντίληψη δεν ταυτίζεται με την επιστημονική¹¹, αλλά βοηθάει τα παιδιά, μέσα από τις συσσωρευόμενες εμπειρίες να αποκτούν σχετικές πεποιθήσεις και να συγκροτούν μία στοιχειώδη και γενική αντίληψη (θεωρία!) για τον κόσμο, όπως ενδεικτικά είναι αυτή για τα φυσικά φαινόμενα. Ασφαλώς, δεν μπορούμε να έχουμε, πέραν της γενικής, και συγκεκριμένες εξηγήσεις επί συγκεκριμένων θεμάτων, γιατί οι γενικές αυτές ‘οντολογικές’ πεποιθήσεις των παιδιών είναι ανεπαρκείς ακόμη και απαιτούν την αναβάθμισή τους. Καταλήγουμε όμως να πούμε ότι η συμπερίληψη όλων των παραπάνω στοιχείων εντάσσονται σε μια άτυπη λογική των παιδιών που αγνοούν ακόμη τους λογικούς κανόνες, αλλά μαθαίνουν – και έχουν μάθει – από τις συνθήκες και τις εμπειρίες να τους ακολουθούν¹².

⁹ Πρβλ. L.S. Vygotsky (1962, orig. pub. 1934), pp. 67-75.

¹⁰ Βλ. N. Hayes (1994), pp. 241-242.

¹¹ Σ. Βοσνιάδου - W.F. Brewer (2004), σ. 110.

¹² Άλλοι ερευνητές δεν αποδέχονται τέτοια ικανότητα των παιδιών, υποστηρίζοντας ότι σκέψη και στοιχειώδης νοημοσύνη δεν μπορούν να συμβαδίσουν, αλλά ότι απαιτείται μια υψηλή νοημοσύνη και η σκέψη προϋποθέτει τον κανονιστικό και λειτουργικό χαρακτήρα της λογικής (R.S. Nickerson, D.N. Perkins & E.E. Smith (1985), pp. 68-70 - F.C. Barlett (1958), pp. 37-40. Παρ’ όλα αυτά όμως η σκέψη και ο στοχασμός, όπως δείχνει η εμπειρία, είναι δυνατά: J. Haynes (2009), σσ. 77-94. – Ακόμη, για τη

3. Η θεμελίωση της Φιλοσοφίας για Παιδιά

Μετά την επαρκή παρουσίαση του ζητήματος της συγκρότησης της σκέψης κατά την παιδική ηλικία μάς επιτρέπεται να προχωρήσουμε στο θέμα της παιδικής ικανότητας για διατύπωση φιλοσοφικών εννοιών. Η πλέον συστηματική ενασχόληση με το ζήτημα αυτό και η αντίστοιχη συνεισφορά ανήκει στον Αμερικανό Matthew Lipman, τον οποίο, βιβλιογραφικά, αναφέραμε και σε προηγούμενα σημεία της εργασίας μας. Αυτό που ερευνήσε αποτελεσματικά και περιέγραψε φιλοσοφικά ο εν λόγω καθηγητής ήταν η δυνατότητα των παιδιών για ανάπτυξη και διατύπωση *σκέψεων* που δομούνται με βάση τον ορθό λόγο. Ο Lipman δίνει έναν ορισμό¹³ της φιλοσοφίας, ο οποίος συμπεριλαμβάνει και τα κριτήρια του φιλοσοφείν, υποστηρίζοντας δηλαδή ότι «η φιλοσοφία είναι ο κλάδος ο οποίος συσχετίζεται όχι μόνο με την εξεύρεση, αλλά και με την καθιέρωση των κριτηρίων βάσει των οποίων σκεφτόμαστε». Ο συγκεκριμένος ορισμός για την ταυτότητα της φιλοσοφίας έχει ισχύ και για το φιλοσοφείν των παιδιών, γιατί και εδώ προβαίνουμε στη διερεύνηση της δυνατότητας να χρησιμοποιούν κριτήρια στοχασμού που θα βοηθήσουν το παιδί να απαντήσει σε ζητήματα και να λύσει προβλήματα που αντιμετωπίζει με ποικίλους τρόπους μέσα στο ζωτικό του περιβάλλον¹⁴. Τη στοχαστική λειτουργία – που βαίνει θεμελιωνόμενη στην αναπτυσσόμενη λογικότητα ως κατάσταση ισχύος του ορθού λόγου – οφείλουμε να την εκλάβουμε ως μία νοητική δραστηριότητα, ως μία διεργασία της σκέψης, η οποία τεχνικά απαιτεί ερευνητικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ασκείται ο διάλογος¹⁵ των παιδιών, μέσα δηλαδή στο σχολικό περιβάλλον, και μέσα από τη διαδικασία αυτή να κατατάξουμε τις προκύπτουσες και χρησιμοποιούμενες έννοιες σε κατηγορίες¹⁶.

Η εννοιακή αυτή δυνατότητα των παιδιών, την οποία αναλύουμε, μπορεί να βρει υποστήριξη και επίρρωση και στις απόψεις του Piaget, από όπου συμπεραίνεται ότι είναι εξακριβωμένη η δυνατότητα του φιλοσοφείν στα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (ηλικίας 7-11 ετών), τα οποία μπορούν να επιτελέσουν λογικές πράξεις και να σχηματίσουν αφηρημένες λογικές έννοιες¹⁷. Δηλαδή, η γνωσιακή ικανότητα επιτρέπει όχι μόνο το σχηματισμό φιλοσοφικών εννοιών, αλλά και την αντιμετώπιση προβλημάτων που απαιτούν φιλοσοφικό στοχασμό και φιλοσοφικές απαντήσεις ή έχουν απλώς φιλοσοφική προέκταση, όπως ενδεικτικά είναι οι θεμελιώδεις έννοιες και αξίες *ελευθερία*, *δικαιοσύνη* και *ισότητα*, για να μείνουμε σε έναν αποτυπωμένο ιστορικό και κοινωνικό φορμαλισμό.

Επιστρέφοντας όμως στον Lipman, πρέπει να τονίσουμε ότι οι έρευνές του επεκτάθηκαν περαιτέρω και απέδειξαν ότι η ικανότητα των παιδιών για το φιλοσοφείν πραγματώνεται στην ηλικία των 10-11 και κυρίως στην ηλικία 11-13 ετών. Το ηλικιακό αυτό status αντιστοιχίζεται με το στάδιο που ο Piaget αποκαλεί στάδιο των αφηρημένων τυπικών λειτουργιών, γιατί είναι ένα στάδιο πνευματικής ωριμότητας των παιδιών κατά το οποίο αυτά αποκτούν και διαθέτουν την ικανότητα του φιλοσοφείν, του φιλοσοφικού στοχασμού. Οι θέσεις του Lipman και οι αντιλήψεις του Piaget μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε ως επαρκή την ικανότητα των παιδιών των παραπάνω ηλικιών και ιδιαίτερα της μεσότητας των 10-12 χρόνων για

συγκρότηση των εννοιών βλ. την ανάλυση του μυθιστορήματος του M. Lipman (1985) καθώς και M. Lipman (2001), No. 2, p. 44.

¹³ M. Lipman (2003), p. 68.

¹⁴ M. Lipman, *ibid.*, p. 28.

¹⁵ G. Matthews (1978), p. 68.

¹⁶ A.M. Sharp and L.J. Splitter (2007), σ. 15.

¹⁷ Βλ. A. Giddens (1997), p. 88.

την πρόσληψη και κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών, η οποία πειραματικά μπορεί να γίνεται και στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης η οποία θεωρείται ως *επιστημονική κοινότητα διερεύνησης*¹⁸.

4. Οριοθετήσεις - Προτάσεις

Διευκρινίσαμε μέχρι εδώ τη δομική σχέση της διατύπωσης των φιλοσοφικών εννοιών με τις έννοιες εν γένει και πρωτίστως με την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών. Οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις που μπορούν να γεννηθούν αναφέρονται στο κατά πόσον η φιλοσοφία, εν γένει, έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην ανάπτυξη της παιδικής σκέψης. Έτσι, επαναθέτουμε για συζήτηση τον υπότιτλο της παρούσας εργασίας. Προτείνουμε, λοιπόν, η συνέχεια και η ολοκλήρωση της συζήτησης να κινηθεί στο πλαίσιο της επιβοήθησης ή της παρεμπόδισης της παιδικής σκέψης που υποδηλώνουν οι έννοιες *δυσκαμψία*¹⁹ και *ανοικτότητα*. Με την πρώτη εννοούμε την έλλειψη ευλυγισίας, αλλά και την ακαμψία και ειδικότερα την ύπαρξη μιας σχέσης, μόνον εξωτερικής, δύο μεγεθών που δεν συντίθενται, αλλά υπάρχουν ξεχωριστά ή που υπεισέρχονται μεν το ένα στο άλλο, αλλά η συνύπαρξη αυτή παραμένει εξωτερική και προβληματική. Αντίθετα, η ανοικτότητα σημαίνει την ευκαμψία και την οργανική συνύπαρξη και αφήνει ανοικτό το χώρο για περαιτέρω σύνθεση των δύο εννοιών.

Είναι προφανές ότι η περαιτέρω συζήτηση αφορά το επίπεδο και τις δυσκολίες πρόσληψης και κατανόησης των φιλοσοφικών εννοιών, γιατί, από τη στιγμή που λύσαμε το ζήτημα της διαμόρφωσης της παιδικής σκέψης και της ικανότητας για διατύπωση εννοιών, αυτό που μένει είναι ένα τεχνικό πρόβλημα, δηλαδή το επίπεδο της διατύπωσης των εννοιών και όχι πλέον η ικανότητα. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η πρώτη δυσκαμψία, που επικεντρώνεται στη δυσκολία ότι δεν μπορούμε να έχουμε μία γλωσσική δίοδο επικοινωνίας ανεξαρτήτως ηλικίας ή την ίδια δίοδο για όλες τις ηλικίες. Γι' αυτό, πρέπει να ακολουθήσουμε την οδό της απλής λογικής: δηλαδή, να χρησιμοποιήσουμε έναν φιλοσοφικό λόγο και μια γλωσσική έκφραση που να αντιστοιχούν στο επίπεδο της δυνατότητας των παιδιών για τη σχετική κατανόησή τους. Εννοούμε να κάνουμε και για τις φιλοσοφικές ό,τι κάνουμε και για τις άλλες επιστημονικές ή μη έννοιες: να προσαρμόσουμε το περιεχόμενο τους στο νοητικό επίπεδο των παιδιών και να χρησιμοποιήσουμε χρηστικούς γλωσσικούς όρους. Εξυπακούεται, ασφαλώς, ότι δεν θα δεχθούμε την απόρριψη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν φιλοσοφικές έννοιες, επειδή δεν είναι σε θέση να χειρίζονται σύνθετους φιλοσοφικούς όρους και να κατανοούν υψηλές έννοιες, αντίστοιχες των ενηλίκων. Αντίθετα, δεχόμαστε την ικανότητά τους στο πεδίο αυτό, αρκεί να προσλαμβάνουν στο δικό τους επίπεδο, τα ίδια πραγματικά και νοητικά φαινόμενα, που δεν εμφανίζονται με την εννοιακή συνθετότητα και το εννοιακό βάθος που έχουν στους ενήλικες. Έτσι, αυτή η δυσκαμψία στην αποδοχή της ικανότητας των παιδιών να φιλοσοφούν υπερβαίνεται, και αντιλαμβανόμαστε πληρέστερα μιαν ανοικτότητα της παιδικής φιλοσοφικής σκέψης που επιτρέπει τη διαρκώς ανανεούμενη και αναπροσαρμοζόμενη ικανότητά τους να φιλοσοφούν.

Στο πεδίο της τεχνικής διαδικασίας η ικανότητα αυτή των παιδιών μπορεί να οργανωθεί ως ακολούθως: κατ' αρχήν να εισαχθεί η φιλοσοφία ως μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό βέβαια απαιτεί τη γενική αποδοχή της ικανότητας των παιδιών για φιλοσοφική σκέψη, κάτι που βρίσκει διαρκώς και μεγαλύτερη

¹⁸ M. Lipman (2002), p. 106.

¹⁹ Εδώ με την έννοια της δυσκολίας του φιλοσοφείν, βλ. R. Kitchener (1990), pp. 427, 428. - J. White (1992), p. 75. - Πρβλ. και το εισαγωγικό σημείωμα του J. Wilson (1992), p. 17.

ανταπόκριση. Η εισαγωγή αυτή της φιλοσοφίας πρέπει να είναι δοκιμαστική και πιλοτική ως μάθημα επιλογής, αν είναι δυνατόν, για να εξαχθούν μετά από έναν κύκλο διδασκαλίας τα απαραίτητα συμπεράσματα. Νωρίτερα, βέβαια, απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – που θα αναλάβουν αυτό το έργο – μέσα από έναν κύκλο σεμιναρίων. Η αποτίμηση των συμπερασμάτων πρέπει να γίνει από την ομάδα των εκπαιδευτικών που δίδαξαν το μάθημα σε συνεργασία και υπό την εποπτεία φιλοσόφων της παιδείας που ασχολούνται ειδικότερα με τη φιλοσοφία για παιδιά.

Είναι προφανές ότι για την αποτελεσματική διδασκαλία²⁰ απαιτείται η παραγωγή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού. Σ' αυτό απαραίτητα θα συμπεριλαμβάνεται μία σειρά κειμένων²¹ κατάλληλων για την ηλικία και την τάξη που διδάσκεται το μάθημα. Είναι αναγκαίο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης και της ικανότητας του φιλοσοφείν, αλλά πρωτίστως για την αυτενέργεια των μαθητών, τα κείμενα αυτά να εμπεριέχουν ενδεικτικούς φιλοσοφικούς διαλόγους από τους οποίους θα εξάγονται και θα κατανοούνται οι φιλοσοφικές έννοιες, αφαιρουμένων των πραγματικών στοιχείων στα οποία στηρίζονται (για παράδειγμα ο μύθος του Θησέα)²². Ο φιλοσοφικός διάλογος είναι ένα ισχυρό μέσο πρόσληψης και κατανόησης φιλοσοφικών εννοιών, αλλά μπορούν να υπάρξουν και άλλες μορφές φιλοσοφικής εκπαίδευσης και φιλοσοφικών πρακτικών, τις οποίες μία ερευνητική και εκπαιδευτική ομάδα μπορεί να σχεδιάσει και να προτείνει την ένταξή τους στο πρόγραμμα φιλοσοφικής εκπαίδευσης των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barlett, F.C. , *Thinking: An experimental and social study*, Allen & Unwin, London 1958.
- Giddens, A., *Sociology*, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd., London ³1997. (Ελλην. μτφρ. Α. Giddens, *Κοινωνιολογία*, μτφρ. και επιμέλεια: Δ. Τσαούσης, Gutenberg, Αθήνα 2002).
- Hayes, N., *Foundations of Psychology - An Introductory Text*, Routledge, London 1994. (Ελλην. μτφρ., Ν. Hayes, *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Α΄ Τόμος, μτφρ. Γ. Σπανούδης - Κ. Σύρμαλη, επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998).
- Haynes, Joanna, *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*, πρόλ.-μτφρ. Γ. Τζαβάρας, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.
- Καραφύλλης, Γρ., «Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών», ανάπτυπο από τον τ. *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Ιωάννινα 2002, σσ. 293-311.
- Kennedy, D., «The Hermeneutics of Childhood», *Philosophy Today*, 36.1 (1992), pp. 44-58.
- Kennedy, D., «Review to Matthews». *The Philosophy of Childhood* (1994), in *Thinking*, 12. 2, pp. 41-44.
- Kitchener, Richard, «Do Children think philosophically?», *Metaphilosophy*, Vol. 21, (1990), N. 4, pp. 416-431.
- Kohan, Walter, «What Can Philosophy and Children Offer Each Other?», in *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 1 (1999), N. 4, pp. 2-8.
- Lipman, Matthew, *Mark*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey 1980.
- Lipman, M., *Harry Stottlemeier's Discovery*, Institute for the advancement of philosophy for children, Upper Montclair, N.J. ⁵1985.

²⁰ Βλ. ενδεικτικά, Έ. Θεοδωροπούλου (2002).

²¹ M. Lipman (⁵1985).

²² G. Matthews (1984), pp. 37-48.

- Lipman M., «Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children», in J.W. Segal, F. Chipman & R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, Vol. 1, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J. 1985, pp. 83-108.
- Lipman, M., «Response to Professor Kitchener», *Metaphilosophy*, 21, 4, (1990), pp. 432-433.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York 1991.
- Lipman, M., «Developing Philosophies of Childhood», in M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hant, Dubuque 1993.
- Lipman, M., «On Children's Philosophical Style», in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol. 14, (1998), No. 2, pp. 2-7.
- Lipman, M., «Dialogue from sixth – grade philosophy class» reported in *Thinking*, Vol. 3, (2001), N. 2, pp. 43-49.
- Lipman, M., *Philosophy goes to School*, 2nd edition, Temple University Press, Philadelphia 2002.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Lipman M., Sharp A.M. & Oscanyan F.S., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia 1980.
- Matthews, Gareth, «The child as natural philosopher», in M. Lipman and A.M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy*, Temple University Press, Philadelphia 1978, pp. 63-77.
- Matthews, G., *Philosophy and the young child*, Cambridge MA – Harvard University Press 1980.
- Matthews, G., *Dialogues with children*, Cambridge MA - Harvard University Press 1984.
- Matthews, G., «Childhood: the recapitulation mode», in M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt, Montclair 1993.
- Matthews, G., *The Philosophy of Childhood*, Cambridge MA - Harvard University Press 1994.
- Nickerson, R.S., Perkins D.N. & Smith, E.E., *The teaching of thinking*, Erlbaum, Hillsdale, N.J. 1985.
- Piaget J., *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, (επιμ. Τ. Ανθούλιας, μτφρ. Α. Βερβερίδης), εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα 1979.
- Quinn V., *Critical Thinking in Young Minds*, David Fluton, London 1977.
- Sharp A.M. and Splitter L.J., *Φιλοσοφία για Παιδιά, Το Κουκλονοσοκομείο και Δίνοντας νόημα στον κόσμο*, μτφρ. - εισαγ. - σημ.: Έ. Θεοδωροπούλου, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2007.
- Θεοδωροπούλου, Έ., «Διδάσκοντας Φιλοσοφία στα Παιδιά», στην ηλεκτρονική παρουσίαση των πρακτικών του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, με τίτλο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002, στο <http://www.pee.gr> (24/03/2010).
- Βοσνιάδου Σ. - Brewer W.F., «Νοητικά Μοντέλα της Γης: Μια Έρευνα για την Εννοιολογική Αλλαγή στην Παιδική Ηλικία», στο *Γνωσιακή Ψυχολογία, Ψυχολογικές Μελέτες και Δοκίμια*, Επιμέλεια: Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα 2004.
- Vygotsky, L.S., *Thought and Language*, Wiley, New York (1962, orig. pub. 1934). (Ελλην. μτφρ. L. Vygotsky, *Σκέψη και Γλώσσα*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1988).
- White, J., «The Roots of Philosophy», in: A.P. Griffiths (ed.), *The Impulses of Philosophise*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.
- Wilson, John, «Philosophy for Children: a note of warning», *Thinking* 10, 1 (1992), pp. 17-18.