



Οδηγός

σχετικά με την ιδέα πίσω από τη
Φιλοσοφία για Παιδιά μέσα από τη
διδασκαλία 12 επιλεγμένων Φιλοσόφων

Αποτέλεσμα Έργου 1

Little Philosophers



Εταίροι



Η Succubus Interactive, που αποτελεί πρωτοπόρο στον τομέα των σοβαρών παιχνιδιών στη Γαλλία, ιδρύθηκε το 2002 και συνεχίζει να ευδοκίμει ως μία από τις πιο γνωστές εταιρείες σε αυτόν τον κλάδο. Με την εκτεταμένη εμπειρία της ως πάροχος υπηρεσιών για μικρομεσαίες επιχειρήσεις, πολυεθνικές εταιρίες καθώς και δημόσιους φορείς (με αποδεδειγμένο ιστορικό άνω των 100 εφαρμοσμένων παιχνιδιών), η εταιρεία αποδεικνύει την ικανότητα της ομάδας της να προσαρμόζεται σε διαφορετικές μεθόδους εργασίας και να προσφέρει ποιοτικά προϊόντα εντός του χρόνου που τους δίνεται. Τα 12 διεθνή βραβεία (με 14 υποψηφιότητες) που απονεμήθηκαν στη Succubus όλα αυτά τα χρόνια δείχνουν ξεκάθαρα την επιτυχία της εταιρείας μας.



Ο Citizens In Power (CIP) είναι ένας ανεξάρτητος μη κερδοσκοπικός, μη κυβερνητικός οργανισμός από την Κύπρο που αντιμετωπίζει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των ανθρώπων μέσω της συμμετοχής τους στην κοινωνική και αστική ζωή, παρέχοντας ταυτόχρονα καινοτόμο υλικό και δωρεάν εκπαιδεύσεις που σχετίζονται με μια ποικιλία τομέων, όπως η εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένης της διαδικτυακής εκπαίδευσης), η ένταξη περιθωριοποιημένων ατόμων, η επιχειρηματικότητα, ο πολιτισμός, η αγορά εργασίας και η διά βίου μάθηση. Ο CIP στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, της επιχειρηματικότητας και της διά βίου μάθησης στην Κύπρο και στο εξωτερικό.



Το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού [Δίκτυο] είναι μη κερδοσκοπικό σωματείο που έχει ως σκοπό την εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως αυτά ορίζονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού [1989] του ΟΗΕ, η οποία αποτελεί νόμο του Ελληνικού κράτους από το 1992 (Ν2101/92). Τα μέλη του Δικτύου είναι άνθρωποι πρόθυμοι να κινητοποιηθούν για την προώθηση και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κυρίως αυτών των παιδιών. Όλοι μαζί αποτελούμε ένα δίκτυο αλληλεγγύης που χρησιμοποιεί τη δύναμη της γνώσης και του πολιτισμού για να βελτιώσει την ποιότητα ζωής των παιδιών, να τους προσφέρει τη χαρά και τη δημιουργικότητα της ομαδικής προσπάθειας και πρωτοβουλίας.



Εταίροι



**Vilnius
University**

Το Πανεπιστήμιο του Βίλνιους είναι το μεγαλύτερο επιστημονικό ίδρυμα της Λιθουανίας, ιδρύθηκε το 1579 και κατατάσσεται από την QS World University Rankings μεταξύ των κορυφαίων 4% των καλύτερων πανεπιστημίων στον κόσμο.

Μέσω της διεθνούς δέσμευσης, το Πανεπιστήμιο του Βίλνιους ενισχύει τη συγκέντρωση της ολοκληρωμένης γνώσης για εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, διαδίδοντας τη διεθνοποίηση εντός του Πανεπιστημίου και επιδιώκει να ενισχύσει την ακαδημαϊκή φήμη του Πανεπιστημίου.

Το Πανεπιστήμιο του Βίλνιους συνεργάζεται με εκπαιδευτικά ιδρύματα, δίκτυα και οργανώσεις καθώς και με επιχειρήσεις σε όλο τον κόσμο.



**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΙΕΡΙΑΣ**

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας (Δ.Δ.Ε Πιερίας) είναι δημόσια, περιφερειακή αρχή η οποία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πιερίας. Αποστολή της είναι η διοικητική και κεντρική παρακολούθηση της λειτουργίας των σχολείων αναφορικά με την ορθή υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, τον διορισμό και την τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διαχείριση κονδυλίων και τη διαβίβαση των εθνικών προτεραιοτήτων εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η Διεύθυνση εμπλέκεται και επιδιώκει να υποστηρίξει σειρά ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.



**The
Grammar
School
Nicosia**

Με την ίδρυση ενός ιδιωτικού, αγγλόφωνου εκπαιδευτικού ιδρύματος πριν από πενήντα πέντε χρόνια, οι ιδρυτές του Grammar School έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές στην Κύπρο να διευρύνουν τις γνώσεις και τους εκπαιδευτικούς τους ορίζοντες προσφέροντάς τους την ευκαιρία να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης ή του κόσμου. Το Grammar School προσέφερε εκπαίδευση υψηλών προδιαγραφών και το όραμά μας ήταν να γίνουμε ένα από τα κορυφαία ιδιωτικά σχολεία στην Κύπρο, ένα στόχο που είμαστε περήφανοι που έχουμε πετύχει. Προσπαθούμε να βρισκόμαστε στην πρώτη γραμμή της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας καινοτόμες τεχνολογίες και μεθόδους διδασκαλίας για να επιτρέψουμε στους μαθητές μας να ξεκλειδώσουν τις δυνατότητές τους και να επιτύχουν προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη.



Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	5
2. Μια ιστορική επισκόπηση της αφετηρίας και της ανάπτυξης της Φιλοσοφίας για Παιδιά.....	9
3. Οι βασικές αρχές της ΦγΠ ως μεθοδολογία.....	15
4. Τα πλεονεκτήματα της ΦγΠ σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.....	18
5. Η <i>Κοινότητα Διερεύνησης</i> ως μια από τις κύριες έννοιες της ΦγΠ.....	23
6. Τι παρακινεί τα παιδιά μεταξύ 10-14 ετών να <i>επιχειρηματολογούν</i> ,.....	27
7. Τα ιδρύματα ανά χώρα εταίρο, όπου εφαρμόζεται η Φιλοσοφία για Παιδιά.....	30
7.1. Γαλλία.....	30
7.2. Κύπρος.....	33
7.3. Ελλάδα.....	34
7.4. Λιθουανία.....	37
8. Υλικά που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ ανά χώρα εταίρο.....	38
8.1 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Γαλλία.....	38
8.2 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Κύπρο.....	44
8.3 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Ελλάδα.....	45
8.4 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Λιθουανία.....	47
9. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της ΦγΠ.....	54
10. Η σχέση της ΦγΠ με την κριτική και φιλόστοργη σκέψη.....	57
11. Η αξία της εφαρμογής της ΦγΠ στις τάξεις για παιδιά μεταξύ 10-14 ετών.....	61
12. Οι τρεις τύποι ερωτημάτων στη ΦγΠ: πραγματολογικά, ψυχολογικά και φιλοσοφικά ερωτήματα.....	64
13. Η σημασία της ΦγΠ για την οικοδόμηση της αυτοδιάθεσης και της συμπεριφοράς των παιδιών.....	68
14. Οι 12 επιλεγμένοι φιλόσοφοι και οι 4 κλάδοι της φιλοσοφίας.....	72
14.1 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν τη Μεταφυσική.....	80
14.1.1 Πλάτων (428/427 – 348/347 π.Χ.).....	80



14.1.2 Ρενέ Ντεκάρτ (Καρτέσιος), 1596 – 1650.....	86
14.1.3 Μπαρούχ Σπινόζα (1632 – 1677)	89
14.2 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν την Επιστημολογία	95
14.2.1 Ντέιβιντ Χιουμ και Τζον Λοκ.....	95
14.2.2 Έντιθ Στάιν (1891-1942).....	101
14.3 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν δύο κλάδους (Επιστημολογία και Ηθική)	105
14.3.1 Ιμμάνουελ Κάντ	105
14.4 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν την Ηθική.....	112
14.4.1 Τζέρεμι Μπένθαμ (1748 – 1832) και Τζον Στιούαρτ Μιλ (1806-1873).....	112
14.4.2 Φιλίππα Φουτ (1920-2010).....	116
14.5 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν την Αισθητική.....	121
14.5.1 Φρίντριχ Νίτσε (1844-1900).....	121
14.5.2 Τέοντορ Αντόρνο (1903-1969)	124
14.5.3 Άρθουρ Ντάντο (1924 – 2013).....	127
15. Επίλογος.....	131
16. Παραρτήματα.....	133
Παράρτημα 1: Κατάλογος υλικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Γαλλία.....	133
Παράρτημα 2: Κατάλογος υλικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Κύπρο.....	139
Παράρτημα 3: Κατάλογος υλικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Ελλάδα	140
Παράρτημα 4: Κατάλογος υλικών για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Λιθουανία.....	142
17. Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	143



1. Εισαγωγή

Το έργο έχει διττό σκοπό: πρώτον, να βοηθήσει τα παιδιά μεταξύ 10-14 ετών να αποκτήσουν φιλοσοφική γνώση καθώς και να εμπλακούν στη φιλοσοφική αναζήτηση (για την επίτευξη δημιουργικής, κριτικής και φιλόστοργης σκέψης) μέσω αλληλένδετων αποτελεσμάτων, βασισμένα σε μια αναθεωρημένη ταξινόμηση της γνώσης όπως προτάθηκε από τον Λίπμαν, η οποία αναπτύχθηκε αρχικά από τον Μπέντζαμιν Μπλουμ το 1956. Η ταξινόμηση που χρησιμοποιείται στον οδηγό αυτό προέρχεται από τον Μάθιου Λίπμαν, τον δημιουργό της Φιλοσοφίας για παιδιά.

Κατά τη διάρκεια της εποχής της παγκοσμιοποίησης, οι πολίτες πρέπει να είναι σε θέση να συνοψίζουν τα βασικά στοιχεία που συλλέγουν από διάφορες πηγές, να εξαγάγουν νέες ιδέες από τις πληροφορίες που οι υπολογιστές δεν μπορούν να συνοψίσουν και να γίνουν ηγέτες που θα είναι σε θέση να λαμβάνουν τις καλύτερες αποφάσεις το συντομότερο δυνατόν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της φιλοσοφικής διερευνητικής μάθησης.

Αυτός ο οδηγός απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς μαθητών ηλικίας 10-14 ετών και πρωταρχικός του στόχος είναι να τους παρέχει βασικές γνώσεις σχετικά με τη Φιλοσοφία για τα Παιδιά (ΦγΠ), προκειμένου να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Στόχος του Οδηγού αυτού είναι να δώσει τη βάση για τα υπόλοιπα αποτελέσματα του έργου, εισάγοντας τους εκπαιδευτικούς στην ιστορία της ΦγΠ, τη μεθοδολογία της, γιατί είναι χρήσιμη, πώς μπορεί να εφαρμοστεί και ποια είναι τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη της εφαρμογής αυτής, καθώς και την επιλογή 12 κατάλληλων φιλοσόφων χωρισμένων σε 4 θεματικές (Ηθική, Επιστημολογία, Μεταφυσική, Αισθητική). Ως εκ τούτου, ο Οδηγός θα είναι εξαιρετικά χρήσιμος για τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και για εκείνους που δεν έχουν



προηγούμενες γνώσεις ή ειδική εκπαίδευση στην ΦγΠ. Θα δείξει την αξία της εφαρμογής της και τελικά θα τους πείσει να χρησιμοποιήσουν τους πόρους που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια του έργου στις μη τυπικές δραστηριότητές τους στην τάξη. Αυτό θα επιτευχθεί με την παροχή ολοκληρωμένων πληροφοριών σχετικά με τα υφιστάμενα παραδείγματα και τις μελλοντικές δυνατότητες για την εφαρμογή αυτής της μεθοδολογίας, ιδίως σε χώρες όπου δεν είναι ευρέως διαδεδομένη.

Η επιλογή των φιλοσόφων και η διαίρεσή τους σε τέσσερα θεματικά πεδία είναι εξαιρετικά σημαντική για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ΦγΠ μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική και φιλόστοργη σκέψη, δημοκρατικές αξίες, ενσυναίσθηση και ικανότητες να διεξάγουν διαπολιτισμικό διάλογο. Ο Οδηγός ξεκινά με την παρουσίαση της προέλευσης και του ιστορικού υπόβαθρου της ΦγΠ. Στη συνέχεια, εισάγει και αναλύει τις βασικές αρχές της μεθοδολογίας που ακολουθεί η ΦγΠ καθώς και τα πλεονεκτήματά της σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Στη συνέχεια, αναλύει μία από τις κύριες έννοιες της ΦγΠ, της «Κοινότητας Διερεύνησης» και απαντά στο ερώτημα του τι θα μπορούσε να παρακινήσει τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 10-14 ετών να δρουν με λογικό τρόπο. Αργότερα, ο οδηγός παρέχει συγκεκριμένες εφαρμογές της ΦγΠ ανά χώρα, και συγκεκριμένα στις χώρες των εταίρων του έργου (Γαλλία, Κύπρος, Ελλάδα, Λιθουανία), παρέχοντας παραδείγματα μαθημάτων, βέλτιστων πρακτικών και κάνοντας παραπομπές σε βιβλία, άρθρα και διαδικτυακούς πόρους. Ακολουθούν τα συνολικά οφέλη της εφαρμογής της ΦγΠ στην τάξη καθώς και η σύνδεσή της με την κριτική και φιλόστοργη σκέψη. Στη συνέχεια, θα απαντηθεί το ερώτημα που αφορά στην αξία της εφαρμογής της ΦγΠ στην τάξη για παιδιά ηλικίας 10-14 ετών και θα αναλυθούν οι τρεις τύποι ερωτήσεων που εξετάζονται συνήθως στη ΦγΠ. Αυτά



είναι τα ερωτήματα που βασίζονται σε γεγονότα, τα ψυχολογικά και φιλοσοφικά ερωτήματα. Τέλος, το ο Οδηγός θα εξηγήσει τη σημασία της ΦγΠ για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των παιδιών πριν προχωρήσει στην ανάλυση των επιλεγμένων φιλοσόφων σε κάθε μια από τις τέσσερις θεματικές που προαναφέρθηκαν, αναφέροντας επίσης ποια θεματική αντιπροσωπεύουν και γιατί. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτός ο Οδηγός χρησιμεύει ως εισαγωγή στο έργο και ως εκ τούτου θα ακολουθηθεί από 12 Ηλεκτρονικά Βιβλία και Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας για τη βιογραφία των 12 φιλοσόφων που επιλέχθηκαν και εισήχθησαν στον Οδηγό, τα οποία στη συνέχεια θα διαδεχτούν 12 Φιλοσοφικές Αφηγήσεις που περιέχουν διηγήματα των φιλοσόφων που θα κάνουν διάλογο με παιδιά μεταξύ 10-14 ετών. Αυτές οι αφηγήσεις θα έχουν ως στόχο να εμπλέξουν τους μαθητές γύρω από τουλάχιστον 2 ή 3 βήματα σκέψης υψηλότερου επιπέδου, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης εντός της ιστορίας ή/και εντός των αξιών του χαρακτήρα. Οι αφηγήσεις θα χρησιμεύσουν ως βάση για την ανάπτυξη 12 Σχεδίων Μαθημάτων που θα επιδιώξουν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θα μπορούν να εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Τέλος, το τελικό αποτέλεσμα αυτού του έργου αποτελείται από ένα «Σοβαρό» Εκπαιδευτικό Παιχνίδι που θα παρακινήσει τους μαθητές να συνεργαστούν για την εξεύρεση μιας κοινής λύσης με στόχο να μάθουν να βοηθούν, να κατανοούν και να νοιάζονται ο ένας για τον άλλο.



Εικόνα 1. Πηγή: Canva.com



2. Μια ιστορική επισκόπηση της αφετηρίας και της ανάπτυξης της Φιλοσοφίας για Παιδιά

*Η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ), γνωστή και με την αγγλική συντομογραφία P4C, είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας σκέψης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και στη βελτίωση του ακαδημαϊκού τους επιπέδου, εξοπλίζοντάς τα με δεξιότητες συλλογισμού και επιχειρηματολογίας μέσω του διαλόγου και της κριτικής στοχαστικής σκέψης (SAPERE¹). Γνωστή στη Γαλλία ως «*La philosophie pour les enfants*», η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) αλλάζει το παράδειγμα της διδασκαλίας για τη φιλοσοφία, που παραδοσιακά βασίζεται σε ένα μεταβιβάσιμο, ιστορικά και διαδοχικά δομημένο σώμα γνώσης, στην πράξη του φιλοσοφικού στοχασμού από τα ίδια τα παιδιά.*

Η πρώτη εμφάνιση ενός παιδαγωγικού στυλ που προέβλεπε και ενοποιούσε τις αρχές της φιλοσοφίας για τα παιδιά αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε από τη Γαλλίδα παιδαγωγό, Ζερμαίν Τορτέλ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950. Ωστόσο, η ΦγΠ ως μεθοδολογία εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας τους 1970, όταν ο Μάθιου Λίπμαν δημοσίευσε το φιλοσοφικό του μυθιστόρημα με τίτλο "Harry Stottlemeier's Discovery" («Η ανακάλυψη του Χάρυ Στότελμπίερ»), το οποίο περιστρέφεται γύρω από τον Χάρυ, ένα αγόρι της πέμπτης δημοτικού, και τους συμμαθητές του, οι οποίοι ανακαλύπτουν μαζί διάφορες βασικές έννοιες και κανόνες της αριστοτελικής λογικής (Pritchard, 2018). Ο Χάρυ και οι συμμαθητές του σκέφτονται επίσης ερωτήματα που σχετίζονται με τη φύση της σκέψης, του νου, της

¹Εταιρεία για την προώθηση της φιλοσοφικής έρευνας και του προβληματισμού στην εκπαίδευση (SAPERE): <https://www.sapere.org.uk/>, <https://www.sapere.org.uk/why-sapere-p4c/> πρόσβαση στις 15 Φεβρουαρίου 2022



αιτιότητας, της πραγματικότητας, της γνώσης και της πίστης, τι είναι σωστό και λάθος, δίκαιο ή άδικο (ό.π.). Η έμπνευση του Λίπμαν να γράψει αυτό το μυθιστόρημα, προέκυψε κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1960 όταν παρατήρησε τη χαμηλή ποιότητα της επιχειρηματολογίας των, κατά τ' άλλα καλά μορφωμένων, πολιτών όταν συζητούσαν για τον πόλεμο του Βιετνάμ και τα κοινωνικά ζητήματα γενικότερα (Pritchard, 2018). Επιπλέον, η έλλειψη εμπλοκής στη μάθηση και τη σκέψη που παρατήρησε στους μαθητές του, τον έκανε να θέλει να δημιουργήσει μια παιδαγωγική μεθοδολογία που θα είχε τον αντίθετο, θετικό αντίκτυπο στα παιδιά, καθώς πίστευε ότι η διδασκαλία της λογικής θα έπρεπε να ξεκινήσει πολύ πριν από το πανεπιστημιακό επίπεδο και προσπάθησε να βρει έναν τρόπο να κινήσει το ενδιαφέρον, ιδιαίτερα των παιδιών ηλικίας 10-11 ετών (Pritchard, 2018). Σε ένα σύστημα όπου οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στο πρόγραμμα διδασκαλίας και το υλικό που διδάσκεται μεταδίδουν «στείρα» γνώση χωρίς να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, η γνώση απλώς «διαμορφώνεται» και η μάθηση δεν προέρχεται από μια φυσική διαδικασία, αλλά περισσότερο από την πίεση και τον εξαναγκασμό της απομνημόνευσης πληροφοριών.

Ως εκ τούτου, οδηγούμενος από τον προβληματισμό σχετικά με την πρόσθετη αξία της διδασκαλίας της λογικής σε συνδυασμό με την προσπάθεια αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές του, ο Λίπμαν βασίστηκε στις φιλοσοφικές ιδέες του Σωκράτη και του Ντιούι και τις συνδύασε με τον κοινωνικό εποικοδομισμό του Βιγκότσκι (Sutcliffe, 2004), καθώς και με τις ιδέες του Τσαρλς Περς για την «Κοινότητα Διερεύνησης». Παραθέτοντας τα λόγια του Ντιούι:



«... η σημερινή εκπαίδευση αποτυγχάνει επειδή παραμελεί αυτή τη θεμελιώδη αρχή του σχολείου ως μια μορφή κοινότητας. Αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα μέρος όπου πρέπει να δοθούν ορισμένες πληροφορίες, όπου πρέπει να αντληθούν ορισμένα διδάγματα ή να διαμορφωθούν ορισμένες συνήθειες. Η αξία αυτών θεωρείται ότι βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό στο μακρινό μέλλον. Το παιδί πρέπει να κάνει αυτά τα πράγματα για κάτι άλλο που συνήθιζε να κάνει. Υπάρχει απλή προετοιμασία. Ως αποτέλεσμα, δεν γίνονται μέρος της εμπειρίας ζωής του παιδιού και έτσι δεν είναι πραγματικά εκπαιδευτικές» [Ντιούι (1987)].

Όλες αυτές οι σκέψεις ενέπνευσαν τον Λίπμαν στη συγγραφή του μυθιστορήματος «Η ανακάλυψη του Χάρυ Στότελμπίερ». Αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον σε αυτή την ιστορία, είναι ότι η φιλοσοφική έρευνα ξεκινά εξ ολοκλήρου από τα ίδια τα παιδιά και όχι από τους ενήλικες. Σε αυτό το μυθιστόρημα, ο Χάρυ ανακαλύπτει τη χαρά της φιλοσοφικής σκέψης, η οποία αντικατοπτρίζεται στη συνολική μεθοδολογία της ΦγΠ (Pritchard, 2018). Η ιστορία προωθεί το διάλογο μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, καθώς και μεταξύ των ίδιων των παιδιών και λαμβάνει χώρα σε μια τάξη όπου τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τα βασικά της λογικής επιχειρηματολογίας (Lipman, 1974. Pritchard, 2018). Ο Λίπμαν πίστευε ότι τα παιδιά έχουν τα απαραίτητα εργαλεία για να σκεφτούν λογικά και ότι η πρακτική της φιλοσοφίας για τη ζωή κάνει τη μάθηση να αξίζει τον κόπο ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την φιλοσοφική αναζήτηση και τη λογική κρίση τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (βλ. Lipman 1988, 2003, 2008).

Για την ακρίβεια, ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν πρακτική σοφία ή ορθή κρίση και θα πρέπει να βασίζεται



σε συνεργατικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά θα αλληλοεπιδρούν και θα απαντούν σε ανοιχτές ερωτήσεις χωρίς την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αντ' αυτού να χρησιμοποιήσει τα σωστά ερεθίσματα και υλικό για να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν το περιεχόμενο των πραγμάτων μόνοι τους, συνδυάζοντας την κατάκτηση της γνώσης με την εμπειρία των παιδιών και πάντα σε σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν.

Το 1970, η «Ανακάλυψη του Χάρυ Στότελμάιερ» εισήχθη στα Δημόσια Σχολεία του Μοντκλαίρ στο Νιου Τζέρσεϊ και αργότερα, το 1974, ο Λίπμαν, με τη βοήθεια της συναδέλφου του Αν Μάργκαρετ Σαρπ ίδρυσε το Institute for the Advancement of Philosophy for Children (μτφ. Ινστιτούτο για την Προώθηση της Φιλοσοφίας των Παιδιών - IAPC) στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο Μοντκλαίρ των ΗΠΑ (The Philosophy Foundation²). Εκείνη την εποχή, όπως και σήμερα, υπήρχε ευρεία δυσaréσκεια για την «κατάσταση της εκπαίδευσης». Υπήρχε επίσης αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των εκπαιδευτικών για την «κριτική σκέψη» και την «άτυπη λογική» ως μέσο που επιτρέπει στους μαθητές να «σκέφτονται μόνοι τους», προετοιμάζοντάς τους για δια βίου μάθηση. Τα μέσα ενημέρωσης δημοσίευσαν αναφορές για σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες ανάγνωσης και κριτικής σκέψης των μαθητών γυμνασίου που συμμετείχαν σε προγράμματα που διοργανώθηκαν από το IAPC. Αυτό το ταχέως διευρυμένο διεθνές ενδιαφέρον για την ΦγΠ, οδήγησε στην ίδρυση του International Council for Philosophical Inquiry with Children (μτφ. Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφική Αναζήτηση με Παιδιά - ICPIC) το 1985 (Pritchard, 2018).

²<http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/> πρόσβαση την 1η Ιουνίου 2022



Επιπλέον, ο Λίπμαν και η συνάδελφός του, Άν Μάργκαρετ Σάρπ, παρήγαγαν υλικό χρησιμοποιώντας τα παιδικά μυθιστορήματα του Λίπμαν μαζί με τα βιβλία εργασίας των εκπαιδευτικών για να εφαρμοστούν στη διδακτέα ύλη σε σχολεία. Μέχρι τότε, χιλιάδες παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες είχαν εισαχθεί σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επεκτάθηκαν παγκοσμίως με την πάροδο του χρόνου (ό.π.).

Η πρωτοποριακή φύση της προσέγγισης της ΦγΠ συνέχισε να επηρεάζει άλλες μεταγενέστερες προσεγγίσεις για την εφαρμογή της φιλοσοφίας στην τάξη, είτε χρησιμοποιώντας το πρωτότυπο έργο που προτάθηκε από τον Λίπμαν και αναπτύχθηκε από τον ίδιο και τη συνάδελφό του Άν Σαρπ, είτε τις προσεγγίσεις και τις πρακτικές που αναπτύχθηκαν έκτοτε, αλλά ανεξάρτητα από τις αρχικές προσεγγίσεις (ό.π.).

Τώρα, η μεθοδολογία της ΦγΠ εισάγει τα παιδιά σε φιλοσοφικά ερωτήματα, όπως «Είναι εντάξει να λέμε κάποιες φορές ψέματα;», «Πρέπει να τους σεβόμαστε όλους;», «Μπορούν οι καλοί άνθρωποι να κάνουν κακά πράγματα;» κλπ., και τα ερωτήματα αυτά είναι ανοικτά για εξέταση, περαιτέρω ερωτήματα και έρευνα από τα ίδια τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία ή τις ικανότητές τους (SAPERE³). Αυτά τα φιλοσοφικά ερωτήματα επικεντρώνονται στο να μάθουν τα παιδιά ότι υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις, ενθαρρύνοντας το διάλογο και τη συζήτηση και στη συνέχεια διδάσκοντας στα παιδιά να αποδέχονται και να σέβονται διαφορετικές απόψεις από τις δικές τους.

Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός όσον αφορά την εφαρμογή αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη

³<https://www.sapere.org.uk/about-sapere.aspx> πρόσβαση στις 15 Φεβρουαρίου 2022



μεθοδολογία της ΦγΠ είναι να δώσει στα παιδιά τον χρόνο να σκεφτούν και να αιτιολογήσουν μόνα τους το ερώτημα που τους παρουσιάζεται και στη συνέχεια να διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων σε μια ομάδα, προωθώντας την ιδέα της τάξης ως μιας «κοινότητας διερεύνησης», όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τις ιδέες τους ανοιχτά και με σεβασμό ο ένας προς τον άλλο (ό.π.). Ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή θα ήταν να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τα παιδιά να σκεφτούν βαθιά και με φιλοσοφικό τρόπο, προωθώντας τα 4 είδη σκέψης που αποτελούν ολόκληρη τη μεθοδολογία ΦγΠ - κριτική, δημιουργική, συνεργατική και φιλόστοργη σκέψη (ό.π.).

3. Οι βασικές αρχές της ΦγΠ ως μεθοδολογία

Πρωταρχικός στόχος της ΦγΠ είναι να εξοπλίσει τα παιδιά με τα απαραίτητα εργαλεία για να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά, συνεργατικά και με φιλόστοργο τρόπο (τα 4 είδη σκέψης στη Φιλοσοφία για Παιδιά), αλλά και να διδάξει στα παιδιά πώς να είναι λογικά⁴. Ως εκ τούτου, οι βασικές αρχές της Φιλοσοφίας για Παιδιά ως διδακτικής μεθόδου περιλαμβάνουν τη διδασκαλία της κριτικής και στοχαστικής σκέψης, της λογικής και του διαλόγου και την προώθηση μιας κοινότητας διερεύνησης (η οποία θα αναλυθεί περαιτέρω σε ένα μεταγενέστερο κεφάλαιο).



Εικόνα 2. Τα 4 είδη σκέψης της ΦγΠ από τους 21st Century Learners, Πηγή:

<http://21stcenturylearners.org.uk/?p=1166>

⁴<http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/> πρόσβαση στις 15 Φεβρουαρίου 2022



Η μεθοδολογία της ΦγΠ επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν πιο στοχαστικά, σκεπτόμενα, συμπονετικά και λογικά άτομα (SAPERE, ό.π.). Επομένως, τους βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Σύμφωνα με αυτή την αρχή, οι δημιουργικοί στοχαστές έχουν την ικανότητα να κάνουν συνδέσεις, να υποθέτουν και να διερευνούν εναλλακτικές απαντήσεις, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο στοχαστικοί. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν θεωρίες από μόνα τους με διαφορετικούς βαθμούς βάθους ανάλογα με την πνευματική τους ωριμότητα και το πόσο εξοικειωμένα είναι με τη λογική.

Δεδομένου ότι, σύμφωνα με αυτή τη μεθοδολογία, η «πηγή της γνώσης είναι η αμφισβήτηση», τα παιδιά ενθαρρύνονται να αμφισβητήσουν τα πράγματα γύρω τους και στη συνέχεια να προσπαθήσουν να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους αναπτύσσοντας επιχειρήματα, καθώς και να δουν τα επιχειρήματα ως μια συλλογική αναζήτηση για την εύρεση της καλύτερης απάντησης σε ένα ερώτημα, ενώ θα εργάζονται για την επίτευξη της λογικής σκέψης σε ένα περιβάλλον όπου ο ένας σέβεται τον άλλο. Και αυτό μπορεί τελικά να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών.

Τα παιδιά μπορούν επίσης να αποκτήσουν τις ικανότητες της επιστημονικής έρευνας και να αναπτύξουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν πώς δημιουργείται και αναπτύσσεται η γνώση, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αμφισβητούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν αντί να τις αποδέχονται παθητικά. Επιπλέον, η ΦγΠ στοχεύει στην προώθηση ανοιχτών συζητήσεων σχετικά με σημαντικές έννοιες, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο και τις έννοιες που τον περιβάλλουν. Οι διάλογοι θεωρούνται ισχυρά



μέσα που επιτρέπουν στα παιδιά να αμφισβητούν, να δοκιμάζουν και να αναπτύσσουν περαιτέρω τις θεωρίες τους, παρατηρώντας τις απόψεις και τις αντιδράσεις των άλλων γύρω τους. Και στην πραγματικότητα, ο διάλογος αποτελεί από μόνος του μέσο εφαρμοσμένων πρακτικών στη δημοκρατία. Ως αποτέλεσμα, η μεθοδολογία της ΦγΠ εμπλέκει τα παιδιά σε συζητήσεις μεταξύ αυτών και των ενηλίκων, σχετικά με φιλοσοφικά ζητήματα, ειδικά ζητήματα μεγάλης σημασίας που συνδέουν τη σκέψη για έναν συγκεκριμένο τομέα εμπειρίας με τη σκέψη για την εμπειρία στο σύνολό της (P4C, ό.π.). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρά τη φιλοσοφική φύση αυτής της μεθοδολογίας, οι αρχές της μπορούν να εφαρμοστούν και να προσαρμοστούν για να ταιριάζουν σε όλες τις ηλικίες των μαθητών, σε οποιοδήποτε γνωστικό πεδίο, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και το ακαδημαϊκό τους επίπεδο (ό.π.).



4. Τα πλεονεκτήματα της ΦγΠ σε σύγκριση με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας

Η πλειοψηφία των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας περιέχουν απομνημόνευση, λήψη σημειώσεων καθώς και έμφαση στις εξετάσεις, ενώ οι ενεργές μαθησιακές πρακτικές απουσιάζουν (Barone, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές συνήθως αναλαμβάνουν το ρόλο του ακροατή και δεν δέχονται πολλές ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη ή ερωτήσεις που προκαλούν συζητήσεις μέσα στην τάξη, επομένως, το μάθημα παίρνει τη μορφή διάλεξης. Ενώ ο διάλογος και οι συζητήσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού μπορεί να προκύψουν, δεν παίζουν βασικό ρόλο σε μια *παραδοσιακή* τάξη, καθώς η διδασκαλία επικεντρώνεται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, παρά στη συμμετοχή των μαθητών σε μια συζήτηση. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πηγή γνώσης και υπάρχει ένα ελάχιστο επίπεδο έμμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Η προσέγγιση της ΦγΠ, από την άλλη, συνεπάγεται την παραδειγματική μετατόπιση από την παραδοσιακή μεταφορά της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές με έναν δομημένο και διαδοχικό τρόπο που αντικατοπτρίζει την ιστορική εξέλιξη της φιλοσοφικής σκέψης όπως έχει διαμορφωθεί κυρίως στις δυτικές χώρες, σε μια ενεργή ανακάλυψη διαφορετικών φιλοσοφικών θεμάτων μέσω ενός ενδιάμεσου εναύσματος και ενός ανοικτού, αυτόνομου και διαλογικού ομαδικού συλλογισμού και ανταλλαγής απόψεων. Αυτό σχετίζεται σίγουρα με τις μεθοδολογίες της ενεργού γνωστικής παιδαγωγικής μεθόδου, συμπεριλαμβανομένης της μεθοδολογίας της «ανεστραμμένης τάξης», όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει ως στόχο να μετατοπιστεί προς τον ρόλο ενός διαμεσολαβητή που υποστηρίζει και προωθεί τη



συμμετοχή των μαθητών, χωρίς να κυριαρχεί στη συζήτηση (Pritchard, 2018). Η σωματική μέθοδος διδασκαλίας που ονομάζεται μαιευτική θα μπορούσε να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό κίνητρο για την έμπνευση αυτού του είδους δραστηριοτήτων. Στη μεθοδολογία της ΦγΠ, οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να παρέχουν απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που συζητούνται, αλλά μάλλον να παρέχουν τις δικές τους γνώσεις και μπορεί ακόμη και να συμμετάσχουν στη φιλοσοφική αναζήτηση (Pritchard, 2018).

Ως εκ τούτου, η προσέγγιση της ΦγΠ δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να είναι πιο ενεργά, όχι μόνο προωθώντας τον διάλογο, αλλά και ενθαρρύνοντάς τα να εξερευνήσουν τις δικές τους ιδέες και δείχνοντάς τους ότι οι ιδέες τους έχουν αξία και σημασία, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και έχει διαφορετικές ιδέες οι οποίες έχουν κι εκείνες αξία. Τους βοηθά επίσης να συνειδητοποιήσουν ότι δεν χρειάζεται πάντα να έχουν δίκιο και ότι είναι εντάξει να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους όταν τους παρουσιάζονται διαφορετικές απόψεις και ιδέες (SAPERRE, ό.π.). Μαθαίνουν πώς να γίνονται καλοί ακροατές, να σέβονται και να αποδέχονται τις απόψεις των άλλων και να συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις, καθώς επίσης είναι σε θέση να υπερασπιστούν τις δικές τους απόψεις με επιχειρήματα αφού αναπτύσσουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας (Pritchard, 2018). Αυτός ο τύπος διδασκαλίας σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε επικοινωνιακές δραστηριότητες σε μια *δημοκρατικά* οργανωμένη τάξη, όπου κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση και την αλληλεπίδραση με ολόκληρη την τάξη.



Εικόνα 3. Πηγή: Canva.com

Επιπλέον, η μεθοδολογία της ΦγΠ επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν την ορθολογική τους κρίση, τη δημιουργικότητά τους με τη διερευνητική μάθηση σε φιλοσοφικά όρια, την ανταλλαγή απόψεων κάνοντας διάλογο και την απόκτηση του τρόπου σκέψης και προβληματισμού, μέσω του οποίου μαθαίνουν πώς να σκέφτονται ως ξεχωριστές προσωπικότητες, να εξελίσσονται νοητικά, συναισθηματικά και ηθικά, να αναπτύσσουν τις δεξιότητες ομιλίας τους και να καλλιεργούν τη γλώσσα.

Επιπλέον, η ΦγΠ συμβάλλει στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των παιδιών, προκειμένου να κάνουν ερωτήσεις και να μαθαίνουν μέσα από τη συζήτηση και όλοι αποκτούν φωνή ενώ τους δίνεται και η ευκαιρία να ακουστούν, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Έχουν την ευκαιρία να ρωτήσουν και να μιλήσουν και να ακουστούν χωρίς να φοβούνται ότι η απάντησή τους μπορεί να είναι λάθος, και αυτό βοηθά τους μαθητές να αναπτυχθούν τόσο ακαδημαϊκά όσο και προσωπικά.



Μία από τις βασικές αρχές της ΦγΠ, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι η ενθάρρυνση της αμφισβήτησης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την αφιέρωση διδακτικών περιόδων στη δημιουργία ερωτημάτων.

Ωστόσο, αυτό δεν είναι κάτι που συμβαίνει συνήθως στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς σε αυτά τα περιβάλλοντα τάξης, οι μαθητές που θεωρούνται πιο «ακαδημαϊκά προικισμένοι» είναι συνήθως πιο παρόντες και συμμετέχουν πιο συχνά στην τάξη (Pritchard, 2018). Η ΦγΠ προτείνει ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα μέρος για όλους, είτε είναι «χαρισματικοί», «αδύνατοι μαθητές» ή «μέτριοι», για να προσπαθήσουν να απαντήσουν φιλοσοφικά ερωτήματα μαζί (Pritchard, 2018). Ως εκ τούτου, η ΦγΠ έχει τα οφέλη της για όλους τους μαθητές, διδάσκοντάς τους πώς να σκέφτονται αντισυμβατικά και ότι κάθε άτομο μπορεί να έχει εμπνευσμένες ιδέες, παρά τις ικανότητές του, καθώς και ότι οι ιδέες του καθενός έχουν αξία.

Σε μια τάξη εντός του πλαισίου της ΦγΠ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολύπλοκος αλλά ταυτόχρονα και επικοινωνιακός, συνεργάσιμος και δημιουργικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται, όχι μόνο να διαμορφώσει μια θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, αλλά και να υιοθετήσει μια ενθαρρυντική συμπεριφορά με στόχο την εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία συζήτησης στην οποία η σκέψη γίνεται πιο ουσιαστική, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα, εστιάζουν στην ικανότητα ορθολογικών επιλογών τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στην ικανότητα εφευρετικής δημιουργικότητας.

Μια μελέτη σχετικά με τον μακροπρόθεσμο αντίκτυπο της Φιλοσοφίας για Παιδιά που πραγματοποιήθηκε στο Ευρωπαϊκό Σχολείο της Μαδρίτης (ESM), στην οποία εφαρμόστηκε η ΦγΠ, έδειξε ότι η ΦγΠ φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στις βασικές γνωστικές ικανότητες και ενισχύει τη νοημοσύνη (Colom κ.ά. 2014). Έχει επίσης δείξει ότι το μέσο πλεονέκτημα εμφανίζεται πιο έντονα στα λιγότερο



χαρισματικά άτομα με την πάροδο του χρόνου (Colom κ.ά. 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με τη μελέτη, τα παιδιά που εισήχθησαν στη ΦγΠ φαίνεται να είναι πιο επιρρεπή σε φιλοκοινωνική συμπεριφορά, με χαμηλότερα επίπεδα ψυχωτισμού και υψηλότερα επίπεδα εξωστρέφειας και ειλικρίνειας, ως αποτέλεσμα της μετατροπής της τάξης σε μια κοινότητα φιλοσοφικής διερεύνησης (Garcia κ.ά. 2002. Colom κ.ά. 2014).

Συνοψίζοντας, μια παραδοσιακή τάξη είναι πιο θεωρητική στην πράξη, ενώ η μεθοδολογία της ΦγΠ παρέχει μια πιο πρακτική εμπειρία στους μαθητές, κάνοντάς τους υπεύθυνους για τη δική τους μάθηση και την ανάπτυξη καθημερινών δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται, όχι μόνο να διαμορφώσει μια θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, αλλά και να υιοθετήσει μια ενθαρρυντική συμπεριφορά με στόχο την εμπλοκή των μαθητών σε μια διαδικασία συζήτησης στην οποία η σκέψη γίνεται πιο ουσιαστική, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα, εστιάζουν στην ικανότητα ορθολογικών επιλογών τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στην ικανότητα εφευρετικής δημιουργικότητας.



5. Η Κοινότητα Διερεύνησης ως μια από τις κύριες έννοιες της ΦγΠ

Αυτό το κεφάλαιο αναλύει τις υποθέσεις σχετικά με μία από τις κύριες έννοιες της ΦγΠ, την Κοινότητα Διερεύνησης, καθώς και τις διαφορές της από την έννοια της «παραδοσιακής» τάξης, συζητώντας και τις έννοιες της μάθησης εντός μιας ομάδας και της μάθησης ως μια ομάδα.

Ωστόσο, προκειμένου να κατανοήσουμε τι εννοούμε με την «κοινότητα διερεύνησης» και τον ρόλο της στη ΦγΠ, πρέπει πρώτα να την ορίσουμε ως όρο. Ο Burgh (2021) ορίζει την κοινότητα διερεύνησης ως μια συγκεκριμένη μέθοδο για την προώθηση της φιλοσοφικής συζήτησης στην τάξη και ως ένα εκπαιδευτικό ιδανικό για την ανοικοδόμηση της εκπαίδευσης που καθοδηγείται από τις ρεαλιστικές αρχές της επιστημονικής έρευνας (Gregory, 2002. Pardales & Girod, 2006. Seixas, 2003. Sprod, 2001. Burgh, 2021), και την παρουσιάζει στην ειδική και στην ευρεία της έννοια.

Ο όρος προέρχεται από τον Τσαρλς Σάντερς Περς και η αρχική του διατύπωση βασίζεται στην έννοια των κοινοτήτων διερεύνησης βασισμένων στην πειθαρχία που ασχολούνται με την οικοδόμηση της γνώσης (Burgh, 2021). Ωστόσο, ο όρος δεν εισήχθη σε παιδαγωγικές μεθόδους μέχρι το 1978, όταν οι Μάθιου Λίπμαν και Άν Μάργκαρετ Σαρπ ανέπτυξαν εκτενώς τον όρο μιας κοινότητας διερεύνησης ως προσέγγιση στη διδασκαλία που θα μεταμόρφωνε ριζικά τη δομή της παραδοσιακής τάξης (Burgh & Thornton, 2016. Burgh, 2021).

Οι Baranova & Duobliené (2020) και Thomas (1992) διακρίνουν πέντε πτυχές που καθορίζουν τη σημασία της κοινότητας διερεύνησης στη μεθοδολογία της ΦγΠ:



Η πρώτη πτυχή είναι η *συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που τους βάζουν να σκέφτονται* και οι οποίες βασίζονται σε πράγματα που τους ενδιαφέρουν, ενώ η ικανότητά τους να σκέφτονται αναγνωρίζεται ή ενθαρρύνεται. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται έτσι ώστε να ενσωματώνουν αντίστοιχες δεξιότητες. Οι μαθητές δεν εργάζονται απλώς ως ομάδα, αλλά μαθαίνουν επίσης πώς να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η δεύτερη πτυχή περιστρέφεται γύρω από *τη συζήτηση, την ομιλία και την ακρόαση* (διαλεκτικά και κοινωνικά στοιχεία της διαδικασίας σκέψης). Οι συμμετέχοντες στην κοινότητα διερεύνησης μαθαίνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ενεργούς ερευνητές που αναλύουν και τεκμηριώνουν τη γνώση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν και να ανταλλάσσουν ιδέες ανοιχτά και με σεβασμό. Σε μια τάξη «κοινότητας διερεύνησης», όλοι οι μαθητές θεωρούνται ότι έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν οποιοδήποτε θέμα και να συνεισφέρουν σημαντικά στις συζητήσεις. Επιπλέον, μέρος της διαδικασίας συζήτησης είναι η ικανότητα υπομονετικής ακρόασης του άλλου. Αυτή η αρχή, ως επαγγελματική συνήθεια, είναι ιδιαίτερα απαραίτητη για έναν εκπαιδευτικό που εργάζεται με τη μεθοδολογία της ΦγΠ. Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να βιάζεται για να εξοικονομήσει χρόνο, αλλά να είναι υπομονετικός και να δίνει στους μαθητές του τον χρόνο τους. Η μεθοδολογία πρέπει να ταιριάζει με την ταχύτητα της σκέψης των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς να μιλούν χωρίς να δέχονται κριτική για ακατάλληλες ιδέες. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουν να αναπτύξουν καλές δεξιότητες ακρόασης, ενώ παράλληλα θα ανταποκρίνονται σε αυτά που λένε οι άλλοι, θα γίνουν πιο πρόθυμοι να προσπαθήσουν να υποστηρίξουν τις ιδέες τους με καλά επιχειρήματα και θα είναι ανοιχτοί στη δυνατότητα να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους όταν τους παρουσιαστούν νέα δεδομένα.



Αυτό συνδέεται με την τρίτη πτυχή που είναι η *παρουσίαση και η προσδοκία επιχειρημάτων από άλλους*, η επαλήθευση των δηλώσεων άλλων ανθρώπων. Στην κοινότητα διερεύνησης, ο μαθητής καλείται να επιχειρηματολογήσει, συνδέοντας αρκετές δηλώσεις με αιτιώδεις λογικές συνδέσεις, υποδεικνύοντας τις δυνατότητες (υποθετικός σύνδεσμος αν), τις αιτίες και τις συνέπειες (επειδή ...), βλέποντας αντίθετες έννοιες (ναι και όχι). Τα επιχειρήματα γίνονται με τη σύγκριση και την καθιέρωση σχέσεων, διαχωρίζοντας τα γεγονότα από τη γνώμη, τα μέρη από το σύνολο.

Επιπλέον, η τέταρτη πτυχή αφορά τον *σεβασμό του ίδιου του εαυτού ενός ατόμου και των άλλων* (δεοντολογική πτυχή και βάση για ορθολογική δράση). Η ικανότητα της ομάδας να ακούει και να σέβεται τους άλλους και τις απόψεις τους είναι η αρχή της οικοδόμησης μιας κοινότητας διερεύνησης ως ηθικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, μια κοινότητα διερεύνησης δίνει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους, ακόμη και στους μαθητές που είναι πιο ντροπαλοί.

Τέλος, η πέμπτη πτυχή είναι η αυτονομία *στη σκέψη*. Αυτή είναι η ουσία του σκεπτόμενου ατόμου, όταν υπερβαίνονται τα όρια των «δεξιότητων σκέψης» και της τυπικής λογικής. Η ανεξάρτητη σκέψη προϋποθέτει ότι ο στοχαστής είναι σε θέση να τεκμηριώσει τη γνώμη του και να την αξιολογήσει με ευελιξία, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των άλλων. Από την άλλη πλευρά, ο στοχαστής αναγνωρίζει επίσης το δικαίωμα των άλλων να σκέφτονται ανεξάρτητα και διαφορετικά από αυτούς. Τα μέλη της κοινότητας διερεύνησης μπορεί να έχουν διαφορετικές ιδέες, αλλά δεν επιδιώκουν να τις ενώσουν ή να τις μειώσουν σε μία μόνο ιδέα. Σε μια κοινότητα διερεύνησης, μια συζήτηση που απαιτεί αιτιολογημένη γνώμη αναπτύσσει τη δύναμη της ανεξάρτητης σκέψης κάθε συμμετέχοντος στη συζήτηση, χωρίς να αποδίδει κυριαρχία σε κανέναν.



Επιπλέον, η έννοια της «μάθησης εντός μιας ομάδας» υποδεικνύει ότι οι μαθητές αποτελούν μέρος μιας ομάδας μαθητών, δείχνει έναν παθητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η *μάθηση ως μια ομάδα* υποδεικνύει έναν πιο ενεργό ρόλο στη συνολική μαθησιακή διαδικασία, καθώς και μέσα στην ομάδα. Στην έννοια της «μάθησης εντός μιας ομάδας» οι μαθητές θεωρούνται ως άτομα που βρίσκονται στην ίδια θέση με τα άλλα μέλη της ομάδας με μικρή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη μάθηση, θέτοντας ερωτήσεις και παρέχοντας τις σωστές απαντήσεις. Σε μια κοινότητα διερεύνησης, οι μαθητές δεν είναι απλώς μια ομάδα μαθητών σε μια τάξη, αλλά μια ομάδα μαθητών που ανταλλάσσουν ιδέες και εμπνέουν και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Μαθαίνουν πώς να λογικεύουν, να αναπτύσσουν τις δεξιότητες ακρόασης και επιχειρηματολογίας τους και να μαθαίνουν μαζί, ως ομάδα.

Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, μέσω μιας κοινότητας διερεύνησης, η τάξη μετατρέπεται σε ένα ερευνητικό περιβάλλον, προωθώντας την έννοια της μάθησης ως ομάδας, όπου η γνώση αναδύεται μέσω της παρατήρησης, του πειραματισμού και του διαλόγου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να ακούν τη γνώμη των άλλων και να μπορούν να παραθέτουν και να επιχειρηματολογούν από τη δική τους οπτική, μαθαίνουν επίσης πώς να ακούνε ο ένας τον άλλο με σεβασμό, ενώ χτίζουν ο ένας πάνω στις ιδέες του άλλου. Ο καθένας ενθαρρύνεται να εκφράσει τις ιδέες του και η συζήτηση καθοδηγείται από τους ίδιους τους μαθητές, δηλαδή, γίνονται υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Ως εκ τούτου, σε αντίθεση με μια παραδοσιακή τάξη, σε μια κοινότητα διερεύνησης, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνουν τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών χωρίς να την κυριαρχούν, επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν και να ανταλλάξουν τις δικές τους ιδέες (Pritchard, 2018).



6. Τι παρακινεί τα παιδιά μεταξύ 10-14 ετών να *επιχειρηματολογούν,*

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η *επιχειρηματολογία* είναι μια από τις κύριες δεξιότητες τις οποίες η ΦγΠ επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν. Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας να εξετάσουμε *τί είναι αυτό που* θα παρακινούσε τα παιδιά και ιδίως τα παιδιά μεταξύ 10-14 ετών να επιχειρηματολογούν με λογικό τρόπο. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη να καλλιεργηθεί η λογική. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές που παρακολουθούν φιλοσοφικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσιάζουν βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις ενώ υπάρχει και θετικός αντίκτυπος στις γλωσσικές και μαθηματικές τους ικανότητες, στην κριτική και δημιουργική τους σκέψη, στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, στην κοινωνική προσαρμογή, στην ανεκτικότητα και στην δεκτικότητα μιας διαφορετικής άποψης, στην ενδυνάμωση του αυτοσεβασμού και των κοινωνικών δεσμών. Αυτό γενικά οφείλεται στον συνεργατικό τρόπο με τον οποίο η Φιλοσοφία για Παιδιά διεξάγεται με τη μορφή της κοινότητας διερεύνησης.

Στην ηλικία των 10-14 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να αναρωτιούνται για τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη η κοινωνία και για τις αρχές που τη διέπουν. Ταυτόχρονα, αρχίζουν να ενδιαφέρονται πολύ για την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς. Η κριτική ματιά και σκέψη αρχίζει να είναι πιο έντονη μαζί με την αμφισβήτηση των δομών. Η πρόκληση γίνεται πιο έντονη όταν τα παιδιά «μπαίνουν» στην εφηβεία. Η συζήτηση των φιλοσοφικών ιδεών είναι ένας κινητήριος παράγοντας σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Σύμφωνα με διάφορα προγράμματα που εφαρμόζουν τη Φιλοσοφία για Παιδιά, τα παιδιά ελκύονται από τη συμμετοχή σε συζητήσεις στην τάξη σε μια ομαδική φιλοσοφική αναζήτηση, όπου ακόμη και οι μαθητές που συχνά



θεωρούνται ως «αδύνατοι» έχουν περισσότερα κίνητρα να συμμετάσχουν στις συζητήσεις όταν τα θέματα σχετίζονται με φιλοσοφικές ιδέες (Pritchard, 2018).

Ένας από τους κύριους σκοπούς της ΦγΠ είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν φιλόστοργη, κριτική, συνεργατική και δημιουργική σκέψη μέσα από αυτό που ονομάζεται οι τέσσερις διαστάσεις της σκέψης, όπου βασίστηκαν οι αρχές της μεθοδολογίας της ΦγΠ (Demissie & Rujol, 2019). Η ΦγΠ έχει ως στόχο να διδάξει στα παιδιά πώς να επιχειρηματολογούν λογικά, να συνηθίσουν τη λογική επιχειρηματολογία και να είναι ανοικτοί στην επιχειρηματολογία των άλλων.

Σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, τα παιδιά χρειάζονται ισχυρά κίνητρα που θα τους διδάξουν και θα τους βοηθήσουν να είναι *λογικά*. Τα παιδιά μπορούν να παρακινηθούν εάν αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον όπου μπορούν να μιλήσουν ανοιχτά και να μοιραστούν τις απόψεις και τις ιδέες τους και να ανταλλάξουν ιδέες με άλλους. Τα παιδιά επηρεάζονται επίσης σε μεγάλο βαθμό από τους συνομηλικούς τους. Συνήθως αισθάνονται πιο άνετα να συζητούν με παιδιά της ηλικίας τους, και ενθαρρύνοντας έτσι τον διάλογο και τις φιλοσοφικές συζητήσεις στην τάξη μπορεί να είναι ένας παράγοντας που τους παρακινεί να επιχειρηματολογούν λογικά (P4C, ό.π.). Η μεθοδολογία της ΦγΠ περιλαμβάνει ένα περιβάλλον στην τάξη για ανοιχτό διάλογο όπου τα παιδιά όχι μόνο ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις σαν να είναι απλώς κομμάτια πληροφοριών, αλλά κάνουν και ερωτήσεις, παραθέτουν επιχειρήματα και διερευνούν εναλλακτικές λύσεις και το πιο σημαντικό, μαθαίνουν πώς να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο (P4C, ό.π.).

Σήμερα, υπάρχει μια ταχέως αυξανόμενη λίστα πόρων, συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων, εργαστηρίων, βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, εμπλέκοντας τα παιδιά σε φιλοσοφικές συζητήσεις και λογικής επιχειρηματολογίας, καθώς και διάφορα προγράμματα που



εφαρμόζουν τη Φιλοσοφία για Παιδιά σε όλο τον κόσμο που εμπλέκουν όλους τους μαθητές στην τάξη σε μια ομαδική φιλοσοφική αναζήτηση (Pritchard, 2018).



7. Τα ιδρύματα ανά χώρα εταίρο, όπου εφαρμόζεται η Φιλοσοφία για Παιδιά

Παρά το γεγονός ότι εισήχθη από τον Λίπμαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, η ΦγΠ δεν εμφανίστηκε στα περισσότερα σχολικά προγράμματα μέχρι πολύ αργότερα ενώ σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, δεν έχει ακόμη εισαχθεί. Παρακάτω, αναλύουμε την εφαρμογή και την υλοποίηση της ΦγΠ σε τέσσερις συγκεκριμένες χώρες: Γαλλία, Κύπρος, Ελλάδα και Λιθουανία.

7.1. Γαλλία

Η ΦγΠ εισήχθη στα γαλλικά σχολεία μόλις στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ενώ άρχισε να προσελκύει σιγά-σιγά το ενδιαφέρον και να εφαρμόζεται με τη νέα χιλιετία. Συνήθως, η φιλοσοφία διδάσκεται πολύ αργά στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία. Αυτό ωστόσο δεν συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Για παράδειγμα, στην Ιταλία, αποτελεί μάθημα από το δεύτερο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τόσο για τον επιστημονικό όσο και για τον κλασικό κλάδο) δίνοντας χώρο για τέσσερα ολόκληρα χρόνια εκπαίδευσης στη φιλοσοφία. Επιπλέον, στη Γαλλία, η φιλοσοφία δεν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα διδακτέας ύλης των σχολείων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας ή σχολές τεχνικής εκπαίδευσης, επομένως, η διδασκαλία της βασίζεται στην καλή θέληση και την εθελοντική εργασία των παθιασμένων εκπαιδευτικών. Αυτοί μπορεί επίσης να είναι οι λόγοι για τους οποίους δεν υπάρχει ένα μοναδικό στυλ εφαρμογής της ΦγΠ στην τάξη, αλλά μια ποικιλία μεθόδων και πρακτικών που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τους *πρωτοπόρους* που τα εισήγαγαν και που έχουν εμπνευστεί από τα αναγνώσματα ή/και από την εκπαίδευσή τους. Στις γαλλόφωνες χώρες, οι οπαδοί αυτής της μεθοδολογίας έχουν αναπτύξει ιδιόμορφους τρόπους εφαρμογής της



ΦγΠ που χαρακτηρίζονται και διαφοροποιούνται σε διαφορετικούς βαθμούς. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτής της γενιάς είναι ότι αυτές οι ιδέες δεν θεωρούνται ως μια επίθεση στους προκατόχους της, αλλά ένα απαραίτητο βήμα που λαμβάνει υπόψη τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του παγκόσμιου και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και, ως εκ τούτου, θεωρείται μια μορφή αυτό-διόρθωσης των προηγούμενων.

Η Φιλοσοφία για Παιδιά εφαρμόζεται με τη μορφή τεσσάρων κύριων διαφορετικών τρόπων: δημοκρατικές συζητήσεις, ομαδικά εργαστήρια, "*atelier philo*" («φιλοσοφικά εργαστήρια»), "*goûters philo*" («φιλοσοφικά *διαλείμματα για σνακ*»). Εφαρμόζονται με ανεξάρτητο τρόπο από τα διάφορα σχολεία.

Για παράδειγμα, στο Collège Saint Thèrese Vouvray προτείνεται κάθε 15 ημέρες ένα παράδειγμα φιλοσοφικών διαλειμμάτων για σνακ, που ονομάζεται εν προκειμένω *Café Philo*⁵. Η OCCE, Office Central de la Coopération à l'École⁶ (μτφ. Κεντρική Υπηρεσία Συνεργασίας στα Σχολεία), μια αναγνωρισμένη ένωση κοινής ωφέλειας από το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας, ενισχύει τη διάδοση της ΦγΠ από το νηπιαγωγείο.

Η AGSAS, Association des Groupes de Soutien Au Soutien⁷ (Ένωση Ομάδων Υποστήριξης) που ιδρύθηκε το 1993 στο Παρίσι, με πρωτοβουλία του ψυχαναλυτή Jacques Lévine, προσφέρει από το 1996 φιλοσοφικά εργαστήρια (*atelier philo*) ως κατάρτιση για εκπαιδευτικούς για να τους διευκολύνουν. Σήμερα, η AGSAS έχει φέρει αυτή τη μέθοδο πέρα από το σχολικό περιβάλλον και ασχολείται με την εκπαίδευση ενηλίκων, τις φυλακές και την κατάρτιση εκπαιδευτών στον τομέα της νεολαίας.

⁵<https://www.sthv37.org/le-coll%C3%A8ge/caf%C3%A9-philos/>

⁶<http://www2.occe.coop/atelier-philos-philosophie-des-lecole>

⁷<https://www.agsas.fr/ateliers-arch/atelier-philos/>



Δεδομένου ότι η UNESCO εδρεύει στο Παρίσι, η Έδρα της UNESCO στη φιλοσοφία για Παιδιά διαδραματίζει προνομιακό ρόλο στη διάδοση της ΦγΠ στις γαλλόφωνες χώρες. Ειδικότερα, η «Έδρα στοχεύει επίσης στην καθιέρωση διαλόγου μεταξύ των παιδιών». Υπάρχει επίσης αξιοποίηση, νομιμοποίηση και ανάπτυξη πειραματικών πρακτικών, εκπαίδευση και υπάρχουσα έρευνα για φιλοσοφικές πρακτικές με παιδιά χάρη στο συντονισμό ενός διεθνούς δικτύου. Η UNESCO προωθεί επίσης τη συνεργασία Βορρά (Ευρώπη - Κεμπέκ) / Νότου (Αφρική/Μαγκρέμπ) με σκοπό τη δημιουργία και τη διάδοση παιδαγωγικών εργαλείων (διδασκτικά βιβλία, εκπαιδευτικά πακέτα, βιβλιοθήκες). Τέλος, έχει δημιουργηθεί μια ακαδημαϊκή εκπαίδευση σε γαλλόφωνο πανεπιστήμιο για τη διευκόλυνση των φιλοσοφικών πρακτικών με τα παιδιά και παρέχουν δωρεάν κοινή χρήση και παρουσίαση διαδικτυακών πόρων για έρευνα και πρακτικές στην πύλη αρχείων της Έδρας⁸.



Εικόνα 4. Το σπίτι της UNESCO στο Παρίσι, Γαλλία Πηγή: <https://en.unesco.org/about-us/unesco-house>

⁸<https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/>, https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/medias/fichier/tradanglaissite-internet-chaire-unesco_1508271311697-docx?ID_FICHE=1500520&INLINE=FALSE



7.2. Κύπρος

Παρόλο που η ΦγΠ εισήχθη για πρώτη φορά σε σχολικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και έχει επεκταθεί παγκοσμίως από τότε, στην Κύπρο υπάρχουν περιορισμένοι πόροι που υποδεικνύουν την εφαρμογή της μεθοδολογίας αυτής. Στις περισσότερες χώρες, η Φιλοσοφία ως μάθημα διδάσκεται μόνο στο Λύκειο (15-18 ετών) ή σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Forbes, 2019). Στα Δημόσια Σχολεία στην Κύπρο, εισάγεται στο σχολικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών του Λυκείου που προσφέρεται ως μάθημα επιλογής. Οι νεότεροι μαθητές δεν εισάγονται στη φιλοσοφία και δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι η μεθοδολογία της ΦγΠ εφαρμόζεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, φαίνεται να γίνονται κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες από τα Ιδιωτικά Σχολεία στην Κύπρο, σε μια προσπάθεια να εισαχθεί και να βοηθηθεί η διάδοση της Φιλοσοφίας για Παιδιά ως διδακτική μεθοδολογία στη χώρα. Για την ακρίβεια, το Med High Private English School στη Λάρνακα, είναι το πρώτο σχολείο στην Κύπρο που εισάγει τη Φιλοσοφία για Παιδιά, εφαρμόζοντάς την σε όλα τα προγράμματα διδακτέας ύλης των τάξεων του δημοτικού από τον Σεπτέμβριο του 2020 (Ιωάννου, 2020). Το αντικείμενο της Φιλοσοφίας παραδίδεται από την Δρ. Έλσα Νικολαΐδου, η οποία είναι Διδάκτωρ Φιλοσοφίας και Υπεύθυνη Γλωσσών του Med High School, ενώ έχει επίσης εμπειρία στη διδασκαλία φιλοσοφίας σε μικρά παιδιά. Αν και το Med High Private School πρωτοπορεί στη διδασκαλία της Φιλοσοφίας για Παιδιά στην Κύπρο, η χώρα έχει ακόμα πολύ δρόμο μπροστά της για την εφαρμογή της ΦγΠ στα σχολικά προγράμματα.



7.3. Ελλάδα

Η φιλοσοφία ως μάθημα και ως τρόπος ανάπτυξης της κριτικής σκέψης απουσιάζει σχεδόν παντελώς από τα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με εξαίρεση το μάθημα της Φιλοσοφίας που διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα στη Β' Λυκείου και περιλαμβάνει κυρίως βιογραφικά δεδομένα και στοιχεία θεωριών των φιλοσόφων χωρίς να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για ενεργό συμμετοχή.

Ωστόσο, ορισμένα ξεχωριστά σχολεία που ιδρύθηκαν πρόσφατα, εφαρμόζουν επιτυχώς τη μεθοδολογία της ΦγΠ. Πρόκειται για ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης και δημόσια σχολεία που αποκλίνουν από την κλασική εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά τα ξεχωριστά σχολεία εφαρμόζουν, σε γενικές γραμμές, καινοτόμες αρχές διδασκαλίας. Τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και οποιασδήποτε άλλης σχολικής διαδικασίας και σέβονται τα συμφέροντα και τις συναισθηματικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Πιστεύουν επίσης στις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών και ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια που γίνεται από αυτούς. Τέλος, αυτά τα σχολεία προσφέρουν κατάλληλα ερεθίσματα που πυροδοτούν τη φαντασία, την περιέργεια και την αγάπη για τη μάθηση.

Ένα από αυτά τα σχολεία είναι το σχολείο Τριανέμι, το οποίο βρίσκεται στην Αθήνα. Πηγή έμπνευσης και αφετηρίας ήταν η διδακτική μέθοδος των σχολείων Waldorf – Steiner. Μια μέθοδος διδασκαλίας που βοηθά τα παιδιά να θρέψουν τον εαυτό τους, να καλλιεργήσουν τη χαρά της μάθησης και να αποκτήσουν μια ειλικρινή σχέση με τη ζωή και τον κόσμο. Αν και εναρμονίζεται με το ελληνικό πρόγραμμα διδασκαλίας και δουλεύει με παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θεωρείται ένα από τα ξεχωριστά σχολεία στην Ελλάδα.



Στο Τριανέμι, μεγάλη έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση μέσω της εμπειρίας, της τέχνης, της φύσης και της χειροτεχνίας. Θέματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά συνοδεύονται αρμονικά από τη ζωγραφική, τη μουσική, την κηπουρική, το πλέξιμο, την ξυλουργική και τα παραμύθια. Ουσιώδες στοιχείο είναι η σχέση που αποκτούν τα παιδιά με τη φύση. Τα παιδιά δεν επιβαρύνονται υπερβολικά με ερεθίσματα που τους προκαλούν ένταση. Τους δίνεται ο απαραίτητος χώρος και χρόνος για να παίξουν, να δράσουν και να εκφραστούν.

Ένα άλλο παράδειγμα αυτών των ξεχωριστών σχολείων είναι τα Σχολεία της Φύσης και των Χρωμάτων, τα οποία είναι δημόσια σχολεία στην Κρήτη. Προτείνουν μια εναλλακτική εκπαίδευση, όπου η ψυχή και η δημιουργικότητα των παιδιών αποτελούν προτεραιότητα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές λειτουργούν ισότιμα στη διαδικασία του σχολείου. Οι μαθητές μαθαίνουν να προσφέρουν και να φροντίζουν ο ένας τον άλλο. Η φύση είναι ο μεγαλύτερος και πολυτιμότερος δάσκαλος για τους μαθητές. Με κάθε ευκαιρία που έχουν, οι μαθητές βγαίνουν από την τάξη και απολαμβάνουν μια όμορφη μέρα, παίζοντας και μαθαίνοντας. Σε αυτά τα σχολεία, δεν υπάρχουν φραγμοί. Οποιοσδήποτε επιθυμεί, μπορεί να έρθει και να μοιραστεί την ιστορία του και μέσω αυτού, οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν ένα μέρος του εαυτού τους.

Επιπλέον, Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών «Μαρία Γουδέλη» ακολουθεί το σύστημα Μοντεσσόρι. Οι βασικές αρχές της περιλαμβάνουν την αυτοδιδασκαλία του παιδιού με ατομική εργασία σε ένα οργανωμένο περιβάλλον. Η διδακτική φιλοσοφία του σχολείου αυτού είναι ότι κάθε άνθρωπος γεννιέται έχοντας δυνατότητες και προοπτικές. Το παιδί που καθοδηγείται από τις δικές του εσωτερικές δυνάμεις έχει την ανάγκη να γνωρίζει τα πάντα γύρω του, αποκτώντας με αυτόν τον τρόπο εμπειρία που θα οδηγήσει στην τακτική του εξέλιξη.

Μια άλλη διαφορά των ξεχωριστών σχολείων της Ελλάδας είναι ότι η διδασκαλία των μαθημάτων δεν επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό. Οι δραστηριότητες γίνονται ατομικά, ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού, με τη βοήθεια εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για την κατανόηση της πιο αφηρημένης γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, στην αρχή, είναι ενεργητικός, προσπαθώντας να συνδέσει το παιδί με το περιβάλλον. Όταν επιτευχθεί αυτή η σύνδεση, ο εκπαιδευτικός αποσύρεται και γίνεται παρατηρητής. Δεν υπάρχουν τιμωρίες, συγκρίσεις ή ανταμοιβές. Δεν υπάρχουν σχολικοί έλεγχοι ή βαθμοί. Το σχολείο διαθέτει το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που καλύπτει το πρόγραμμα διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπλέον, το Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο καλωσορίζει τους μαθητές με αγάπη, φροντίδα και ένα πρόγραμμα διδασκαλίας εμπλουτισμένο με κάθε είδους ερεθίσματα που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και την



Εικόνα 5. ΔΕΣ - Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο Πηγή:
<https://www.deschool.eu/>

προσωπικότητα των μαθητών. Συνδυάζει τη χαρά με τη μάθηση, την ανακάλυψη με την αφομοίωση, την ενσυναίσθηση με την αυτογνωσία και τη σχολική ζωή με τις πιο χαρούμενες και ευφάνταστες εμπειρίες. Η εκπαιδευτική προσέγγιση στο Διαδραστικό Ευρωπαϊκό Σχολείο (ΔΕΣ) στοχεύει σε μια εξατομικευμένη



εκπαιδευτική εμπειρία που προσαρμόζεται στο μαθησιακό στυλ του παιδιού, με διαφοροποιημένο διερευνητικό τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητής να αποκτήσει δεξιότητες και εμπειρίες για τη μελλοντική του πρόοδο.

Ένα άλλο ξεχωριστό σχολείο στην Ελλάδα είναι το Dorothy Spot, ένα ελληνικό, μεσαίου μεγέθους κέντρο προσχολικής αγωγής. Η φιλοσοφία του σχολείου αυτού βασίζεται στις αρχές της μάθησης της ανακάλυψης, κυρίως μέσω του παιχνιδιού (play-based learning). Τα παιδιά ανακαλύπτουν και απολαμβάνουν τον κόσμο στον οποίο ζουν παίζοντας.

7.4. Λιθουανία

Η Λιθουανική Ένωση Καθηγητών Φιλοσοφίας (Lithuanian Association of Philosophy Teachers - LPTA) ιδρύθηκε στις 7 Ιανουαρίου 1995. Η LPTA προωθεί τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γυμνάσια και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η LPTA αυξάνει τη δημοτικότητα της εμπειρίας της φιλοσοφικής διδασκαλίας που αποκτάται στη Λιθουανία και στο εξωτερικό. Αποσκοπεί επίσης στην εφαρμογή επιπλέον νέων μεθόδων διδασκαλίας φιλοσοφίας, στη συσσώρευση καινοτόμων ιδεών και βοηθά στη συγγραφή και αξιολόγηση εγχειριδίων και άλλου διδακτικού υλικού.

Το Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Αθλητισμού παρουσίασε ένα μοντέλο προγραμματισμένης αλλαγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (28/04/2021), το οποίο περιλαμβάνει επίσης το προαιρετικό μάθημα της Φιλοσοφίας⁹. Τα εγχειρίδια που σχετίζονται με την ΦγΠ είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο¹⁰.

⁹https://site-113075.mozfiles.com/files/113075/BU-pokyciai-3__1_.pdf

¹⁰<http://www.filosofijamokykloje.lt/vadoveliai/>

8. Υλικά που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ ανά χώρα εταίρο

Σε αυτό το κεφάλαιο παρέχονται μαθήματα, άρθρα, βέλτιστες πρακτικές, έργα, μυθιστορήματα και βιβλία, διαδικτυακό υλικό, μέσα, υλικά και άλλοι διαθέσιμοι πόροι για την εφαρμογή της ΦγΠ ανά χώρα. Ο πλήρης κατάλογος των βιβλίων και του υλικού παρατίθεται στα Παραρτήματα στο τέλος του παρόντος Οδηγού.



Εικόνα 6. Φωτογραφία από Pixabay

8.1 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Γαλλία

Σύμφωνα με τον Michel Tozzi, υπάρχουν τέσσερις κύριοι κλάδοι της ΦγΠ που αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι ειδικοί της εφαρμογής της μεθοδολογίας αυτής.



Πρώτον, υπάρχει η «παραδοσιακή» μέθοδος του Λίπμαν, όπως εφαρμόζεται στα κέντρα κατάρτισης των πόλεων Καέν (Marc Bailleul) και Κλερμόν-Φεράν (Emmanuelle Auriac) (1998). Λόγω των αρχικών δυσκολιών στην εύρεση των βιβλίων του Λίπμαν στη Γαλλία, η εφαρμογή της μεθόδου βασίστηκε στην ανάγνωση ενός κεφαλαίου ενός μυθιστορήματος ακολουθούμενο από ερωτήσεις, την επιλογή μιας από αυτές και την οργάνωση μιας συζήτησης από τον εκπαιδευτικό που βασίζεται στην επιλεγμένη ερώτηση. Πρέπει επίσης να ειπωθεί ότι τα μυθιστορήματα του Λίπμαν δεν είχαν μεγάλη επιτυχία μεταξύ των παιδιών στη Γαλλία. Ως εκ τούτου, αυτό απαιτούσε τη δημιουργία αντίστοιχου υλικού στη γαλλική γλώσσα.

Δεύτερον, ο «δημοκρατικός-φιλοσοφικός» κλάδος είναι μια άμεση προέλευση της μεθοδολογίας του Λίπμαν με πρωτοπόρο τον Michel Tozzi. Η κύρια διαφορά βασίζεται σε ένα πολύ δομημένο δημοκρατικό σύστημα που αναθέτει συγκεκριμένους ρόλους στα παιδιά, όπως εμπνεύστηκε από τον παιδαγωγό Célestin Freinet κατά τη δεκαετία του 1920. Χαρακτηρίζεται επίσης από τον ορισμό των πνευματικών απαιτήσεων με φιλοσοφικό σκοπό, όπως ο προβληματισμός, η *σύλληψη* εννοιών και η *επιχειρηματολογία*. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη λογοτεχνία και στο γεγονός ότι οι αφηγήσεις είναι καταλληλότερες για την αποτύπωση εννοιών παρά φιλοσοφικών κειμένων, και εφαρμόζεται με δύο τρόπους,

- 1) με τον συνδυασμό μιας «*συζήτησης ερμηνείας*» σχετικά με τα δείγματα παιδικής λογοτεχνίας με μια «*συζήτηση με φιλοσοφικό σκοπό*» (debate à visée philosophique, DVP, στα γαλλικά) ως εγγενές μέρος της αγωγής του πολίτη και της εκπαίδευσης στη δημοκρατία, που απαιτούν την οργάνωση «*συζητήσεων με επιχειρηματολογία*» στην τάξη,
- 2) με την ενσωμάτωση της DVP στην ιστορία της φιλοσοφίας.



Τρίτον, η μεθοδολογία που εφάρμοσε ο Oscar Brénifier (ο ιδρυτής μαζί με την Isabelle Millon, του Ινστιτούτου Φιλοσοφικών Πρακτικών (Institut de Pratiques Philosophiques) στοχεύει στην εκπαίδευση πρακτικών φιλοσόφων και στην οργάνωση εργαστηρίων φιλοσοφίας σε διάφορα μέρη (σχολεία, κέντρα μέσων ενημέρωσης, γηροκομεία, φυλακές, κοινωνικά κέντρα, επιχειρήσεις κ.λπ.) και υποστηρίζεται ότι βασίζεται στη Σωκρατική μαιευτική μέθοδο (η Anne Lalanne, εφάρμοσε αυτού του είδους την προσέγγιση ήδη στα τέλη της δεκαετίας του '90). Ως εκ τούτου, απαιτείται ισχυρή καθοδήγηση της ομάδας προκειμένου να αναπτυχθεί ένας προοδευτικός και λογικός προβληματισμός, που θα ενεργοποιείται από ερωτήσεις, αναδιατυπώσεις και ενστάσεις. Ο εκπαιδευτικός καλείται να θέσει ισχυρά πνευματικά αιτήματα που παρακινούν το παιδί να προτείνει μια ιδέα ως απάντηση σε μια ερώτηση. Τα άλλα παιδιά που συμμετέχουν στο μάθημα θα πρέπει να αναδιατυπώσουν την ιδέα για να επικυρώσουν την κατανόησή τους σύμφωνα με την αρχική διατύπωση. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να επιτευχθεί τελικά μια κοινή αντίληψη. Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει τη συζήτηση για οποιαδήποτε διαφωνία σχετικά με την ιδέα, όπου οι νέοι γύροι αναδιατύπωσης των αντιρρήσεων αρχίζουν να καταλήγουν σε μια κοινή συμφωνία σχετικά με τους λόγους της διαφωνίας. Η διαδικασία συνεχίζεται για να δοθεί απάντηση στις αντιρρήσεις. Είναι πολύ αυστηρή και μπορεί εύκολα να εντοπιστεί και να καταγραφεί.

Τέλος, ο Jacques Lévine, ένας αναπτυξιακός ψυχολόγος και ψυχαναλυτής, ανέπτυξε μια διαδικασία εφαρμογής της ΦγΠ στο νηπιαγωγείο (3-4 ετών) μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (15-16 ετών), σύμφωνα με την οποία όταν το παιδί μοιράζεται τις ιδέες και τις σκέψεις του μέσα σε μια ομάδα συνομηλίκων, αναγνωρίζει την υποκειμενικότητά του ως ένα σκεπτόμενο άτομο και αιτιολογεί



στον εαυτό του τη σημασία της αντιμετώπισης σημαντικών προβλημάτων μιας ανθρώπινης κατάστασης και αναπτύσσει, ταυτόχρονα, μια εσωτερική γλώσσα και ένα όραμα για τον κόσμο.

Ακολουθώντας αυτή τη ροή σκέψης που αναφέρεται στον Lénine και στην αντίληψή του για την εμπειρία σκέψης («cogito» όπως διατυπώθηκε από τον Ρενέ Ντεκάρτ), η Agnès Pautard, ορίζει τις «αρχικές σκέψεις» ως προϋποθέσεις για το παιδί να εισέλθει στην ανθρωπότητα μέσα σε μια ομάδα συνομηλίκων «cogitans», δηλαδή «μικρών στοχαστών» (γαλλ. *petits penseurs*). Στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων η σκέψη του παιδιού αναπτύσσεται αναγνωρίζοντας την αυτονομία του καθώς και την ύπαρξη, την αυτονομία και την ορθότητα των σκέψεων των συνομηλίκων. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι είναι τα ίδια *πλάσματα που μιλούν και σκέφτονται*.

Αυτό αντιπροσωπεύει μια σημαντική διαφορά σε σχέση με την «παραδοσιακή» προοπτική της εφαρμογής της ΦγΠ ως μάθησης για τη φιλοσοφία μέσω της κριτικής σκέψης (συλλογιστική, συζήτηση) όπως προτάθηκε αρχικά από τον Λίπμαν, καθώς αλλάζει την προοπτική και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού ως ένα σκεπτόμενο άτομο, ικανό να συλλογιστεί θεμελιώδη ερωτήματα. Λόγω αυτής της διαφορετικής προσέγγισης, η μεθοδολογία και η σκέψη του Lénine θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως προγενέστερες της μεθοδολογίας και της σκέψης του Λίπμαν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για να δοθεί εμπιστοσύνη στα παιδιά των οποίων η αυτοεκτίμηση υπονομεύεται από την αποτυχία στο σχολείο.

Επιπλέον, πέρα από τα κύρια ρεύματα εφαρμογής της ΦγΠ στη Γαλλία και στις γαλλόφωνες χώρες που ακολουθούν τις φιλοσοφικές, δημοκρατικές και ψυχαναλυτικές διαστάσεις που προαναφέρθηκαν, άλλες εφαρμογές αφορούν τη συνάρθρωση της φιλοσοφίας και τη φροντίδα των παιδιών που βρίσκονται σε



ψυχολογική δυσφορία καθώς και την πρόληψη ή τη μείωση της βίας μέσω αυτών των πρακτικών.

Από πρακτική άποψη, οι προαναφερθείσες διαφορετικές προσεγγίσεις οδηγούν σε τέσσερις κύριους τρόπους εφαρμογής της ΦγΠ:

- 1) Τη δημοκρατική συζήτηση.
- 2) Τα ομαδικά εργαστήρια.
- 3) Το φιλοσοφικό εργαστήριο (*atelier philo*).
- 4) Το φιλοσοφικό διάλειμμα για σνακ (*goûters philo*).

Η *δημοκρατική συζήτηση*, της οποίας πρωτοπόροι είναι ο Alain Dlesol και ο Michel Tozzi, βασίζεται στη διαχείριση μιας ομάδας παιδιών σε μια συζήτηση από τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά καλούνται να παίξουν τέσσερις ρόλους που μπορούν να καλυφθούν από πολλά παιδιά ταυτόχρονα και που θα πρέπει σταδιακά να εισαχθούν από τον εκπαιδευτικό:

- α. *ο πρόεδρος* πρέπει να επιβλέπει τη δημοκρατική κατανομή του λόγου μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν στη συζήτηση, καθώς και την τήρηση των κανόνων της συζήτησης (ακρόαση με σεβασμό, χωρίς να διακόπτει ο ένας τον άλλο, χωρίς σχόλια ή αντιδράσεις). Ο πρόεδρος δεν παρεμβαίνει στο θέμα της συζήτησης.
- β. *ο συντονιστής* έχει το σημαντικό καθήκον να επισημαίνει τα ζητήματα που διακυβεύονται στην ερώτηση που έχει υποβληθεί, καταδεικνύοντας τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντικό και πρέπει επίσης να ενθαρρύνει τη συζήτηση ζητώντας διευκρινίσεις ή απαντώντας σε μια δήλωση ή αιτιολογώντας μια θέση, με αποτέλεσμα να έχει μεγάλο αντίκτυπο στην ποιότητα της συνολικής συζήτησης.



- γ. το καθήκον του *θεματοφύλακα* είναι αρκετά περίεργο, δεδομένου ότι η ευθύνη του είναι να διατηρήσει τη συζήτηση εντός θέματος, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του νοήματος και αποτρέποντας τη απόσπαση της προσοχής, ο θεματοφύλακας καλείται στη συνέχεια να προσδιορίσει τους δεσμούς μεταξύ των παρεμβάσεων με το αρχικό ερώτημα που τέθηκε, ο θεματοφύλακας είναι αυτός που διατηρεί το νόημα της συζήτησης
- δ. τέλος, ο *συνθέτης* έχει το καθήκον να καταγράφει την εξέλιξη της συζήτησης χωρίς να παρεμβαίνει σε αυτήν, με άλλα λόγια, διαβάζοντας τις σημειώσεις του συνθέτη μπορεί κανείς να ανασυνθέσει ολόκληρη τη συζήτηση εκ των υστέρων.

Στα *ομαδικά εργαστήρια*, στην πραγματικότητα, όλοι οι ρόλοι που περιγράφονται στη δημοκρατική συζήτηση αναλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό και δεν γίνεται ανάθεση καθηκόντων στα παιδιά. Η Anne Lalanne, η οποία ανέπτυξε αυτή τη μέθοδο εμπνευσμένη από τη *Σωκρατική μαιευτική μέθοδο*, ζητά από τον εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει τη μάθηση έτσι ώστε να φιλοσοφούν τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τρεις διαστάσεις:

- α. τους κανόνες της συζήτησης,
- β. τις δημοκρατικές αξίες (ίσα δικαιώματα λόγου, σεβασμός προς τους άλλους συμμετέχοντες κ.λπ.)
- γ. τις πνευματικές απαιτήσεις της φιλοσοφίας (σύλληψη μιας έννοιας, προβληματισμός και επιχειρηματολογία).

Τα φιλοσοφικά εργαστήρια (*atelier philo*) ακολουθούν τον κλάδο της σκέψης του Jacques Lévine που έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την ψυχανάλυση και σύμφωνα με τον οποίο μέσα από τη συζήτηση ιδεών με άλλους, τα παιδιά



οδηγούνται να ανακαλύψουν τη δική τους σκέψη και να οικοδομήσουν την ταυτότητά τους. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστη

Τα *φιλοσοφικά διαλείμματα για σνακ* (gouters philo) αναπτύσσονται ως μικρές συγκεντρώσεις των παιδιών (10 το πολύ) γύρω από μερικά τρόφιμα και ροφήματα, όπου μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις ελεύθερα όταν το επιθυμούν. Εάν δεν υπάρχει συμφωνημένο θέμα προς συζήτηση, τα παιδιά ψηφίζουν ποιο προτιμούν και στη συνέχεια συζητούν για περίπου μία ώρα. Αυτές οι εμπειρίες προήλθαν από την έκδοση μιας σειράς βιβλίων από τις εκδόσεις¹¹ Milan Publishing με συγγραφείς τον Michel Puech, καθηγητή φιλοσοφίας στη Σορβόννη, και τη Brigitte Labbé.

8.2 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Κύπρο

Η ΦγΠ δεν έχει ακόμη εισαχθεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Ιδιωτικό Αγγλικό Σχολείο στη Λάρνακα, Med High Junior School φαίνεται να είναι το πρώτο σχολείο στην Κύπρο που συμπεριέλαβε τη ΦγΠ ως μέρος του προγράμματος διδασκαλίας, εισάγοντας ένα συγκεκριμένο μάθημα Φιλοσοφίας, το οποίο έχει λάβει θετική ανταπόκριση τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς τους (Ιωάννου, 2020). Αυτό το μάθημα επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν απαντήσεις σε αρκετές βασικές ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν κριτική σκέψη και παρουσίαση της λογικής τους χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα επιχειρήματα. Σε αυτό το μάθημα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξετάσουν και να προσπαθήσουν να βρουν απαντήσεις για απλά φιλοσοφικά ερωτήματα όπως «Γιατί πρέπει να λέω την αλήθεια;», «Είναι εντάξει να φοβόμαστε;», «Υπάρχει σωστό και λάθος;» (Ιωάννου, 2020). Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις, τα παιδιά καλούνται να

¹¹<https://www.editionsmilan.com/livres-jeunesse/collection/les-gouters-philos>



σκεφτούν κριτικά και να συζητήσουν τις ιδέες τους στην τάξη. Κάθε συζήτηση για ένα συγκεκριμένο θέμα ξεκινά με την παρουσίαση ενός βιβλίου, μιας εικόνας, ενός παιχνιδιού, καθώς και μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων και τα παιδιά καλούνται να παρουσιάσουν τη λογική τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα, σεβόμενα ταυτόχρονα τις απόψεις των άλλων (Ιωάννου, 2020).

Περισσότερες πληροφορίες για το Med High Junior School μπορείτε να βρείτε στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου¹². Στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους εφαρμόζεται η ΦγΠ πιο αναλυτικά. Ωστόσο, δεν αναφέρονται τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος.

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, η ΦγΠ μόλις άρχισε να εισέρχεται σε σχολεία στην Κύπρο και ο αριθμός των σχολείων στα οποία εφαρμόζεται είναι πολύ περιορισμένος. Παρ'όλα αυτά, η ταχεία ανάπτυξη του διαδικτύου έχει καταστήσει δυνατή την παρακολούθηση των τελευταίων εξελίξεων σε όλο τον κόσμο, όσον αφορά την εφαρμογή της ΦγΠ και έχει διευκολύνει την επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη μεθοδολογία αυτή (Pritchard, 2018). Επομένως, είναι μόνο θέμα χρόνου μέχρι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο να αρχίσουν να εξετάζουν πιο εντατικά τη μεθοδολογία της ΦγΠ και τα σχολεία να αρχίσουν να την εφαρμόζουν στα πρόγραμμα διδασκαλίας τους.

8.3 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Ελλάδα

Υπάρχουν αρκετά στοιχεία που υποδεικνύουν την εφαρμογή της ΦγΠ στην Ελλάδα:

¹²<https://medhigh.com/philosophy-junior-school/>



1) Στο σχεδιασμό του νέου προγράμματος διδασκαλίας, ξεκινώντας με τα ελληνικά δημόσια σχολεία, υπάρχουν πολλά δεδομένα, τα οποία συνάδουν με τις αρχές και τη μεθοδολογία της ΦγΠ. Ο κύριος σκοπός, για παράδειγμα, είναι:

- α) υποστήριξη των μαθητών για να αναπτύξουν τις δεξιότητες σκέψης και να γίνουν άνθρωποι που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ερευνούν και πώς να γίνονται δημιουργικοί και αποτελεσματικοί,
- β) να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση και ανθεκτικότητα ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με άλλους,
- γ) να αποκτήσουν επίγνωση των ευθυνών τους και να είναι έτοιμοι να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Επίσης, φροντίζουν να συνδέουν τα μαθήματα με τη ζωή των μαθητών, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία ενσωματώνοντας στοιχεία της σύγχρονης καθημερινής ζωής, έτσι ώστε να καλλιεργούν την αποδοχή και την κατανόηση μέσω της συλλογικότητας, η οποία αποτελεί ένα από τα στοιχεία της κοινότητας διερεύνησης. Τα νέα προγράμματα διδασκαλίας διασφαλίζουν ότι η ατομικότητα, οι ανάγκες και οι στάσεις των μαθητών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται. Η συνεργατική δράση των μαθητών προωθείται επίσης σε ομάδες διερευνητικής μάθησης για την επίλυση ενός προβλήματος και ενθαρρύνεται ο προβληματισμός με στόχο το μέλλον αλλά και με βάση τις υπάρχουσες διαχρονικές αξίες.

2) Στο μάθημα με τα «εργαστήρια δεξιοτήτων», μπορούν να βρεθούν ορισμένα στοιχεία της Φιλοσοφίας για Παιδιά. Βασική τους αρχή είναι η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών με στόχο να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες μέσω συνεργατικών, δημιουργικών και κριτικά στοχαστικών μεθοδολογιών διδασκαλίας με ενίσχυση των δεξιοτήτων



επιχειρηματολογίας και υπευθυνότητας. Ζητήματα όπως η διατροφή, η ψυχική υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η οικολογία και η επαγγελματική σταδιοδρομία προσεγγίζονται με διερευνητικό τρόπο με τη διατύπωση υποθέσεων και ερωτήσεων, έτσι ώστε να συνάγονται τα κατάλληλα συμπεράσματα.

Επιπλέον, ένα ελληνικό λογοτεχνικό εργαλείο που θα μπορούσε να συμβάλει στην εφαρμογή της μεθόδου της ΦγΠ του Λίπμαν θα μπορούσε να είναι οι μύθοι του Αισώπου. Ο Αίσωπος ήταν μυθοποιός στην Αρχαία Ελλάδα και έζησε κατά τον 6ο αιώνα π.Χ. Οι αφηγήσεις του είναι γνωστές για τις όμορφες αλληγορικές ιστορίες και τα συμβολικά και διδακτικά μηνύματα που μεταφέρουν τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες. Τα παιδιά αγαπούν τους μύθους και λαμβάνουν σημαντικά ηθικά μηνύματα από αυτούς. Ταυτίζονται με τους φανταστικούς ήρωες του Αισώπου που δίνουν μαθήματα για κάθε πτυχή της ζωής με τον τρόπο που σκέφτονται, ενεργούν και επικοινωνούν με τους άλλους. Κάθε αφήγηση περιλαμβάνει ένα αυτοτελές περιστατικό, ενώ τα ζώα που χρησιμοποιεί δείχνουν τα συναισθήματα των ανθρώπων (Αυγερινάκου, 2020). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι μύθοι του Αισώπου μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα σε κάθε εποχή και σε όλα τα θέματα. Επιπλέον, αμφισβητούν το δημιουργικό πνεύμα των παιδιών και διδάσκουν στα παιδιά να εκτιμούν το σωστό και να αποφεύγουν το λάθος.

8.4 Επισκόπηση των υλικών που διατίθενται για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Λιθουανία

Η Leonarda Jekentaitė, Λιθουανή φιλόσοφος και πρωτοπόρος της εφαρμογής της Φιλοσοφίας για Παιδιά στη Λιθουανία, συνεργάστηκε με ερευνητές της Αμερικανικής Φιλοσοφίας για Παιδιά και μετέφρασε το βιβλίο «*Λίζα: Οι Βασικές Αρχές της Κοινωνίας των Πολιτών: Διδακτικό βιβλίο-Μυθιστόρημα*» (*Liza: Fundamentals of Civil Society: Textbook-Novels*) στα Λιθουανικά.



Η Rasa Aškinytė, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της Φιλοσοφίας για παιδιά, έγραψε ένα βιβλίο για εκπαιδευτικούς και εργασίες για αρχάριους πάνω στη «Φιλοσοφία για παιδιά» (2003).

Ο Degèsys μετέφρασε το βιβλίο των Λίπμαν και Σαρπ με τίτλο «*Μάρκας: Οι Βασικές Αρχές της Κοινωνίας των Πολιτών: Διδακτικό βιβλίο-Μυθιστόρημα*» (*Markas: Fundamentals of Civil Society: A Textbook-Novel*) στα λιθουανικά, το οποίο προορίζεται για τους εκπαιδευτικούς και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του δημόσιου ερευνητικού προγράμματος «Markas». «Το βιβλίο είναι αφιερωμένο στα μαθήματα της αγωγής του πολίτη, της ηθικής και της φιλοσοφίας. Παρέχει λεπτομερή πρακτική συστημική και θεωρητική επισκόπηση των διαλόγων, των διαφορών, των μεθόδων ανάλυσης, των ερωτήσεων και των δοκιμαστικών παιχνιδιών. Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στο βιβλίο ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη δραστηριότητα, τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους και να αναγνωρίζουν αυτό το δικαίωμα στους άλλους, τους διδάσκουν να σκέφτονται ανεξάρτητα και τους επιτρέπουν να αναπτύσσουν και να ανανεώνουν δημιουργικά την κοινωνία» (Degèsys, 1999).

Ο πολυτροπικός γραμματισμός αναπτύσσεται όλο και περισσότερο στο σχολείο, με βάση διαφορετικά μέσα, συνδυάζοντάς τα για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας και της κριτικής σκέψης (Kress & Jewitt, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση μεταφέρεται από ένα καθαρά προφορικό κείμενο και βιβλία σε διάφορα άλλα κείμενα (λεκτικά, μη λεκτικά (οπτικά, ακουστικά, απτά, γραπτά)).

Η μεθοδολογία της πολυτροπικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης εφαρμόζεται στο εγχειρίδιο της Rasa Aškinytė και στο βιβλίο για τον εκπαιδευτικό με τίτλο «*Φιλοσοφία για παιδιά*». Κάθε θέμα ξεκινά με μια



εισήγηση για συζήτηση και προβληματισμό πάνω σε ένα επεισόδιο από τη ζωή του πρωταγωνιστή, Κώστα. Για παράδειγμα, ο υποθετικός σύνδεσμος «αν» θα μπορούσε να προσεγγιστεί συζητώντας τα γενέθλια του Κώστα.

«Ο Κώστας γίνεται έξι και πειραματίζεται με τις σκέψεις του: «Κι αν ήταν». Ο Κώστας σκέφτεται παράδοξα που αμφισβητούν τις δυνατότητες της πραγματικότητας. «Ο Κώστας λέει, «Αν τα παιδιά δεν γιόρταζαν γενέθλια, δεν θα μεγάλωναν. Αν τα παιδιά δεν έτρωγαν καραμέλες, οι καραμέλες θα έτρωγαν παιδιά. Αν τα παιδιά δεν ονειρεύονταν, οι ελέφαντες θα ονειρεύονταν τα όνειρά τους. Αν τα παιδιά δεν σκέφτονταν, θα έχαναν τα λογικά τους. Αν τα παιδιά μπορούσαν να πετάξουν, οι πελαργοί δεν θα χρειαζόταν να τα φέρουν. Αν τα σπίτια ήταν στρογγυλά, οι μητέρες δεν θα μπορούσαν να βάλουν τα παιδιά τους στη γωνία για τιμωρία». Ο Κώστας λέει: «Ωραία λέξη το αν. Θέλω το όνομά μου να είναι Αν. Δεν είμαι ο Κώστας. Είμαι ο Αν.» Και μετά ο Αν βγαίνει κάτω από το κρεβάτι και λέει, «Εγώ είμαι ο Αν. Κι εσύ είσαι ο Κώστας». Το τέλος της ιστορίας φαίνεται να επαναφέρει τον αναγνώστη πίσω στην πραγματικότητα, αλλά ο σύνδεσμος που μιλάει συνεχίζει το παιχνίδι της παράδοξης σκέψης.

Η Aškinytė επεκτείνει περαιτέρω τα όρια της ευφάνταστης εκπαίδευσης που διευκολύνεται από ένα λογοτεχνικό κείμενο επιτρέποντας στα παιδιά να μην συζητήσουν αυτό το λογοτεχνικό κείμενο προφορικά, αλλά να το απεικονίσουν ζωγραφίζοντας χαρακτήρες. Ο συγγραφέας δίνει οδηγίες να ζωγραφίσουν σε ξεχωριστά κουτιά όπως: «Ζωγραφίστε τον Κώστα εδώ,» «Ζωγραφίστε τον Αν εδώ,» «Ζωγραφίστε ένα ιστορικό γεγονός εδώ». Η τέταρτη δραστηριότητα ενθαρρύνει τον περαιτέρω συλλογισμό, για παράδειγμα, «Περιγράψτε αυτό που σχεδιάσατε εδώ» που υποδηλώνει ότι το άτομο που ζωγραφίζει τις εικόνες θα εφεύρει το αντικείμενο που σχεδιάζει και θα το ονομάσει μόλις ολοκληρωθεί. Η επόμενη δραστηριότητα –



«Σχεδιάστε ένα φυσικό φαινόμενο εδώ» – δεν είναι η άμεση συνέχεια της συζήτησης της ιστορίας και δημιουργεί ένα εναλλακτικό σενάριο με διάφορες επιλογές εξέλιξης. Η ακόλουθη πρόταση δεν συσχετίζεται με την κύρια ιστορία: «Σχεδιάστε τι θα συνέβαινε αν το νερό στη θάλασσα μετατρεπόταν σε μαρμελάδα». Αυτό αναπτύσσει περαιτέρω τις δυνατότητες οπτικοποίησης της παράδοξης σκέψης.

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται επίσης να συμμετέχουν στο παιχνίδι και να κρεμάσουν τις ζωγραφιές τους δίπλα στις ζωγραφιές των παιδιών. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού αναφέρει ότι αυτή η «άσκηση βοηθά στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης και της φαντασίας των παιδιών. Επιπλέον, αυτή η άσκηση αναπτύσσει ανοχή για το άγνωστο καθώς το παιδί καλείται να απαλλαγεί από τον φόβο και να ζωγραφίσει έναν χαρακτήρα *AN* στην ιστορία, δηλαδή, κάτι που όχι μόνο έχει δει, αλλά δεν υπάρχει καθόλου στην πραγματικότητα. Και είναι πολύ πιο δύσκολο από το να ζωγραφίζουμε πράγματα που υπάρχουν...». Στη συνέχεια, προτείνεται να συγκρίνουν τις ζωγραφιές, και κάθε μαθητής καλείται να υποστηρίξει γιατί ζωγράφησε αυτό το συγκεκριμένο σχέδιο». Αν το παιδί απαντήσει, «Δεν ξέρω,» «Μοιάζει κάπως έτσι», «Θέλω να τους ζωγραφίσω,» και ούτω καθεξής, βοηθήστε τους να βρουν μια απάντηση. «Μπορείτε επίσης να ζητήσετε από άλλα παιδιά να βοηθήσουν έναν φίλο τους, μαθαίνοντάς τους να συνεργάζονται» (Baranova, Duobliene, 2020).

Η σειρά φιλοσοφικών βιβλίων *Les Petits Platons για* παιδιά ηλικίας 9–14 ετών, που εκδόθηκε το 2009 από τον Jean Paul Mongin, ο οποίος κατέχει Μεταπτυχιακό Φιλοσοφίας από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης, συμβάλλει επίσης στην πολυτροπική εκπαίδευση. Η μοναδικότητα αυτών των βιβλίων είναι η αρμονία μεταξύ του κειμένου και της εικόνας. Το δημιουργικό και ελκυστικό κείμενο συνοδεύει πάντα εντυπωσιακές, πρωτότυπες εικονογραφήσεις που γίνονται φορείς



ενός νοήματος. Τα παιδιά εισάγονται στη φιλοσοφία όχι τόσο μέσω των λεγόμενων φιλοσοφικών ερωτήσεων ή προβλημάτων όσο μέσω φιλοσόφων όπως προσωπικότητες, χαρακτήρες και πραγματικές και φανταστικές αφηγήσεις που συνδυάζουν τις δικές τους και άλλες «φιλοσοφικές απόψεις».

Οι αφηγήσεις βιβλίων δημιουργούνται από την οπτική, που ήδη συζητείται, του «τι θα γινόταν αν», χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους φιλοσόφους και τις ιδέες τους. Ο Σωκράτης τρέχει στους δρόμους της Αθήνας και κάνει ερωτήσεις σε αυτούς που συναντά, ο Φρόντ ανακαλύπτει την ψυχανάλυση μιλώντας σε ένα ψάρι, μια κατσαρίδα που ονομάζεται Μάρτιν, οδηγούμενη από το άγχος του θανάτου εισέρχεται στο σώμα του Χάιντεγκερ και καταλαβαίνει πώς είναι να είσαι εκεί, ο Ντεκάρτ διεισδύει στην ψυχή του». «Ακόμα κι αν πω ότι σκέφτομαι λανθασμένα, είναι αλήθεια ότι σκέφτομαι». Και στα παιδιά αρέσει πολύ αυτή η ιστορία, καθώς ένας τόσο θυμωμένος απατεώνας είναι ένας μάλλον ένας ενδιαφέροντας χαρακτήρας που συγχωράει, που ερεθίζει τη φαντασία. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ουσία αυτής της δήλωσης μπορεί πρακτικά να αποκαλυφθεί: πείτε στα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους, να ακούσουν μόνο τη φωνή του εκπαιδευτικού και ενθαρρύνετέ τα να αμφισβητήσουν τα πάντα και, στη συνέχεια, να σκεφτούν, «Δεν υπάρχω». Λειτουργεί αυτό; Όχι, γιατί το σκέφτεστε. Ως εκ τούτου, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν αυτή την έννοια πολύ καλά. Επιπλέον, η ιστορία ολοκληρώνεται με την απόδειξη της παρουσίας του Θεού. Όταν τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι μπορούν να αποδείξουν και να επαναλάβουν την απόδειξη της παρουσίας του Θεού στον εαυτό τους, καταφέρνουν να βιώσουν μια πολύ δυνατή εμπειρία» (Peluritis, 2018).

Η νεαρή φιλόσοφος Daina Habdankaitė μετέφρασε τα βιβλία από τα γαλλικά στα λιθουανικά. Προτείνει να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση στα παιδιά και τους νέους και



συσχετίζει τις παράδοξες ανατροπές του βιβλίου περισσότερο με πολύ-επίπεδα στοιχεία παρά με την παράβαση: «Η κατσαρίδα του Μάρτιν Χάιντεγκερ έχει τουλάχιστον τέσσερα σημασιολογικά επίπεδα. Το πρώτο είναι η περιπέτεια μιας κατσαρίδας που βασανίζεται από το νόημα της ζωής. Το δεύτερο είναι η ανοικοδόμηση των φιλοσοφικών ερωτήσεων και ιδεών του Μάρτιν Χάιντεγκερ. Το τρίτο είναι μια αναφορά στην ιστορική κατοικία του Χάιντεγκερ, δηλαδή στη ναζιστική Γερμανία και στην περίπλοκη σχέση του φιλοσόφου με το Τρίτο Ράιχ. Ποιος θα φανταζόταν ότι τα καφέ μυρμήγκια που εκμεταλλεύονται κόκκινα μυρμήγκια θα μπορούσαν να είναι μια τόσο απέραντη και διακριτική υπόδειξη για την καταστροφή των στρατοπέδων συγκέντρωσης; Τέλος, το τέταρτο σημασιολογικό επίπεδο είναι οι αναφορές σε ποιητές των οποίων το έργο επηρεάστηκε από τη σκέψη του Χάιντεγκερ και οι οποίοι ενέπνευσαν τον ίδιο τον φιλόσοφο. Είναι μια διασκεδαστική άσκηση για να εντοπίσετε ποιου βιβλίου είναι βιβλιοφάγος ο Ρενέ Σαρ και ποιου ο Φρήντριχ Χαίλντερλιν» (Garškaitė, 2018).

Ωστόσο, η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πολιτιστικό πλαίσιο της χώρας. Το βιβλίο της Jurga Ivanauskaitė για παιδιά με τίτλο «*Magical Cranberry*» (μτφ. «Το Μαγικό Κράνμπερι») αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Οι ήρωες του βιβλίου βρίσκονται σε φανταστικές καταστάσεις που υπερβαίνουν την πραγματικότητα.

Η πολυτροπικότητα στην εκπαίδευση προτείνεται από την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια Mary Roche στην *Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης των Παιδιών μέσω των Εικονογραφημένων Βιβλίων* (2015) χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία *Κριτική Σκέψη και Συζητήσεις για βιβλία* (*Critical Thinking and Book Talk - CT&BT*).

Τα εικονογραφημένα βιβλία με καθόλου ή σχεδόν καθόλου κείμενο είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, οπότε οι μαθητές



δημιουργούν οι ίδιοι την ιστορία του βιβλίου. Αυτή η μέθοδος διεγείρει τη φαντασία και τη χωρική σκέψη.

Λιθουανοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν επίσης στο έργο «HORIZON 2020» του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Επιστήμης και Καινοτομίας με τίτλο «Διάλογος και συλλογισμός για την ανάπτυξη του πολιτιστικού γραμματισμού στα σχολεία» (2020), συζητώντας επιλεγμένα αντικείμενα στις αίθουσες διδασκαλίας (εικονογραφημένα βιβλία, ταινίες μικρού μήκους χωρίς διαλόγους). Μαθητές από τις χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα συνεργάζονται για να βρουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις ιδέες τους, μαθαίνοντας να διαφωνούν και να συζητούν. Το λιθουανικό βιβλίο *What Scissors Made* (γράφηκε το 1961, επανεκδόθηκε το 2018, μτφ. «Τι δημιούργησαν τα ψαλίδια») και η λιθουανική ταινία κινουμένων σχεδίων της Ilja *Bereznickas Boomerang* (2015) επιλέχθηκαν για συζήτηση. Το τελευταίο βιβλίο χωρίς λέξεις στη Λιθουανία είναι το *(Not)Alone* (2019, μτφ. «(Όχι) Μόνος») της Ieva Babilaitė. Αυτό το λογοτεχνικό είδος που συζητείται στη Λιθουανία εξακολουθεί να αποτελεί καινοτομία και ως εκ τούτου, μια τέτοια προσέγγιση εφαρμόζεται σπάνια στα σχολεία, ενώ χρησιμοποιείται περισσότερο μια μέθοδος που συνδυάζει εικόνες και κείμενο.



9. Τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της ΦγΠ

Η ΦγΠ καλύπτει ένα πολιτισμικό κενό που προκύπτει από το γεγονός ότι η φιλοσοφία δεν εισάγεται στο σχολικό περιβάλλον, μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι βασίζεται στο εθελοντικό και ενθουσιώδες έργο μεμονωμένων ερευνητών και καθώς δεν είναι επίσημα δομημένη στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, η ΦγΠ επιτρέπει την παροχή μιας ποικιλίας προσεγγίσεων που εμπλουτίζουν το εύρος των πρακτικών εφαρμογών καθώς και των θεωρητικών προβληματισμών, συμβάλλοντας στην καλύτερη υποδοχή και διάδοση στο ευρύτερο κοινό.

Μια μελέτη που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο του Ντάραμ, η οποία διερεύνησε τον πιθανό κοινωνικό και συναισθηματικό αντίκτυπο της ΦγΠ, καθώς και τον αντίκτυπό της στη συμπεριφορά των παιδιών, έδειξε ότι η ΦγΠ θα μπορούσε να βελτιώσει την πρόοδο των παιδιών στα μαθηματικά και την κατανόηση της ανάγνωσης, ειδικά για τους πιο μειονεκτούντες μαθητές (Siddiqui κ.ά., 2015). Η μελέτη εξέτασε επίσης κατά πόσον η ΦγΠ θα μπορούσε να έχει αντίκτυπο στα μη γνωστικά αποτελέσματα, όπως είναι οι σχέσεις των μαθητών με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, η εμπιστοσύνη, η ευημερία και η αυτοεκτίμησή τους, να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν φωνή και να μάθουν πώς να συμμετέχουν στην τάξη ακούγοντας απόψεις που είναι διαφορετικές από τις δικές τους και, τέλος, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση των μαθητών.

Δεδομένου ότι τα παιδιά είναι οι ηγέτες του μέλλοντος, είναι σημαντικό να τους διδάξουμε αξίες και πώς να σέβονται τους άλλους, και κυρίως πώς να δρουν με λογικό τρόπο. Με την εφαρμογή της ΦγΠ στα σχολικά προγράμματα, τα παιδιά θα μάθουν να σκέφτονται πριν μιλήσουν και να παρέχουν συγκεκριμένα επιχειρήματα



για αυτά που λένε (Philosophy4Children). Η φιλοσοφική συζήτηση στην τάξη επιτρέπει, όχι μόνο την έκφραση ερωτήσεων, υποθέσεων και επιχειρημάτων αλλά και τη σύνθεση νέων ιδεών και τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά θα μάθουν επίσης να εκτιμούν τις απόψεις τους και τις απόψεις των άλλων και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, ενώ θα είναι σε θέση να διαπραγματεύονται και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Κατά συνέπεια, έρχονται σε θέση να μην παίρνουν τα πράγματα προσωπικά, όταν ένα άτομο διαφωνεί μαζί τους για παράδειγμα, αλλά να αποδέχονται περισσότερο το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και έχουν διαφορετικές απόψεις, εκτιμώντας τις απόψεις των συμμαθητών τους και θεωρώντας τους ως κατάλληλους συνομιλητές για συζήτηση (Wartenberg, 2009). Αυτό οδηγεί επίσης στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ικανότητας συνεργασίας με άλλους.

Οι Velez & Cano (2008) τονίζουν τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τάξη, ιδιαίτερα την προφορική του έκφραση, την οπτική επαφή και τις αναφορές χωρίς να κάνουν διακρίσεις. Αυτό σχετίζεται με τα κίνητρα των μαθητών για αντιληπτική γνώση και συναισθηματική μάθηση, καθώς και με την αυξημένη προθυμία συμμετοχής στις συζητήσεις στην τάξη (Velez and Cano, 2008). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μαθαίνουν να μην φοβούνται να εκφραστούν, αλλά να αισθάνονται ότι ενθαρρύνονται να το κάνουν, γεγονός που θα τους επιτρέψει να εξελιχθούν σε ώριμους ενήλικες με σεβασμό προς τους άλλους.

Επιπλέον, η εφαρμογή της ΦγΠ θα εμπλουτίσει τα παιδιά με πολλές ιδέες για δημιουργική γραφή, θα μάθουν πώς να ρωτούν σε όλους τους τομείς του προγράμματος διδασκαλίας και θα επηρεάσει θετικά τις προσωπικές τους δεξιότητες, ενώ θα τους επιτρέψει να γίνουν ανεξάρτητα άτομα (Philosophy4Children). Τέλος, η ΦγΠ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των



δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για θέσεις ευθύνης, καθώς και των δεξιοτήτων ακρόασης και επιχειρηματολογίας των παιδιών.

Τέλος, η Φιλοσοφία για Παιδιά βασίζεται στην περιέργεια των μαθητών για ιδέες που είναι ζωτικής σημασίας για αυτούς και αναπτύσσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να σκεφτούν και να συζητήσουν κοινές, κεντρικές και αμφισβητήσιμες έννοιες που στηρίζουν τόσο την εμπειρία μας στην ανθρώπινη ζωή όσο και όλους τους ακαδημαϊκούς κλάδους. Παραδείγματα τέτοιων εννοιών είναι η αλήθεια, η πραγματικότητα, η γνώση, τα τεκμήρια, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η καλοσύνη, τα δικαιώματα, το μυαλό, η ταυτότητα, η αγάπη, η φιλία, οι κανόνες, η ευθύνη, η δράση, η λογική, η γλώσσα, η δικαιοσύνη, η λογική, η ύπαρξη, η δυνατότητα, η ομορφιά, το νόημα, ο εαυτός, ο χρόνος, ο Θεός, το άπειρο, η ανθρώπινη φύση, η σκέψη. Συνεπώς, η ΦγΠ εμπλέκει τα παιδιά στην αναζήτηση νοήματος και εμπλουτίζει και επεκτείνει την κατανόησή τους γι' αυτά.



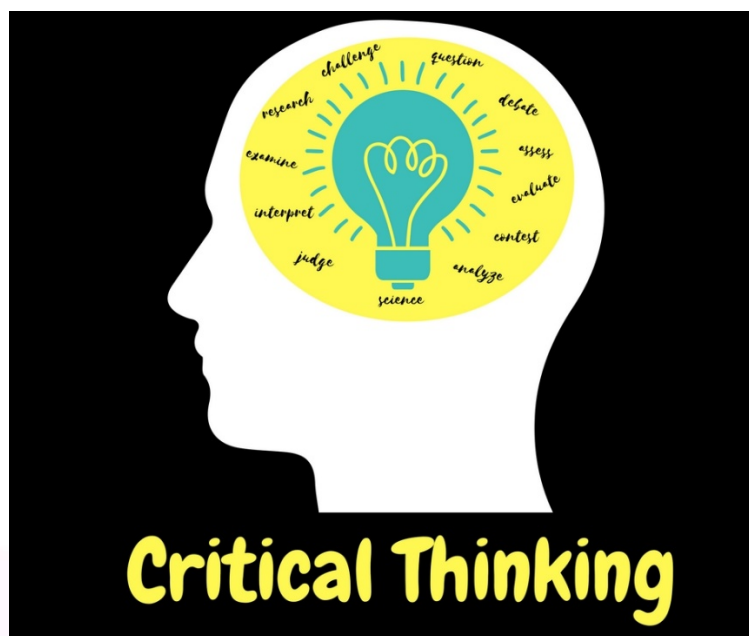
10. Η σχέση της ΦγΠ με την κριτική και φιλόστοργη σκέψη

Η κριτική και φιλόστοργη σκέψη αποτελούν μέρος των «4 τύπων σκέψης της Φιλοσοφίας για Παιδιά», η οποία περιλαμβάνει επίσης τη δημιουργική και συνεργατική σκέψη.

Προκειμένου να κατανοήσουμε πώς η ΦγΠ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής και φιλόστοργης σκέψης, καθώς και των δημοκρατικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας διαπολιτισμικού διαλόγου, πρέπει πρώτα να καθορίσουμε τι σημαίνει κριτική και φιλόστοργη σκέψη.

Η κριτική σκέψη είναι ένας σύνθετος όρος, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί από τον Robert Ennis ως «λογική στοχαστική σκέψη που επικεντρώνεται στην απόφαση του τι πρέπει κανείς να πιστέψει ή να κάνει» (Ennis, 1987. Pritchard, 2018). Ως κριτική σκέψη ορίζονται οι σκόπιμες, αυτορρυθμιζόμενες κρίσεις που οδηγούν στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση και το συμπέρασμα, καθώς και στην εξήγηση των αποδεικτικών, εννοιολογικών, μεθοδολογικών, υποκειμενικών ή συγκυριακών ζητημάτων στα οποία βασίζεται η κρίση (Facione, 1989, Pritchard, 2018). Σύμφωνα με τον Λίπμαν, η κριτική σκέψη χαρακτηρίζεται από τη σκέψη που διευκολύνει την κρίση επειδή βασίζεται σε κριτήρια. Αυτό-διορθώνεται και επηρεάζεται από το πλαίσιο (Lipman, 1991). Ο Facione (1989) ορίζει την ιδανική κριτική σκέψη ως «να είναι κανείς συστηματικά περίεργος, καλά ενημερωμένος, να εμπιστεύεται τη λογική, να είναι ανοιχτόμυαλος, ευέλικτος, δίκαιος στην αξιολόγηση, ειλικρινής στην αντιμετώπιση προσωπικών προκαταλήψεων, συνετός στη λήψη κρίσεων, πρόθυμος να επανεξετάσει, σαφής σχετικά με θέματα, τακτικός σε σύνθετα θέματα, επιμελής στην αναζήτηση σχετικών πληροφοριών, λογικός στην

επιλογή των κριτηρίων, επικεντρωμένος στην έρευνα και επίμονος στην αναζήτηση αποτελεσμάτων που είναι τόσο ακριβή όσο το επιτρέπει το θέμα και οι συνθήκες της έρευνας» (Facione, 1989. Pritchard, 2018).



Εικόνα 7. Οπτικοποίηση κριτικής σκέψης από την Helen Lee Bouygues, Πηγή: Flickr

Η κριτική σκέψη μπορεί να ενθαρρυνθεί με τις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα, καθώς επιτρέπει την ανάπτυξη της δικής τους προσωπικής υποκειμενικότητας σε σχέση με την επίγνωση και την αναγνώριση της ατομικότητας και των σκέψεων των άλλων, όπως εκφράζονται από τον Jacques Lévine (Lévine κ.ά., 2008).

Η κριτική και δημιουργική σκέψη μπορούν να γίνουν μεμονωμένα, χωρίς την ανάγκη συνεργασίας με άλλους ανθρώπους. Μπορεί να υπάρχουν ανταλλαγές ιδεών και απόψεων. Ωστόσο, κάθε άτομο δικαιούται να έχει τη δική του δημιουργική και κριτική σκέψη.

Η κριτική και δημιουργική σκέψη, μέσω λογικών εκπαιδευτικών μεθόδων (αναλογία, ανάπτυξη ορισμών, υπόθεση ανασυγκρότησης, καθορισμός κριτηρίων, επιχειρηματολογία και αντεπιχειρήματα κ.λπ.) παρέχουν μια ευκαιρία για την



εξέταση κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων, θεωριών, πολιτικών και νομικών συστημάτων, της κύριας δομής και λειτουργιών των κρατικών θεσμών. Αγκαλιάζοντας δημοκρατικές κοινωνίες και κράτη, ανθρώπινες και πολιτικές ελευθερίες, δικαιώματα και ευθύνες, αναλύοντας διαφορετικά «ως έχουν» και «όπως θα έπρεπε», ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναζητήσει ευκαιρίες για να τονίσει τα προβλήματα θέτοντας την εναλλακτική ερώτηση του «πώς μπορεί να είναι». Η ανασυγκρότηση της σκέψης επιτρέπει το σεβασμό της γνώμης των άλλων και την αναγνώριση του δικαιώματος να έχουν διαφορετικές απόψεις. Η επιρροή ενός άλλου ατόμου είναι δυνατή μόνο μέσω της πειθούς και της επιχειρηματολογίας, της ανταλλαγής απόψεων και της συζήτησης, που δεν είναι σε καμία περίπτωση καταναγκαστική, παραπλανητική ή χειριστική (Baranova, 2020, 30–31).

Η φιλόστοργη σκέψη φαίνεται να είναι ενστικτωδώς συνεργατική, καθώς απαιτεί κατανόηση και σεβασμό των απόψεων των άλλων ανθρώπων. Περιλαμβάνει μια ενσυναίσθητη εμπλοκή του ατόμου σε άλλα θέματα. Ως εκ τούτου, είναι μια εγγενώς διαλογική διαδικασία και νοοτροπία.

Ο Μάθιου Λίπμαν έχει επισημάνει τη σημασία της προώθησης της **κριτικής, δημιουργικής και φιλόστοργης σκέψης στα παιδιά**, αν θέλουμε να τα προετοιμάσουμε για να παίρνουν καλές αποφάσεις και να ζήσουν ποιοτικά καλύτερες ζωές. Η φιλόστοργη σκέψη δείχνει εκτίμηση, είναι ενεργητική, κανονιστική, συναισθηματική και ενσυναίσθητη σκέψη. Το να σκεφτόμαστε με στοργή σημαίνει να σκεφτόμαστε ηθικά, αποτελεσματικά, κανονιστικά, με ευγνωμοσύνη και να συμμετέχουμε ενεργά στην κοινωνία σκεπτόμενοι το κοινό καλό. Με άλλα λόγια, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να εκδηλωθεί ο τρόπος με τον οποίο αποδίδουμε, συμμετέχουμε, οικοδομούμε, συνεισφέρουμε και πώς



συσχετιζόμαστε με τους άλλους. Είναι η σκέψη που αποκαλύπτει τα ιδανικά μας καθώς και αυτό που θεωρούμε πολύτιμο, αυτό για το οποίο είμαστε πρόθυμοι να πολεμήσουμε και να βασανιστούμε (Sharp, 2014).



11. Η αξία της εφαρμογής της ΦγΠ στις τάξεις για παιδιά μεταξύ 10-14 ετών

Η ΦγΠ ενθαρρύνει τα παιδιά αυτών των ηλικιών να σκέφτονται μόνοι τους, ενώ σκέφτονται με τους άλλους ταυτόχρονα (Pritchard, 2018). Αυτό είναι ένα σημαντικό ηλικιακό εύρος, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν είναι πολύ μικρά για να εισαχθούν σε φιλοσοφικά ερωτήματα, αλλά δεν είναι πολύ μεγάλα για να αναπτύξουν τις δεξιότητες που συνεπάγεται η ΦγΠ. Επιπλέον, καθώς αρχίζουν να εγκαταλείπουν την παιδική ηλικία και να μπαίνουν στην εφηβεία, συνειδητοποιούν περισσότερα για τον κόσμο που τους περιβάλλει, αρχίζουν να αμφισβητούν τα πάντα και είναι πιο επιρρεπείς στο να κάνουν φιλοσοφικές υποθέσεις.



Εικόνα 8 από jcomp, Πηγή: Freepik

Σύμφωνα με τη θεωρία του Λίπμαν, η κοινότητα διερεύνησης βασίζεται στη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών ακόμη και των πιο διστακτικών και ντροπαλών και προωθεί, μέσω του διαλόγου, την ανησυχία, την κριτική και αναλυτική σκέψη καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.



Οι μαθητές ξεκινούν με βάση την αμφιβολία και αναζητούν αιτίες πίσω από κάθε κατάσταση. Επομένως, από την άκριτη συσσώρευση και απομνημόνευση της γνώσης, οι μαθητές στρέφονται στη διαδικασία παραγωγής της ίδιας της γνώσης. Αυτό προσφέρει στους μαθητές και, κυρίως, στους έφηβους μαθητές, μια νέα δυνατότητα στη συνολική τους εκπαίδευση και την απόκτηση της ταυτότητας ενός δημοκρατικού πολίτη με την έννοια ενός σκεπτόμενου ατόμου που μπορεί να συνεργαστεί για να ακούσει, να προτείνει, να αμφισβητήσει με επιχειρήματα και να πάρει την ευθύνη των πράξεων του.

Σήμερα, οι μαθητές βιώνουν πολλές διαφορετικές προκλήσεις: τεχνολογία των πληροφοριών, αλλαγή στην επικοινωνία και τους τρόπους κοινωνικοποίησης, εξαρτήσεις, ανισότητες, ρατσισμός, οικονομική και περιβαλλοντική κρίση, κρίση αξιών. Όλα αυτά τα ζητήματα πρέπει να κατανοηθούν και να εξηγηθούν, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί από τους ίδιους τους μαθητές μέσω της φιλοσοφίας που να είναι προσαρμοσμένη στους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η συμφιλίωση του φιλοσοφικού λόγου με μια άπειρη εφηβική ψυχή μπορεί να επιτευχθεί από έναν εκπαιδευτικό που οδηγεί τους μαθητές στις απαντήσεις, με βάση τη φαντασία των μαθητών και την τάση τους να αναρωτιούνται. Η διαδικασία αυτή πρέπει να ξεκινήσει από ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, το οποίο θα πρέπει να διατυπωθεί με τη μορφή ερώτησης ή να ενσωματωθεί σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο ή διήγημα προκειμένου να ενθαρρυνθεί η επιχειρηματολογία.

Τα παιδιά προσπαθούν να απαντήσουν σε φιλοσοφικές ερωτήσεις με βάση ένα βίντεο, μια φωτογραφία ή μια ιστορία που παρέχεται από τον υποστηρικτικό εκπαιδευτικό τους. Αυτό βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, να διαφωνήσουν ή να συμφωνήσουν με λογικά επιχειρήματα, να μάθουν να συνομιλούν, να συζητούν ηθικές αξίες και να εμπλουτίζουν τη γνώση τους, ενώ γίνονται πιο συνειδητοί και ενεργοί πολίτες.



Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Μάθιου Λίπμαν, η ΦγΠ στοχεύει «να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν πιο σκεπτόμενα, στοχαστικά, ευγενικά και λογικά άτομα». Η ΦγΠ είναι μια προσέγγιση μάθησης και διδασκαλίας που ενδυναμώνει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και ενσυναίσθησης.



12. Οι τρεις τύποι ερωτημάτων στη ΦγΠ: πραγματολογικά, ψυχολογικά και φιλοσοφικά ερωτήματα

Κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, οι μαθητές μαθαίνουν ότι η δουλειά τους είναι να δίνουν τις σωστές απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτει κάποιος άλλος. Οι απαντήσεις τους είναι εκείνες που αξιολογούνται σε εξετάσεις που καθορίζουν την απόδοσή τους, η οποία με τη σειρά της, τελικά χαρακτηρίζει τη θέση τους στο σχολικό περιβάλλον. Σε αντίθεση με αυτό, οι αρχές της μεθοδολογίας της ΦγΠ βασίζονται σε ερωτήματα. Τα ερωτήματα μπορούν να απευθύνονται στο ίδιο το άτομο, σε μέλη της κοινότητας, σε εκπαιδευτικούς, σε όλο τον κόσμο κ.λπ. Δεν μπορούν να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, ούτε καν από ενήλικες. Οι ερωτήσεις υποτίθεται ότι προκαλούν σκέψη και αναζήτηση απαντήσεων.

Σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, η διδασκαλία της φιλοσοφίας σε νεαρή ηλικία έχει βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, έκανε τους μαθητές πιο ανθεκτικούς στις ιδεολογικές επιρροές και τελικά τους βοήθησε να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι (Anderson, 2016).

Οι ιδέες που παρέχονται σε αυτό το κεφάλαιο βασίζονται στις θεωρητικές υποθέσεις των J. Baranova και L. Duoblienié στη μελέτη τους με τίτλο «Φιλοσοφία για παιδιά και πολυτροπική εκπαίδευση». Τα ερωτήματα στη ΦγΠ μπορούν να χωριστούν σε *πραγματολογικά, ψυχολογικά και φιλοσοφικά*.

Τα **πραγματολογικά ερωτήματα** είναι κλειστού τύπου, υποδεικνύοντας πάντα μια εναλλακτική απάντηση σε γεγονότα της πραγματικότητας απαντώντας με ναι ή όχι. Μπορούν να βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Για παράδειγμα,



μα απλή απάντηση ναι ή όχι στην ερώτηση «Ξέρετε πού είναι το σχολείο;» Ένα άτομο που ξέρει θα απαντήσει, «Ναι.» Τα πραγματολογικά ερωτήματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως εισαγωγή στα ψυχολογικά και φιλοσοφικά ερωτήματα που μπορούν να ακολουθήσουν. Αφού αποδείξουν κάποια γεγονότα, μπορούν να προχωρήσουν στην προσπάθεια να βρουν απαντήσεις σε πιο περίπλοκα ερωτήματα, τα οποία μπορεί να είναι είτε ψυχολογικής είτε φιλοσοφικής φύσης. Αυτοί οι τύποι ερωτήσεων απαιτούν βαθύτερη σκέψη, και εδώ είναι που οι 4 τύποι σκέψης της ΦγΠ μπορούν να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο βάθος, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής, της δημιουργικής, της φιλόστοργης και συνεργατικής σκέψης.

Τα **φιλοσοφικά ερωτήματα** διαφέρουν από τα πραγματολογικά με την έννοια ότι τα φιλοσοφικά ερωτήματα είναι ανοικτού τύπου, επικεντρώνονται στη λογική και δεν παρέχουν μια σαφή απάντηση, αλλά οδηγούν σε εναλλακτική σκέψη για την υποτιθέμενη πραγματικότητα και όχι τα γεγονότα, καθώς και τις συνθήκες των πιθανοτήτων. Ένα φιλοσοφικό ερώτημα διατυπώνεται σε μια υποθετική πρόταση χρησιμοποιώντας τον σύνδεσμο *αν*, ο οποίος συνεπάγεται μια υπόθεση, υποδηλώνοντας ότι η πληροφορία είναι εσφαλμένη κατά τη στιγμή της έκφρασης ή ακόμη ότι αντιφάσκει με τα γεγονότα. Επομένως, τα φιλοσοφικά ερωτήματα απαιτούν φαντασία και κριτική σκέψη, καλλιεργώντας την αφηρημένη σκέψη. Για παράδειγμα, ρωτάμε, «Τι θα γίνει αν ο κόσμος παρατήσει το σχολείο μια μέρα;» Αυτή η ερώτηση σχετίζεται έμμεσα με αφηρημένες αντιλήψεις, όπως «Γιατί πιστεύετε ότι τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο;»

Τα **ψυχολογικά ερωτήματα** είναι ανοικτού τύπου και σχετίζονται με την ανθρώπινη ευημερία και επικεντρώνονται στο συναίσθημα. Τα ψυχολογικά ερωτήματα κάνουν τα παιδιά να σκέφτονται τι αισθάνονται για ορισμένα πράγματα ενώ εξετάζουν τι



μπορεί να αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι. Για παράδειγμα, «Πώς αισθάνεστε που πηγαίνετε σχολείο;»

Μπορούμε να ξεκινήσουμε θέτοντας το πραγματολογικό ερώτημα, στη συνέχεια να προχωρήσουμε στο ψυχολογικό και τέλος στο φιλοσοφικό, κι έτσι σταδιακά να αυξήσουμε το επίπεδο της αφηρημένης έννοιας.

Για παράδειγμα, το θέμα της συζήτησης είναι ο φόβος.

Πραγματολογικά ερωτήματα: «Έχετε γνωρίσει ποτέ έναν άνθρωπο που να αισθάνεται φόβο;», «Ποιος είναι αυτός ο άνθρωπος;»

Ψυχολογικά ερωτήματα: «Πώς νιώθει κάποιος που φοβάται;», «Έχετε φοβηθεί ποτέ;».

Φιλοσοφικά ερωτήματα: «Πώς καταλαβαίνετε ότι ένα άτομο φοβάται;», «Γιατί νιώθουμε φόβο;», «Ένα άτομο δεν θα φοβόταν αν...».

Η ΦγΠ διερευνά αυτούς τους τρεις τύπους ερωτημάτων σε μια προσπάθεια να καλύψει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές, αλλά και να διδάξει στα παιδιά πώς να αναζητούν απαντήσεις για κάθε τύπο ερωτήματος που απαιτεί κριτική σκέψη.

Και στους τρεις τύπους ερωτημάτων τα παιδιά είναι ελεύθερα να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με τα ερωτήματα που τους παρουσιάζονται και να τα συζητήσουν με τους συνομηλίκους τους, σε ένα πνεύμα συνεργασίας. Επομένως, ο συνδυασμός και των τριών αυτών ερωτημάτων, θα μπορούσε να μας δείξει πώς η ΦγΠ ωφελεί τα παιδιά και έχει θετικό αντίκτυπο στις γνωστικές τους ικανότητες, όπως υποδεικνύεται στη μελέτη των Colom κ.ά. (2014).



**Πραγματολογικά
Ερωτήματα**



βασίζονται σε γεγονότα

**Φιλοσοφικά
Ερωτήματα**



βασίζονται στη λογική

**Ψυχολογικά
Ερωτήματα**



βασίζονται στο
συναίσθημα

Εικόνα 9. Οι τρεις τύποι ερωτήσεων στη ΦγΠ από τον συγγραφέα μέσω Canva



13. Η σημασία της ΦγΠ για την οικοδόμηση της αυτοδιάθεσης και της συμπεριφοράς των παιδιών

Η ΦγΠ διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοδιάθεσης και της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς και των γνωστικών ικανοτήτων, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες. Φαίνεται επίσης να έχει θετικό αντίκτυπο και στα μη γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ωστόσο, η έρευνα σχετικά με αυτό το θέμα είναι ελλιπής (Colom κ.ά. 2014).

Η ΦγΠ, ειδικά για παιδιά ηλικίας μεταξύ 10-14 ετών, μπορεί να βοηθήσει να αλλάξει ο τρόπος που βλέπουν τα πράγματα και να μάθουν να βλέπουν τον κόσμο γύρω τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Θα μάθουν επίσης πώς να θέτουν στον εαυτό τους φιλοσοφικά ερωτήματα, όπως το τι θα μπορούσε να θεωρηθεί ηθικό και τι όχι, τα οποία θα μπορούσαν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους και στη συνολική τους ανάπτυξη ως άτομα.



Εικόνα 10. Πηγή: Canva.com



Ο Jacques Lénine συνέβαλε σε αυτό το θέμα τονίζοντας πόσο σημαντικό είναι για το παιδί να έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις δικές του ιδέες και να τις ανταλλάξει με συνομήλικους του, ακούγοντας τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους ταυτόχρονα. Αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και με τον εαυτό του κάθε ατόμου είναι απαραίτητο για την προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου ως ανθρώπινο ον.

Όσον αφορά την αυτοδιάθεση, φιλοσοφικά ερωτήματα όπως «Τι κάνει ένα άτομο αυτό που είναι;» ή «Γιατί αισθάνομαι θυμωμένος ή φοβισμένος;», συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοδιάθεσής τους, καθώς τους κάνει να προσπαθούν να βρουν πιθανές απαντήσεις, με αποτέλεσμα την ανακάλυψη του ίδιου του εαυτού τους.

Τα παιδιά διδάσκονται πώς να δημιουργούν τα δικά τους φιλοσοφικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, επιλέγουν ένα ερώτημα που είναι το επίκεντρο μιας φιλοσοφικής έρευνας ή διαλόγου. Για παράδειγμα, το ερώτημα μπορεί να είναι «Είναι ποτέ εντάξει να κλέβουμε;». Ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής, υποστηρίζει τα παιδιά στη σκέψη, τον συλλογισμό και τον προβληματισμό, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μιλούν και ακούν ο ένας τον άλλο σε ένα διάλογο. Μετά τη διερεύνηση, τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός εξετάζουν την ποιότητα της σκέψης, του συλλογισμού και της συμμετοχής και προτείνουν τρόπους βελτίωσης, είτε ως άτομα είτε ως ομάδα, δηλαδή ως κοινότητα.

Η έρευνα για τη ΦγΠ¹³ παρείχε στοιχεία ότι αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση αυξάνει τις δεξιότητες σκέψης και ακρόασης, καθώς και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη, τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή στη μάθηση σε διάφορους τομείς.

¹³<https://www.janeyates.net/45254291>



Η χρήση της ΦγΠ ως εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και ο μετασχηματισμός των παραδοσιακών τάξεων σε κοινότητες φιλοσοφικής διερεύνησης μπορεί να συμβάλει στη συνολική ηθική ανάπτυξη των παιδιών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιτύχουν μια γεμάτη ζωή, ώστε να γίνουν καλοί άνθρωποι (Moriyon κ.ά. 2020).

Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι ο σχηματισμός και η ανάπτυξη της προσωπικής αντίληψης των ατόμων που σχετίζονται με τον εαυτό τους είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία προέρχεται από την αυτοπαρατήρηση, τις επιθυμίες και τους στόχους και από τον τρόπο που λαμβάνονται υπόψη από τους άλλους. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά και να εξαρτώνται από την κοινότητα, την κοινωνία, από τους κανόνες και την επικοινωνία της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο. Η αντίληψη του ατόμου βασίζεται σε αυτή την περίπτωση στους βασικούς στόχους που θέτει η ομάδα, τους ρόλους και τις ευθύνες εντός της ομάδας.

Τα μέσα και η διαμεσολάβηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης της ομάδας καθώς και η εμπειρία της ομάδας κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Με τη ΦγΠ, τα παιδιά ενθαρρύνονται να καλλιεργήσουν την προσπάθεια για αμοιβαία κατανόηση και λογικό έλεγχο της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Μαθαίνουν να κατανοούν την αξία της υποκειμενικότητας, της επιχειρηματολογίας και της διαφορετικότητας, του σεβασμού για τον άλλο και για τον εαυτό τους. Η μεθοδολογία της ΦγΠ μπορεί να προσφέρει θεραπευτικά οφέλη για τη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς τα ενθαρρύνει να σκέφτονται κάτι το οποίο, σύμφωνα με τη στωική σκέψη, είναι θεραπευτικό. Αυτή η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να συνυπάρξουν σε μια ομάδα, να συνεργαστούν και να βρουν τις δικές τους απαντήσεις, θα τους οδηγήσει στην έννοια της συμφιλίωσης με τον εαυτό τους και την κοινωνία, να μάθουν να συλλογίζονται τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος.



Όπως μπορούμε να δούμε από τα παραπάνω, η ΦγΠ συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης ανώτερης τάξης, στην αμφισβήτηση, την ομιλία και τις δεξιότητες ακρόασης και υποστηρίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης των παιδιών, εστιάζοντας στη φιλόστοργη, δημιουργική, κριτική και συνεργατική φιλοσοφική σκέψη. Η ΦγΠ βοηθά στην κοινωνική ανατροφή των παιδιών, στη βελτίωση της μάθησής τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος διδασκαλίας και στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στη διατύπωση απόψεων, ενώ μαθαίνουν να σέβονται παράλληλα τις απόψεις των άλλων.

14. Οι 12 επιλεγμένοι φιλόσοφοι και οι 4 κλάδοι της φιλοσοφίας

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύει τους τέσσερις θεματικούς τομείς της φιλοσοφίας που έχουν επιλεγεί για αυτό το έργο παρέχοντας μια σύντομη βιογραφία και περιγραφή των πεποιθήσεων και των έργων κάθε φιλοσόφου στην αντίστοιχη θεματική. Η πλειοψηφία των φιλοσόφων που επιλέχθηκαν έχουν δουλέψει πάνω σε περισσότερους από έναν κλάδους της φιλοσοφίας, ωστόσο, οι εταίροι του έργου έχουν αποφασίσει για τους πιο κατάλληλους κλάδους για κάθε φιλόσοφο για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα έπειτα από ενδελεχή έρευνα.



Εικόνα 11. «Ο Θάνατος του Σωκράτη» (1787) πίνακας του Ζακ-Λουί Νταβίντ. Φωτογραφία:

Gordon Johnson, Pixabay

Η φιλοσοφική γνώση αναπτύσσεται γύρω από 4 κύριους κλάδους της φιλοσοφίας, μεταξύ των οποίων είναι:



1. Η **Μεταφυσική** διερευνά τη φύση της πραγματικότητας που περιστρέφεται γύρω από ερωτήσεις όπως: «Τι είναι πραγματικό;», «Τι είναι οι αριθμοί;», «Τι είναι ο κόσμος;». Η λέξη «Μεταφυσική» προέρχεται από τις λέξεις «μετά» και «φυσική». Η λέξη χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από έναν αρχαίο επιμελητή των έργων του Αριστοτέλη, ο οποίος τη χρησιμοποίησε για τα βιβλία που αναφέρονται μετά από τα βιβλία που σχετίζονται με τη φυσική (Williamson, 2020). Τα βιβλία φυσικής ανέλυαν πράγματα που μεταβάλλονται, ενώ τα βιβλία μεταφυσικής ανέλυαν πράγματα που παραμένουν αμετάβλητα (Williamson, 2020).

Σήμερα, ωστόσο, η Μεταφυσική μελετά γενικότερα τι υπάρχει και πώς είναι (Williamson, 2020). Μπορεί να χαρακτηριστεί εν συντομία ως η μελέτη της φύσης της πραγματικότητας. Οι φιλόσοφοι στη Μεταφυσική επιχειρούν να εξηγήσουν όλα τα φαινόμενα που αποτελούν την πραγματικότητα, συμπεριλαμβανομένων των αντικειμένων, του χρόνου, του χώρου, της ποσότητας, της ποιότητας, της αιτιότητας κ.λπ. (Hubbard, 2020). Το κύριο μέλημά της είναι να απαντήσει στην ερώτηση «Τι υπάρχει;» και μελετά τους τρόπους με τους οποίους το οτιδήποτε μπορεί να ειπωθεί ή να θεωρηθεί ότι υπάρχει (Inwagen και Sullivan, 2014). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πιο γενική αρχή της Μεταφυσικής είναι «το να είσαι, είναι να είσαι κάτι, τίποτα δεν υπάρχει απλά». Αυτό σημαίνει ότι κάθε οντότητα/στοιχείο/πράγμα έχει τουλάχιστον ένα χαρακτηριστικό, ποιότητα ή ιδιότητα (Inwagen και Sullivan, 2014). Η μεταφυσική, επομένως, μας βοηθά να γνωρίσουμε τη φύση της πραγματικότητας που ζούμε (Hubbard, 2020).

Ο κλάδος αυτός εκπροσωπείται από τον Πλάτωνα, τον Ρενέ Ντεκάρτ (ή Καρτέσιος) και τον Μπαρούχ ντε Σπινόζα.



Το έργο του Πλάτωνα στη Μεταφυσική θα μπορούσε εύκολα να χρησιμεύσει ως μια μεγάλη εισαγωγή των παιδιών στη φιλοσοφία, καθώς διατύπωσε ένα ευρύ φάσμα μεταφυσικών ερωτημάτων που θα μπορούσαν να συζητηθούν και να αναλυθούν εντός της ηλικιακής ομάδας- στόχου και να τους δώσουν την ευκαιρία να αμφισβητήσουν τη φύση της πραγματικότητας στην οποία ζουν, καθώς και τι μπορεί να υπάρχει πέρα από αυτή την πραγματικότητα.

Ο Ρενέ Ντεκάρτ είναι μια σημαντική προσωπικότητα στη Μεταφυσική. Δεν θα ήταν δυνατόν να εμβαθύνουμε σε αυτόν τον κλάδο της φιλοσοφίας χωρίς να μιλήσουμε για τον Ρενέ Ντεκάρτ, του οποίου το έργο σε αυτό τον κλάδο, και ειδικά μέσω του δυϊσμού νου-σώματος, έχει χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς για πολλούς σύγχρονους φιλοσόφους.

Η μεταφυσική του **Μπαρούχ ντε Σπινόζα** έχει επίσης επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό πολλούς σύγχρονους μεταφυσικούς θεωρητικούς, και ειδικά οι απόψεις του για τη θρησκεία. Ο ίδιος ο Σπινόζα επηρεάστηκε από τον Ντεκάρτ και οι θεωρίες τους θα μπορούσαν να εισαχθούν μαζί ως δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στο ίδιο πρόβλημα, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να δουν τα πράγματα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

2. Η Επιστημολογία ασχολείται με τη γνώση και τις σχετικές θεωρίες με ερωτήματα όπως «Πώς γνωρίζουμε τα πράγματα που γνωρίζουμε; Είναι πραγματικά τα συναισθήματά μας;» οι οποίες αφορούν αυτόν τον τομέα της φιλοσοφικής έρευνας. Οι φιλόσοφοι που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία είναι ο **Ντέιβιντ Χιουμ** μαζί με τον **Τζον Λοκ**, ο **Ιμμάνουελ Καντ** και η **Έντιθ Στάιν**.



Ο Ντέιβιντ Χιουμ και ο Τζον Λοκ ομαδοποιήθηκαν στην Επιστημολογία επειδή αντιπροσωπεύουν ένα διάλογο, που περιλαμβάνει τη σκέψη της διαφορετικής φύσης της φιλοσοφίας. Ο Λοκ ήταν εμπειριστής, που σημαίνει ότι πίστευε ότι τα πάντα αποκτώνται μέσω προβληματισμών και εμπειριών, και ήταν έντονα αντίθετος με τις έμφυτες ιδέες. Ο Χιουμ ήταν επίσης εμπειριστής, ωστόσο, πίστευε σε αρχές, όπως η αιτιότητα. Επομένως, θα μπορούσαν να αναλυθούν ως δύο εμπειριστές με διαφορετική προσέγγιση στην επιστημολογία.

Ο Χιουμ και ο Λοκ έχουν μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση σε πολλά φιλοσοφικά ζητήματα και οι βιογραφίες τους φαίνεται να έχουν πολλές ενδιαφέρουσες πτυχές. Για παράδειγμα, η ζωή του Λοκ σημαδεύτηκε από μερικές συναρπαστικές στιγμές, όπως: η προσφυγή του στην Ολλανδία υπό την υποψία προδοσίας, η επιστροφή του μετά την ένδοξη επανάσταση και η γνωριμία του με τον Νεύτωνα. Ο εμπειρισμός του Χιουμ κατά τη διάρκεια της περιόδου του Διαφωτισμού και το έργο του Λοκ σχετικά με τις μορφές και τις μεθόδους της γνώσης ήταν εξαιρετικά σημαντικά που στη συνέχεια κατέληξαν να ξανά-αναλύονται ή να απαντώνται από μεταγενέστερους στοχαστές.

Ιμμάνουελ Καντ. Παρ' όλο που ο Καντ μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικά περίπλοκος και οι απόψεις του δύσκολες για να ερμηνευτούν από την ηλικιακή ομάδα των 10-14 ετών, είναι αδιαμφισβήτητα ένας αξιόλογος φιλόσοφος, ειδικά στην Επιστημολογία. Η καντιανή επιστημολογία είναι αρκετά ευρεία και λαμβάνει υπόψη την *a priori* γνώση. Παρ' όλα αυτά, πρόσφατα οι μελετητές ξεκίνησαν να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στις πτυχές της επιστημολογίας του Καντ που αντικατοπτρίζουν το ευρύ φάσμα των επιστημολογικών στάσεων όπως: πεποίθηση, συγκατάθεση, γνώμη, γνώση με μαρτυρία, τα θέματα που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα για την ηλικιακή ομάδα-στόχο μας.



Η Έντιθ Στάιν είναι μία από τις δύο επιλεγμένες γυναίκες φιλοσόφους, των οποίων η βιογραφία και συναρπαστική ιστορία είναι ενδιαφέρουσες και κατάλληλες για την ηλικιακή ομάδα των 10-14 ετών. Η Έντιθ Στάιν περιλαμβάνεται στην Επιστημολογία καθώς τα έργα της αντιπροσωπεύουν την φαινομενολογία της ενσυναίσθησης, δηλαδή πώς βλέπουμε τους άλλους. Τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν το θέμα της ενσυναίσθησης.

3. Η Ηθική συζητά για τις αξίες με ερωτήματα όπως «Πώς μπορούμε να βρούμε την ευτυχία;» «Είναι εντάξει να είμαστε εγωιστές;». Αυτός ο κλάδος εκπροσωπείται από τον Τζέρεμι Μπένθαμ μαζί με τον Τζον Στιούαρτ Μιλ, τον Ιμμάνουελ Καντ και τη Φιλίππα Φουτ.

Ο Τζέρεμι Μπένθαμ θεωρείται ο κύριος εκπρόσωπος του ωφελιμισμού και ο φιλόσοφος που όρισε την ευτυχία ως την επίτευξη της ευχαρίστησης και την απουσία του πόνου. Ο Τζον Στιούαρτ Μιλ ήταν ο συνεχιστής του ωφελιμισμού και ο οποίος επέκτεινε την αρχή της μέγιστης ευτυχίας κατηγοριοποιώντας επίσης τα επίπεδα ευχαρίστησης.

Ο Ιμμάνουελ Καντ έχει επιλεγεί ως εκπρόσωπος και της Ηθικής εκτός από την Επιστημολογία. Παρ' όλο που μπορεί να είναι δύσκολο να απευθυνθούμε και στους δύο κλάδους με τον ίδιο φιλόσοφο, η καντιανή ηθική που περιστρέφεται γύρω από την έννοια της «κατηγορηματικής προσταγής» έχει διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την ηθική.

Η Φιλίππα Φουτ ήταν πρωτοπόρα στη συγγραφή έργων σχετικά με προκλήσεις στην πρακτική ηθική, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων που αφορούν την ευθανασία και



τις αμβλώσεις. Θεωρείται μια από τους κύριους εκπροσώπους της σύγχρονης ηθικής αρετής. Η Φουτ απορρίπτει θεωρίες συνεπακόλουθων αξιών, όπως ο ωφελιμισμός, για λόγους που γίνονται σαφείς μόνο σε μεταγενέστερες δημοσιεύσεις. Η φιλοσοφία της θα μπορούσε να εγείρει ερωτήματα και να συμβάλει στην προσπάθεια εξεύρεσης απαντήσεων σε σύγχρονα ηθικά ζητήματα.

4. Η **Αισθητική** είναι η φιλοσοφική μελέτη της ομορφιάς και του γούστου, που συχνά συνδέεται με τη φιλοσοφία της τέχνης (Scuton & Munro, 2020). Η αισθητική «δεν ασχολείται μόνο με τη φύση και την αξία των τεχνών, αλλά και με τις απαντήσεις σε φυσικά αντικείμενα που βρίσκουν έκφραση στη γλώσσα του όμορφου και του άσχημου» (Scuton & Munro, 2020). Θέτει ερωτήματα όπως: «Τι είναι η ομορφιά; Ποια είναι η φύση και η λειτουργία της τέχνης; Τι είναι η αισθητική εκτίμηση και κρίση; Τι είναι η υποκειμενικότητα;». Σε αυτό τον κλάδο θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα έργα των **Φρίντριχ Νίτσε**, **Άρθουρ Ντάντο** και **Τέοντορ Αντόρνο** μαζί με μερικά ενδιαφέροντα στοιχεία από τις βιογραφίες τους.

Ο **Φρίντριχ Νίτσε** είναι μια από τις πιο εξέχουσες προσωπικότητες στην αισθητική φιλοσοφία, καθώς η τέχνη είχε μεγάλη αξία στα έργα του. Αν και οι απόψεις του θα μπορούσαν να θεωρηθούν φιλοσοφικά απαισιόδοξες, οι ιδέες του για το πώς να ξεφύγει κανείς από αυτήν την πραγματικότητα της απαισιοδοξίας μέσω της τέχνης θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως έμπνευση. Η εισαγωγή της φιλοσοφίας του Νίτσε στην αισθητική σε νέους 10-14 ετών θα μπορούσε να διεγείρει το ενδιαφέρον τους σε φιλοσοφικά ζητήματα, προσπαθώντας να αναζητήσουν απαντήσεις μέσω της τέχνης και να είναι σε θέση να δουν την κρυμμένη ομορφιά ακόμη και σε μικρά καθημερινά πράγματα.



Ο **Τέοντορ Αντόρνο** είναι ένας σύγχρονος φιλόσοφος που εκπροσωπεί τη Σχολή της Φρανκφούρτης, η οποία σχετίζεται με την «Κοινωνική Φιλοσοφία», και εισάγει τα ζητήματα της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και της πολιτικής. Αν και η Σχολή της Φρανκφούρτης είναι ένα δύσκολο θέμα για να ασχοληθεί κανείς, ειδικά για το νεότερο κοινό, η φιλοσοφία του Αντόρνο είναι ένας καλός τρόπος για να δείξει τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υπάρχουν στη σύγχρονη φιλοσοφία.

Ο **Άρθουρ Ντάντο** έθεσε τα όρια του τι μπορεί να επιτύχει η φιλοσοφία της ιστορίας. Στο έργο του καταφέρνει να αναδείξει το περιθωριοποιημένο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης δράσης. Ο Ντάντο επιδίωξε να προσεγγίσει τη φιλοσοφία της ιστορίας με ουσιαστικό τρόπο, λειτουργώντας σε αντίθεση με τους επικρατούντες ισχυρισμούς της εποχής για την ιστορική πρόβλεψη.

Οι φιλόσοφοι που περιλαμβάνονται είναι κάποιες τυπικές επιλογές που οι εταίροι του έργου θεώρησαν ότι είναι εξαιρετικά κατάλληλες για την εισαγωγή των παιδιών στη φιλοσοφία. Είναι σημαντικό να απευθυνθούμε σε αυτό το σημείο, στη μεγάλη πλειοψηφία των ανδρών φιλοσόφων σε αυτόν τον οδηγό. Κατά τη διάρκεια της έρευνας για την εύρεση των καταλληλότερων φιλοσόφων για τους αντίστοιχους κλάδους, οι διαθέσιμες επιλογές για τις γυναίκες φιλοσόφους ήταν πολύ περιορισμένες. Αυτή η τεράστια ανισότητα μεταξύ των φύλων στην ακαδημαϊκή φιλοσοφία οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι οι γυναίκες δεν είχαν συνήθως την ευκαιρία να δημοσιεύσουν τα έργα τους, ειδικά κατά τη διάρκεια του 17ου – 19ου αιώνα, και ακόμη και αν τους δινόταν η ευκαιρία να γράψουν φιλοσοφικά έργα, αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες στο να εκδοθούν ή να ληφθούν τόσο σοβαρά όσο τα έργα ενός άνδρα φιλοσόφου. Ο αριθμός των γυναικών φιλοσόφων άρχισε να αυξάνεται κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, ωστόσο τα περισσότερα από τα έργα τους αφορούσαν την πολιτική φιλοσοφία, η οποία μπορεί να είναι ένα πολύ



περίπλοκο και δύσκολο θέμα για παιδιά μεταξύ 10-14 ετών. Παρ' όλα αυτά, η σύμπραξη τελικά επέλεξε δύο γυναίκες φιλοσόφους των οποίων οι θεωρίες στην Επιστημολογία και την Ηθική φαίνεται να είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να εισαχθούν τα παιδιά σε αυτούς τους φιλοσοφικούς κλάδους. Ένα παρόμοιο πρόβλημα έχει εντοπιστεί για τους φιλοσόφους από φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες, οι οποίοι επίσης υποεκπροσωπούνται και, δυστυχώς, εξακολουθούν να απουσιάζουν ως επί το πλείστον από τη διδασκαλία της φιλοσοφίας.



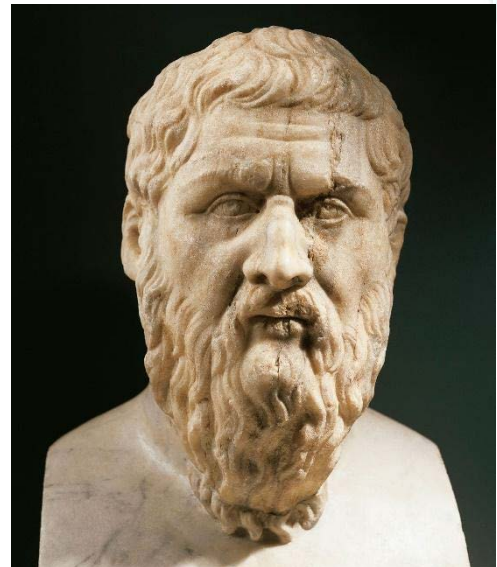
14.1 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν τη Μεταφυσική

14.1.1 Πλάτων (428/427 – 348/347 π.Χ.)

α. Βιογραφία

Ο Πλάτων είναι ένας από τους πιο γνωστούς και ευρύτερα αναγνωσμένους και μελετημένους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους (Brickhouse και Smith, χ.χ.). Γεννήθηκε στην Αθήνα το 428 ή το 427 π.Χ. (Brickhouse και Smith, χ.χ.).

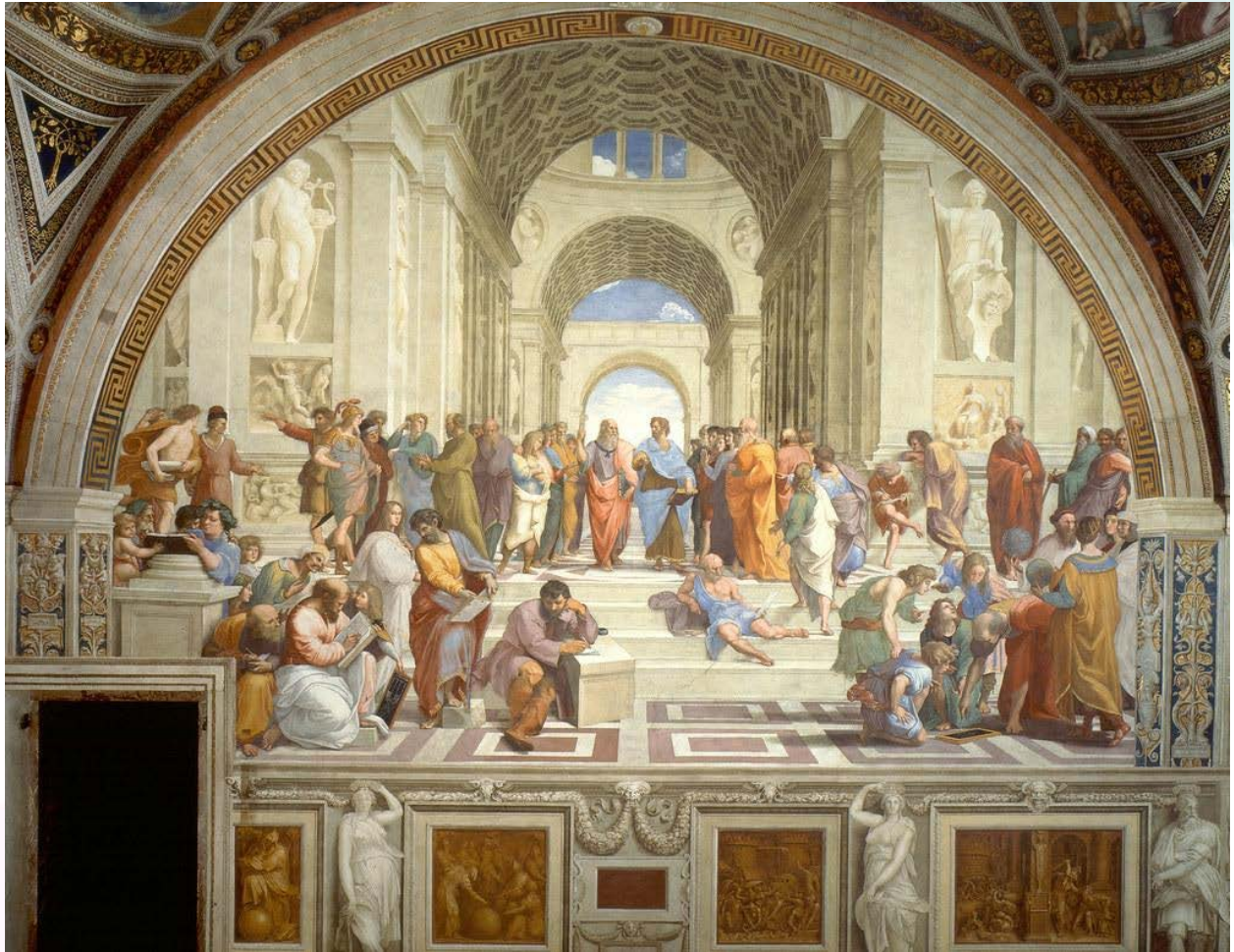
Ο Πλάτων ήταν μαθητής του Σωκράτη και δάσκαλος του Αριστοτέλη. Αν και επηρεάστηκε κυρίως από τον Σωκράτη και μετέφερε και επέκτεινε τις ιδέες και τις τεχνικές του, ο Πλάτων επηρεάστηκε επίσης από τον



Εικόνα 12. Πλάτωνας, μαρμάρινο πορτρέτο, Καλλιτέχνης Άγνωστος, Πηγή: Britannica.com

Ηράκλειτο, τον Παρμενίδη και τους Πυθαγόρειους (HISTORY, 2009. Brickhouse και Smith, χ.χ.). Ωστόσο, η φιλοσοφική δραστηριότητα του Σωκράτη χρησίμευσε ως αφετηρία της φιλοσοφίας του Πλάτωνα (Meinwald, 2018).

Το 387 π.Χ., ο Πλάτων ίδρυσε την *Ακαδημία* στην Αθήνα, που συχνά περιγράφεται ως το πρώτο πανεπιστήμιο του κόσμου, όπου εκπαίδευσε άλλους μεγάλους και εξίσου σημαντικούς φιλοσόφους, όπως τον Αριστοτέλη, ο οποίος σπούδασε εκεί για 20 χρόνια (HISTORY, 2009, Brickhouse και Smith, χ.χ.). Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ο Πλάτων ταξίδεψε και έζησε στην Κυρήνη, την Ιταλία, τη Σικελία και την Αίγυπτο, πριν επιστρέψει στην Αθήνα και ιδρύσει την *Ακαδημία*.



Εικόνα 13. «Η Σχολή των Αθηνών» του Ραφαήλ 1509-1511, πηγή: Raymond Yee, Wordpress.org

Ο Πλάτων πέθανε το 348 ή 347 π.Χ. σε ηλικία περίπου 80 ετών. Σύμφωνα με τα γραπτά του Διογένη, ο Πλάτων θάφτηκε στην Ακαδημία, ωστόσο, ο τάφος του δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμα από αρχαιολογικές έρευνες (Brickhouse και Smith, χ.χ.).

Ένα ενδιαφέρον γεγονός που αξίζει να αναφερθεί για τον Πλάτωνα, είναι ότι το πραγματικό του όνομα ήταν «Αριστοκλής» το οποίο πήρε από τον παππού του (Brickhouse και Smith, χ.χ.). Το όνομα «Πλάτωνας» προφανώς ξεκίνησε ως παρατσούκλι (από την λέξη «πλατύς») που του δόθηκε από τον δάσκαλο της πάλης του είτε λόγω της σωματικής του διάπλασης ή ακόμη και λόγω του πλάτους του μετώπου του (ό.π.).

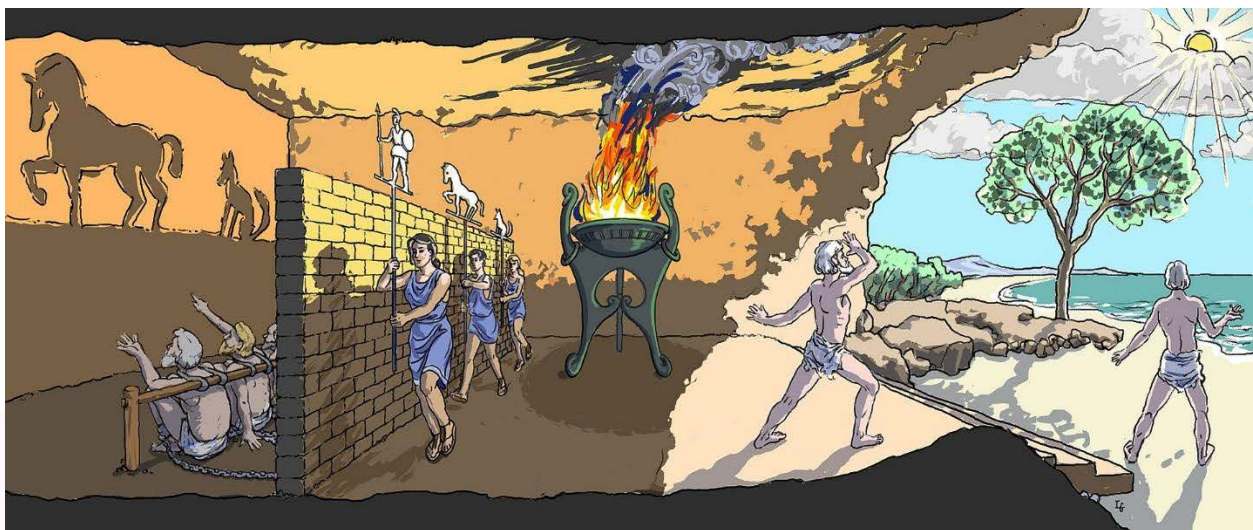


β. Η Μεταφυσική του Πλάτωνα

Η φιλοσοφία του Πλάτωνα έχει επηρεάσει μια μεγάλη πλειοψηφία άλλων φιλοσόφων, σε διάφορους κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της Μεταφυσικής. Η καρδιά της μεταφυσικής του Πλάτωνα βρίσκεται στην περίφημη «Θεωρία των Ιδεών» (Devereux, 2003, σ. 75). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, υπάρχει μια ανώτερη πραγματικότητα που υπερβαίνει τον κόσμο της αλλαγής που γνωρίζουμε μέσα από την αίσθηση της εμπειρίας (Devereux, 2003, σελ.75). Αυτή η ανώτερη πραγματικότητα αποτελείται από Ιδέες, οι οποίες είναι αιώνιες, αμετάβλητες οντότητες που μπορούν να συλληφθούν από την ευφυΐα και όχι από τις αισθήσεις. Έτσι, όποια πραγματικότητα και αν έχει ο κόσμος της εμπειρίας μας, προέρχεται από αυτές τις Ιδέες (ό.π.). Τα πράγματα που ο Πλάτων θεωρεί «πραγματικά» δεν είναι τα πράγματα που είναι μόνιμα και αμετάβλητα, αλλά τα πράγματα που μπορούν να γίνουν γνωστά και κατανοητά (ό.π.).

Επιπλέον, η φιλοσοφία του Πλάτωνα στη Μεταφυσική απεικονίζεται σε μεγάλο βαθμό στο πιο διάσημο έργο του, την «Πολιτεία», η οποία συνδυάζει την ηθική, την πολιτική φιλοσοφία, την ηθική ψυχολογία, την επιστημολογία και τη μεταφυσική σε μια διασυνδεδεμένη και συστηματική φιλοσοφία (Brickhouse και Smith, χ.χ.). Η «Πολιτεία» είναι ένας μακρύς διάλογος σχετικά με τη φύση της δικαιοσύνης. Τα περισσότερα από τα γραπτά του Πλάτωνα έχουν τη μορφή διαλόγων, με τον Σωκράτη να είναι ο κύριος ομιλητής. Στην Πολιτεία, ο Πλάτωνας επιχειρηματολογεί για την υπεράσπιση της δίκαιης ζωής και της κρίσιμης σύνδεσής της με την ευτυχισμένη ζωή (Brickhouse και Smith, χ.χ.). Ένας από τους διαλόγους που απεικονίζονται στην Πολιτεία είναι η γνωστή «Αλληγορία του Σπηλαίου».

Η «Αλληγορία του σπηλαίου» τοποθετείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της φιλοσοφικής εκπαίδευσης (Lodhi, 2017). Αντιπροσωπεύει δύο πράγματα. Εκπροσωπεί κατ' αρχάς την αφήγηση του Πλάτωνα για τη φύση της πραγματικότητας και την κατανόηση της ουσίας. Είναι, δεύτερον, ένα μάθημα σχετικά με το τι κάνει η φιλοσοφία, που είναι να αποκαλύπτει την πραγματική φύση των πραγμάτων (Hubbard, 2020).



Εικόνα 14. Η Αλληγορία του Σπηλαίου του Πλάτωνα, από την 4edges, Πηγή: Wikipedia.Org

Εν συντομία¹⁴, η αλληγορία ξεκινά με κάποιους δεσμώτες να είναι δεμένοι σε μια σπηλιά και να βλέπουν έναν τοίχο. Οι λαιμοί τους είναι επίσης δεμένοι, πράγμα που καθιστά αδύνατο για αυτούς να γυρίσουν τα κεφάλια τους. Το μόνο που βλέπουν είναι ένας τοίχος όπου φαίνονται οι σκιές κάποιων αντικειμένων. Αυτά τα αντικείμενα μεταφέρονται από άλλους ανθρώπους μπροστά από μια φωτιά, αλλά οι δεσμώτες δεν το γνωρίζουν αυτό. Ζουν σε αυτό το σπήλαιο αντικρίζοντας τον τοίχο όλη τους τη ζωή, επομένως αυτός είναι ο κόσμος τους και όλα όσα ξέρουν. Οι σκιές είναι η πραγματικότητά τους γιατί αυτό είναι το μόνο που έχουν βιώσει. Αυτό

¹⁴Ένα βίντεο που απεικονίζει τέλεια την αλληγορία του σπηλαίου είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση:
<https://www.youtube.com/watch?v=UQfRdl3GTw4>



τους κάνει να πιστεύουν ότι καταλαβαίνουν την αλήθεια που τους περιβάλλει, μαθαίνοντας να προβλέπουν τι θα κάνουν οι σκιές. Και τότε, ένας από τους δεσμώτες απελευθερώνεται και αμέσως συνειδητοποιεί ότι αυτό που έβλεπαν όλη τους τη ζωή, ήταν μόνο σκιές αληθινών αντικειμένων. Ο φυλακισμένος συνειδητοποιεί ότι ολόκληρη η πραγματικότητά τους ήταν μόνο μια σκιά της αληθινής πραγματικότητας (Lodhi, 2017. Hubbard, 2020).

Έπειτα φεύγει από τη σπηλιά για να εξερευνήσει τον πραγματικό κόσμο. Στην αρχή τυφλώνεται από τον ήλιο καθώς ζούσε στο σκοτάδι όλη του τη ζωή αλλά μετά βλέπει ότι ο ήλιος φωτίζει τα πάντα, όπως η λογική φωτίζει την αληθινή φύση των πραγμάτων. Αφού ανακάλυψε τον αληθινό κόσμο, επιστρέφει στη σπηλιά για να το πει στους άλλους δεσμώτες. Αλλά αφού είδε τον πραγματικό κόσμο, δυσκολεύεται να δει τον κόσμο των σκιών. Αυτό προκαλεί χλευασμό από τους άλλους δεσμώτες που θεωρούν τον απελευθερωμένο κρατούμενο ανόητο. Ο απελευθερωμένος δεσμώτης αμφισβητεί τον κόσμο τους, τον κόσμο των σκιών, και αυτό τους κάνει να αισθάνονται ότι απειλούνται από αυτόν, αλλά ταυτόχρονα, νιώθουν άνετα ζώντας στην άγνοιά τους, μη επιθυμώντας να απελευθερωθούν (Lodhi, 2017. Hubbard, 2020).

Η αλληγορία αυτή είναι γεμάτη συμβολισμούς και μεταφορές, που απεικονίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο Πλάτων βλέπει την πραγματικότητα. Η απελευθέρωση του δεσμώτη αντιπροσωπεύει το έργο που επιτελεί η φιλοσοφία και η λογική. Η Αλληγορία του σπηλαίου λοιπόν, δείχνει ότι χωρίς την άσκηση της φιλοσοφίας, παραμένουμε στο σκοτάδι. Η κοροϊδία των άλλων δεσμοτών προς τον απελευθερωμένο δεσμώτη υποδηλώνει ότι το φιλοσοφικό μας ταξίδι μπορεί μερικές φορές να οδηγήσει τη σκέψη μας σε μια κατεύθυνση που δεν είναι αποδεκτή από την κοινωνία (Velasquez, χ.χ., Lodhi, 2017).



Γενικά, η αλληγορία του σπηλαίου του Πλάτωνα περιλαμβάνει τη Θεωρία των Ιδεών και θα μπορούσε να είναι μια μεγάλη εισαγωγή των νέων στη Μεταφυσική, καθώς μέσω της Θεωρίας των Ιδεών, θα αμφισβητήσουν τον φυσικό κόσμο που γνωρίζουμε και θα τον δουν μέσα από μια διαφορετική οπτική γωνία. Θα μπορέσουν να συζητήσουν το θέμα της υπόστασης και της ύπαρξης, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τίποτα δεν είναι απλά υπαρκτό, «το να είσαι, είναι να είσαι κάτι» (Devereux, 2003, σελ. 75). Αυτό θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες συλλογισμού τους, μαθαίνοντας να βλέπουν τα πράγματα διαφορετικά και να αποδέχονται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να βλέπουν τα πράγματα από αυτούς που έχουν συνηθίσει. Η επεξηγηματική φύση της Αλληγορίας του σπηλαίου θα βάλει τα παιδιά στη θέση του «απελευθερωμένου δεσμώτη» που φεύγει από το σκοτεινό σπήλαιο και πάει να εξερευνήσει τον πραγματικό κόσμο.



14.1.2 Ρενέ Ντεκάρτ (Καρτέσιος), 1596 – 1650

α. Βιογραφία



Εικόνα 15. Πορτρέτο του Ρενέ Ντεκάρτ
από τον Φρανς Χαλς, 1648, Πηγή:
Wikimedia Commons

Ο Ρενέ Ντεκάρτ, γνωστός και ως Καρτέσιος στα Ελληνικά, γεννήθηκε στις 31 Μαρτίου 1596, στη Λα Άι ον Τουρέν της Γαλλίας και ήταν μαθηματικός, επιστήμονας και φιλόσοφος. Συχνά αναγνωρίζεται ως ο «Πατέρας της Σύγχρονης Φιλοσοφίας» και αυτό επειδή ήταν ο πρώτος που εγκατέλειψε τον σχολαστικό αριστοτελιανισμό σχηματίζοντας την πρώτη σύγχρονη εκδοχή του δυϊσμού νου-σώματος, καθώς και προωθώντας την ανάπτυξη της νέας επιστήμης που βασίστηκε στην παρατήρηση και τον πειραματισμό (Watson, 2022, IEP, χ.χ.).

Ο Ντεκάρτ ανατράφηκε από τη γιαγιά του στη γενέτειρά του και στη συνέχεια από τον θείο του στο Σατελερώ. Στάλθηκε στο Ιησουϊτικό Κολλέγιο Ρουαγιάλ Ανρί-Λε-Γκραν στη Λα Φλες, το 1606, ένα σχολείο όπου νέοι άνδρες εκπαιδεύονταν για να έχουν επαγγελματική σταδιοδρομία στη στρατιωτική μηχανική, το δικαστικό σώμα και την κυβερνητική διοίκηση (Watson, 2022). Το 1616 πήρε πτυχίο Νομικής στο Πουατιέ. Μετά τις σπουδές του, ο Καρτέσιος ταξίδεψε σε όλη τη βόρεια και νότια Ευρώπη κατά την περίοδο 1619-1628.

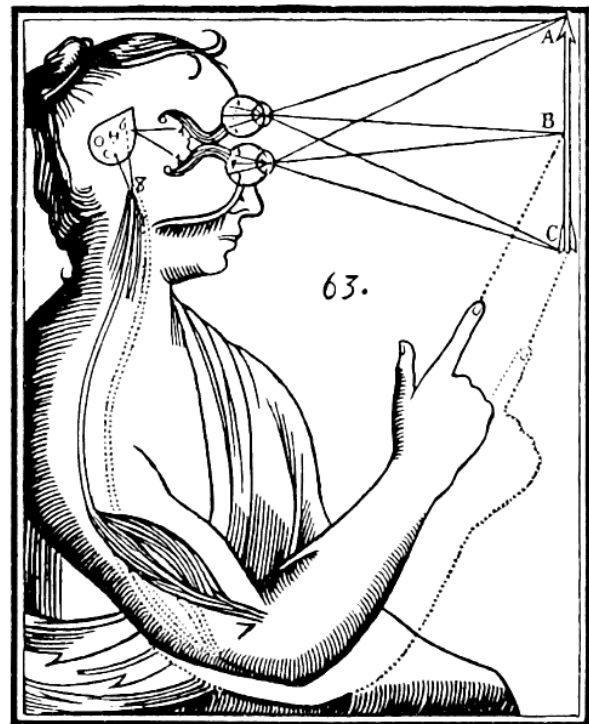
Πέθανε στις 11 Φεβρουαρίου 1650, στη Στοκχόλμη της Σουηδίας από πνευμονία. Το 1667, η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία έβαλε τα έργα του Καρτέσιου στο *Librorum Prohibitorum*, το οποίο στα λατινικά σημαίνει «Κατάλογος Απαγορευμένων Βιβλίων», αφού τον θεωρούσαν Ιησουίτη και παπικό, που ήταν ένας άλλος τρόπος να πει κανείς άθεος (Watson, 2022).

β. Η Μεταφυσική του Ντεκάρτ

Σύμφωνα με τον Ντεκάρτ, η γνώση πρέπει να βασίζεται στη λογική (Tim, 2012). Αυτό που μπορεί να ερμηνευθεί ως γνώση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν κάποιος είναι λογικός, κάτι που όπως είδαμε προηγουμένως είναι μία από τις κύριες προτεραιότητες της ΦγΠ, δηλαδή να διδάξει στα παιδιά πώς να σκέφτονται λογικά.

Μέσα από το έργο του με τίτλο «Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας», ο Καρτέσιος καθιερώνει τις μεταφυσικές του ρίζες και επιχειρεί να αποδείξει την ύπαρξη του Θεού και την Αθανασία της ψυχής (Watson, 2022).

Έθεσε νέα επιστημολογικά θεμέλια στη βάση της διαίσθησης εκφράζοντας την περίφημη φράση «*Cogito, ergo sum*» («σκέφτομαι, άρα υπάρχω»). Αυτό το περίφημο απόφθεγμα εκφράστηκε αρχικά στον Δεύτερο Στοχασμό του (IEP, χ.χ.). Με βάση αυτό το σκεπτικό, ο Ντεκάρτ ανέπτυξε μια θεωρία ότι ο νους και το σώμα είναι διακριτά και προώθησε την ανάπτυξη της νέας επιστήμης που βασίζεται στην παρατήρηση και τον πειραματισμό (Watson, 2022, IEP, χ.χ.). Αυτή η θεωρία, γνωστή ως «δυϊσμός νου-σώματος», διατυπώθηκε αρχικά στο έργο του «Οι Αρχές της φιλοσοφίας», στο οποίο συγκέντρωσε τις θεωρίες του στη φυσική και τη μεταφυσική (Watson, 2022).



Εικόνα 16. Σχέδιο του Ρενέ Ντεκάρτ που απεικονίζει τη λειτουργία του κωνοειδούς αδένου
Πηγή: Wikimedia Commons

Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο νους είναι μια πνευματική, άυλη ουσία, ενώ το σώμα είναι μια υλική, φυσική ουσία που επηρεάζεται αιτιωδώς από τον ανθρώπινο νου (Watson, 2022). Επομένως, πίστευε ότι ένα ανθρώπινο ον είναι μια ένωση του νου



Εικόνα 17. «Απεικόνιση της οδού του πόνου στο
«Traite de l'homme» του Ρενέ Ντεκάρτ το 1664.»
Πηγή: Wikimedia Commons

και του σώματος, οι οποίες είναι δύο ανόμοιες ουσίες που αλληλοεπιδρούν στην επίφυση, και ως εκ τούτου πίστευε ότι οι σωματικές ενέργειες «είναι το αποτέλεσμα ενός αντανακλαστικού τόξου που ξεκινά μέσω εξωτερικών ερεθισμάτων» (Watson, 2022). Για παράδειγμα, το μυαλό θέλει το χέρι να ανυψωθεί, και αυτό το κάνει να ανυψωθεί, αλλά αν το χέρι χτυπηθεί από ένα σφυρί ή ακουμπήσει τη φωτιά, κάνει το μυαλό να αισθάνεται πόνο (Britannica, 2018).¹⁵

Συμπερασματικά, ο δυϊσμός νου-σώματος οδηγεί σε μια σειρά ερωτήσεων που μπορούν να πυροδοτήσουν την κριτική σκέψη των παιδιών σε μια προσπάθεια να βρουν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα και ακόμη και να αναπτύξουν θεωρίες από μόνοι τους. Για παράδειγμα, μέσω του δυϊσμού νου-σώματος προκύπτει το ερώτημα της συνείδησης που είναι «Τι είναι η συνείδηση και πώς σχετίζεται με το μυαλό και το σώμα;» καθώς και ερωτήματα που αφορούν τον εαυτό: «Τι είναι ο εαυτός; Πώς σχετίζεται με το μυαλό και το σώμα;» (Robinson, 2020).

Τέλος, η εισαγωγή των παιδιών σε αυτή τη θεωρία θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν καλύτερα τις θεωρίες άλλων φιλοσόφων που ήρθαν μετά τον

¹⁵Περιγραφή της εικόνας 6: «Η μακρά ίνα που συνδέει το πόδι με την κοιλότητα στο κεφάλι έλκεται από τη θερμότητα και απελευθερώνει ένα υγρό που κάνει τους μύες να συστέλλονται».



Καρτέσιο, καθώς και να τα βοηθήσουν να δουν τα πάντα γύρω τους διαφορετικά, αλλά και να προσπαθήσουν να δώσουν απαντήσεις σε υπαρξιακά ερωτήματα.

14.1.3 Μπαρούχ Σπινόζα (1632 – 1677)

A. Βιογραφία

Ο Μπαρούχ Σπινόζα (γνωστός και ως Μπέντο ντε ή Βενέδικτος Σπινόζα) ήταν Ολλανδός φιλόσοφος εβραϊκής καταγωγής που γεννήθηκε στο Άμστερνταμ στις 24 Νοεμβρίου 1632 από μια οικογένεια πλούσιων Πορτογάλων Εβραίων εμπόρων (Deleuze 1988). Με το θάνατο του πατέρα του το 1654, ο Σπινόζα μαζί με τον αδελφό του ανέλαβαν την οικογενειακή τους επιχείρηση (Deleuze 1988). Αργότερα εγκατέλειψε την οικογενειακή επιχείρηση για να μάθει να κατασκευάζει φακούς και στη συνέχεια να γίνει τεχνίτης που



Εικόνα 18. Πορτρέτο του Σπινόζα, περίπου του 1665, Πηγή: Wikimedia Commons

ειδικεύεται στην οπτική, ενώ ταυτόχρονα ασχολήθηκε σε βάθος με τις φιλοσοφικές σπουδές (Deleuze 1988). Το 1656 αφορίστηκε από την πορτογαλική εβραϊκή κοινότητά του στο Άμστερνταμ, αφού του εκδόθηκε ένα *herem* (η υψηλότερη μορφή μομφής στην εβραϊκή κοινότητα που συνεπάγεται τον πλήρη αποκλεισμό ενός ατόμου από την εβραϊκή κοινότητα), αφού κατηγορήθηκε για «τερατώδεις πράξεις» και «αποτρόπαια εγκλήματα» (Nadler 2020). Ωστόσο, δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι ο Σπινόζα όντως διέπραξε κάποια από τις πράξεις για τις οποίες κατηγορήθηκε, ή τι ακριβώς αποτελούσαν αυτοί οι ισχυρισμοί, αλλά οι αναγνώστες του Σπινόζα μπορούν να μαντέψουν ότι η πηγή αυτών των κατηγοριών προέρχεται

από τις φιλοσοφικές του απόψεις για τον Θεό, τη θρησκεία, τις ιουδαϊκές-χριστιανικές αξίες, την ψυχή κ.λπ., οι οποίες απέκλιναν από τις αποδεκτές απόψεις του εκκλησιάσματος του Ταλμούδ Τορά εκείνη την εποχή.



Εικόνα 19. Αφορισμένος Σπινόζα, πίνακας του Samuel Hirszenberg, 1907, Πηγή: Wikimedia Commons

Αφού αφορίστηκε, ο Σπινόζα άλλαξε το μικρό του όνομα «από το εβραϊκό Μπαρούχ στο Λατινικό Βενέδικτος, που και τα δύο σημαίνουν «ευλογημένος»» (Porkin 2022). Το 1661, ο Σπινόζα μετακόμισε από το Άμστερνταμ στο προάστιο Ρίνσμπουργκ της Ολλανδίας, μετά την απόπειρα δολοφονίας του με μαχαίρι ενώ έφευγε από ένα θέατρο (Deleuze 1988. Porkin 2022). Ο Σπινόζα πέθανε στις 21 Φεβρουαρίου 1677, σε ηλικία 44 ετών, λόγω πνευμονοπάθειας που πιθανώς προκλήθηκε από την εισπνοή γυάλινης σκόνης από τη λείανση φακών (Porkin, 2022).



β. Η Μεταφυσική του Σπινόζα

Χαρακτηρισμένος ως «άθεος» από ορισμένους συγγραφείς, ο Σπινόζα επεδίωξε να αντικαταστήσει τον Θεό ή τη Φύση, που και τα δύο είναι πανομοιότυπα για τον Σπινόζα, με μια προσωπική θεότητα (Garrett, 1995). Ως σφοδρός επικριτής της λαϊκής θρησκείας, προσπάθησε να αποκολλήσει τον Θεό από τις δεισιδαιμονίες και την ερμηνεία της Αγίας Γραφής από την υπερφυσική αποκάλυψη. «Επέκρινε τη λαϊκή θρησκεία ως σοβαρό κίνδυνο για την ειρήνη και τη σταθερότητα του κράτους», ενώ αφιέρωσε μεγάλο μέρος του έργου του στην ερμηνεία των γραφών και στην υπεράσπιση της πλήρους ελευθερίας της θρησκείας (Garrett, 1995). Καθώς χαρακτηριζόταν ως ψυχολογικός εγωιστής, πίστευε ότι τα άτομα οδηγούνται αποκλειστικά από το δικό τους συμφέρον, από το οποίο μπορεί κανείς να συναγάγει τον υπαινιγμό ότι τα ανθρώπινα όντα για τον Σπινόζα είναι πολύτιμα μέχρι το σημείο που έχουν χρησιμότητα για τους άλλους (ό.π.). Παράλληλα, όμως, υπήρξε υπέρμαχος της «ανθρώπινης κοινότητας που βασίζεται στην αγάπη και τη φιλία» (ό.π.).

Όπως και πολλοί άλλοι φιλόσοφοι του 17ου αιώνα, το στυλ γραφής και η μεθοδολογία του Σπινόζα μπορούν αδιαμφισβήτητα να χαρακτηριστούν ως αναλυτικά. Ο χαρακτηρισμός «αναλυτικά» εδώ υποδηλώνει το διαλεκτικό ύφος και τη μεθοδολογία του Σπινόζα, όπου οι προτάσεις παρουσιάζονται με τη μορφή επιχειρημάτων, κατανεμημένες σε υποθέσεις και συμπεράσματα. Τα επιχειρήματά του συνήθως παρουσιάζονται με τη μορφή «αποδείξεων» κάτω από κάθε πρόταση (βλ. de Spinoza, 2018). Αυτό το στυλ γραφής του Σπινόζα επιτρέπει στους νέους μαθητές που είναι νέοι στη φιλοσοφία να διδαχθούν κάποιες βασικές έννοιες στη λογική και στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν αυτές τις έννοιες για να εξετάσουν λογικά τις προτάσεις που παρουσιάζονται και να τις αξιολογήσουν με βάση την



εγκυρότητα, την ευρωστία, τη δύναμη και την πειθώ τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι νέοι μαθητές εκτίθενται σε ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία της φιλοσοφίας, δηλαδή τη λογική και την επιχειρηματολογική σκέψη. Μεγάλο μέρος της ιστορικής ανάπτυξης της φιλοσοφίας μπορεί να θεωρηθεί ως η κριτική υποδοχή, ερμηνεία και ανάπτυξη φιλοσοφικών ιδεών, εννοιών, συστημάτων και μεθόδων φιλοσόφων από άλλους φιλοσόφους, καθώς και η (λανθασμένη) κατανόηση που είχαν για άλλους φιλοσόφους και η κρίσιμη αντιστοιχία μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, η κριτική σκέψη και η συλλογιστική είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τους φιλοσόφους, τους ερευνητές φιλοσοφίας, καθώς και τους μαθητές φιλοσοφίας που θέλουν να στοχαστούν και να κατανοήσουν τη σκέψη των σημαντικών φιλοσόφων στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό τους πλαίσιο. Επομένως, η λογική και η διαλεκτική σκέψη είναι ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για τους αρχάριους στη φιλοσοφία, το οποίο θα τους παράσχει εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν κριτικά τις ιδέες και τα επιχειρήματα που έχουν επιρροή και τα οποία παρουσιάζονται από σημαντικούς στοχαστές.

Όπως συμβαίνει με πολλούς, αν όχι με τους περισσότερους φιλοσόφους, είναι δύσκολο να τοποθετηθεί ο Σπινόζα σε μόνο έναν ή δύο κλάδους της φιλοσοφίας. Για παράδειγμα, αν και το έργο του Σπινόζα με τίτλο «Ηθική, αποδεδειγμένη με γεωμετρική τάξη», επικεντρώνεται γύρω από την ηθική, το έργο ξεκινά με τη μεταφυσική του Σπινόζα και κινείται προς τη θεωρία της γνώσης του (επιστημολογία), η οποία είναι αλληλένδετη με τη μεταφυσική του, καθώς τόσο η μεταφυσική όσο και η επιστημολογία του είναι αλληλένδετες με την ηθική του. Σε αυτό το έργο, ο Σπινόζα επιχείρησε να επιδείξει τα ηθικά του δόγματα καθώς προχωρούν από μεταφυσικές αρχές (Garrett 1995). Ομοίως, το έργο του «Tractatus Theologico-Politicus» (μτφ. «Θεολογικο-πολιτική πραγματεία») είναι μια πραγματεία



για τη σχέση μεταξύ θρησκείας και κράτους και καλύπτει τόσο τους τομείς της φιλοσοφίας της θρησκείας και της πολιτικής φιλοσοφίας, όσο και την ηθική και τη μεταφυσική.

Ένα θέμα που εμφανίζεται στη μεταφυσική του Σπινόζα είναι ο «επεξηγηματικός ορθολογισμός» (Bennett, 1995). Με αυτόν τον όρο, ο Σπινόζα ήθελε να προσδιορίσει τη λογική ή την απόλυτη αναγκαιότητα με την αιτιώδη αναγκαιότητα (Bennett, 1995). Με βάση αυτή τη λογική, ό, τι συνδέει τις υποθέσεις με τα συμπεράσματά τους με βásiμα επιχειρήματα αφορά ό, τι είναι αναγκαίο, με τον ίδιο τρόπο που και η σύνδεση μεταξύ ενός αποτελέσματος και της αιτίας του αφορά ό, τι είναι αναγκαίο.

Ένα άλλο θέμα στη μεταφυσική του Σπινόζα, και για το οποίο είναι διάσημος, είναι ο «εννοιολογικός δυϊσμός» (Bennett 1995), ένα θέμα που προέκυψε από τον δυϊσμό μυαλού-σώματος του Καρτέσιου. Μοιραζόμενος την ίδια υπόθεση με τον Καρτέσιο ότι η ύλη και ο νους είναι δύο ποιοτικά ξεχωριστές οντότητες, ο Σπινόζα ισχυρίστηκε επίσης ότι δεν υπάρχει καμία απολύτως αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των υλικών πτυχών των φυσικών πραγμάτων και των πτυχών που σχετίζονται με τον ανθρώπινο νου ή τη σκέψη (Bennett 1995). Ως εκ τούτου, ο Σπινόζα ήταν «μονιστής της ουσίας», ισχυριζόμενος ότι υπάρχει μόνο ένα είδος ουσίας από το οποίο προέρχονται όλα τα άλλα ζωντανά και άψυχα πράγματα. Απέδωσε αυτό το είδος της ουσίας στο Θεό ή τη Φύση (Bennett 1995). Ο «μονισμός της ουσίας» του Σπινόζα εντοπίζεται στη «θεωρία της ταυτότητας του νου και του σώματος». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, όπως προτάθηκε από πιο πρόσφατους θεωρητικούς, «τα ψυχικά φαινόμενα, όπως ο πόνος, είναι πανομοιότυπα με τις νευρωτικές καταστάσεις – ασ πούμε, με την πυροδότηση των C απτικών ινών» (Schmidt, 2009). Μια προφανής πρόκληση σε αυτή τη θεωρία είναι ότι ο πόνος και η πυροδότηση των C απτικών



ινών φαίνεται να είναι δύο ποιοτικά διαφορετικά φαινόμενα (Schmidt 2009). Οι θεωρητικοί εξηγούν αυτή τη διαφοροποίηση ως έχει να κάνει με τα διαφορετικά είδη πρόσβασης που έχουμε σε αυτά τα φαινόμενα (Schmidt 2009). Από τη μία πλευρά, έχουμε «εσωτερική» πρόσβαση στον πόνο με την έννοια ότι αισθανόμαστε άμεσο πόνο, από την άλλη πλευρά, έχουμε «εξωτερική» πρόσβαση στην πυροδότηση των C απτικών ινών χρησιμοποιώντας επιστημονικά όργανα και την αισθητηριακή μας αντίληψη (Schmidt, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, ο Σπινόζα δεν αντιμετωπίζει το ίδιο πρόβλημα με τον Καρτέσιο, δηλαδή την προσπάθεια να εξηγήσει την αλληλεπίδρασης μεταξύ νου και σώματος. Αυτό το πρόβλημα δεν προκύπτει στον Σπινόζα επειδή ο «μονισμός της ουσίας», σε αντίθεση με τον «δυϊσμό της ουσίας» του Καρτέσιου, αντιμετωπίζει τις ψυχικές και σωματικές καταστάσεις ως μία από τις ίδιες ουσίες (Schmidt, 2009).



14.2 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν την Επιστημολογία

14.2.1 Ντέιβιντ Χιουμ και Τζον Λοκ

α. Βιογραφίες



Εικόνα 20. Ντέιβιντ Χιουμ, λάδι σε
καμβά, από τον Άλαν Ράμσεϊ, 1799,

Πηγή: [Britannica.com](https://www.britannica.com)

Ο Ντέιβιντ Χιουμ (1711–1776) ήταν Σκωτσέζος φιλόσοφος, ιστορικός και οικονομολόγος και θεωρείται ένας από τους μεγάλους φιλοσόφους του εμπειρισμού. Αν και ήταν μια από τις πιο σημαντικές μορφές της αρχαίας και σύγχρονης φιλοσοφίας, κατά τη διάρκεια της ζωής του ήταν πιο δημοφιλής ως ιστορικός και δοκιμιογράφος. Επιστήμονες και συγγραφείς έχουν γράψει πολλές μελέτες για τη βιογραφία και τα έργα του, συμπεριλαμβανομένων των «Η Ζωή του Ντέιβιντ Χιουμ» του Ernest C. Mossner, «Μελέτες στη

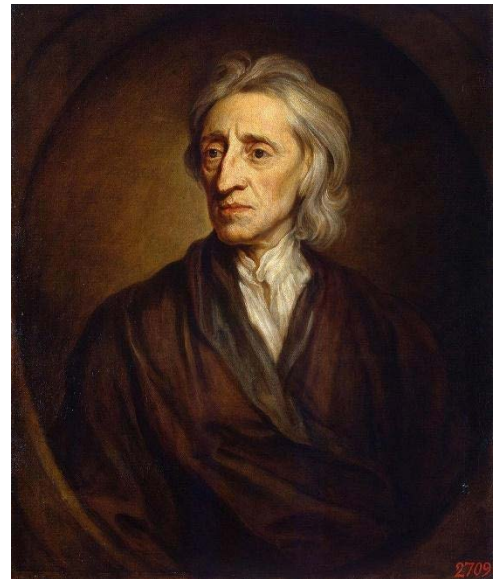
Φιλοσοφία του Ντέιβιντ Χιουμ» του Charles W. Hendel και «Χιουμ, Πρόδρομος του Σύγχρονου Εμπειρισμού» του Farhang Zabeeh (Cranston & Jessop, 2019).

Ο Χιουμ εισήχθη στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου όταν ήταν 10 ετών (ενώ η ελάχιστη ηλικία εισαγωγής ήταν συνήθως τα 14 έτη) και παρά τις απαιτήσεις της οικογένειάς του να σπουδάσει νομική, σπούδασε φιλοσοφία. Όταν ήταν φοιτητής, δεν σεβόταν τους καθηγητές του πανεπιστημίου καθώς πίστευε ότι μπορούν να βρεθούν τα πάντα στα βιβλία. Ως εκ τούτου, παράτησε το πανεπιστήμιο και δεν αποφοίτησε ποτέ. Παρ' όλα αυτά, πέρασε σχεδόν 10 χρόνια μελετώντας, διαβάζοντας και γράφοντας. Το εντατικό του έργο του προκάλεσε νευρικό κλονισμό, ο οποίος χαρακτηρίστηκε ως «Μαθησιακή νόσος». Για να αναρρώσει, ο



Χιουμ προσπαθούσε να τρώει καλά και έγινε γνωστός στους φίλους του ως λάτρης του φαγητού ενώ λάτρευε ιδιαίτερα το τυρί¹⁶. Έγραψε το παγκοσμίως διάσημο φιλοσοφικό του έργο, «Μια πραγματεία της ανθρώπινης φύσης» όταν ήταν 26 ετών. Ο Χιουμ πέθανε από καρκίνο του στομάχου το 1776.

Ο Τζον Λοκ (1632–1704) ήταν Άγγλος φιλόσοφος και πολιτικός θεωρητικός. Προερχόμενος από φιλελεύθερη οικογένεια, ο Τζον Λοκ μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον καινοτόμων ιδεών. Απέκτησε ενδιαφέρον για την περιγραφική επιστήμη και την ιατρική και έλαβε εκπαίδευση ως επαγγελματίας γιατρός. Η μοίρα τον έφερε πιο κοντά στις άρχουσες τάξεις στην Αγγλία και ακολούθησε τη διαδρομή του αξιωματούχου και του πολιτικού. Έχοντας υπάρξει φίλος με τον διαπρεπή άνθρωπο του κράτους, τον Λόρδο Σάφτσμπερυ, από το 1667 μοιράστηκε την ευμετάβλητη μοίρα της ζωής του: ενώ βρισκόταν στην εξουσία, κατείχε υψηλό αξίωμα, και μετά την πολιτική του κατάρρευση το 1675 εγκατέλειψε τη χώρα και επέστρεψε μετά την επανάσταση του 1688. Η πολιτική εκείνη την εποχή εφάρμοσε τις ιδέες του και ο Καντ αποκάλεσε τον Λοκ "πνευματικό φυσιολόγο". Η φιλοσοφική του σκέψη ήταν κοντά σε εκείνη των ιδρυτών της σύγχρονης επιστήμης, ειδικά του Ρόμπερτ Μπόιλ, του Νεύτωνα και άλλων μελών της Βασιλικής Εταιρείας (Rogers, 2018).



Εικόνα 21. Τζον Λοκ, λάδι σε καμβά από τον Sir Godfrey Kneller, 1697; στο Ερμιτάζ,

¹⁶<https://factsking.com/historical-people/david-hume-facts/>



Ο Λοκ αντικατέστησε το παλιό μεταφυσικό πρόγραμμα με ένα επιστημολογικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο το καθήκον της φιλοσοφίας δεν είναι να μαθαίνουμε πράγματα για την ύπαρξή μας, αλλά την έννοια της ύπαρξής μας. Πρέπει να εξηγεί τη γνώση, τη φύση της, την αξιοπιστία της και τα όριά της: καταρχήν, αυτό το καθήκον μπορεί να δοθεί στην επιστήμη, αλλά καθώς είναι καθολικό, είναι επίσης φιλοσοφικό. Έτσι, φιλοσοφία δε σημαίνει μόνο μια στάση απέναντι στον κόσμο, αλλά και μια στάση απέναντι στον εαυτό ενός ατόμου.

Η συλλογιστική του Λοκ ήταν πολύ απλή και κατανοητή σε όλους, αλλά είχε τεράστιο αντίκτυπο. Ενέπνευσε τόσο τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό όσο και το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών. Διατύπωσε τις αρχές ενός συνταγματικού κράτους: τον καταμερισμό της εξουσίας και το δικαίωμα της πλειοψηφίας στην εξουσία (Tuckness, 2020).

Η πολιτική του σκέψη βασίστηκε στην έννοια ενός κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ των πολιτών και στη σημασία της ανοχής, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη θρησκεία. Αυτός ο τύπος φιλοσοφικών απόψεων και ιδεών προέρχονται από τις εμπειρίες της ζωής του και όχι από τα βιβλία. Ο Λοκ διατύπωσε τρεις απαιτήσεις όσον αφορά την πρακτική φιλοσοφία: πρώτον, ότι η έρευνα πρέπει να σχετίζεται με τη ζωή, δεύτερον, ότι πρέπει να έχει μια ψυχολογική βάση, τρίτον, ότι όλοι έχουν το δικαίωμα στην ελευθερία της έκφρασης και της λήψης αποφάσεων. Όσον αφορά την εκπαίδευση, απαίτησε να ληφθεί υπόψη η ατομικότητα των παιδιών.

Ένα ενδιαφέρον γεγονός που αξίζει να αναφερθεί για τον Τζον Λοκ είναι ότι μετά την κατ' οίκον διδασκαλία από τον πατέρα του, σπούδασε αραβικά, εβραϊκά, ελληνικά και λατινικά στη Σχολή του Ουέστμινστερ. Έλαβε το πτυχίο και το μεταπτυχιακό του από το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, όπου σπούδασε φιλοσοφία,



λογική και άλλα σχετικά μαθήματα. Αργότερα άρχισε να ενδιαφέρεται για την ιατρική αποκτώντας άλλο ένα πτυχίο το 1675. Ο Τζον Λοκ ήταν προσωπικός γιατρός του Λόρδου Άντονι Άσλεϊ Κούπερ, Κόμη του Σάφτσμπερ, επειδή ο Λόρδος Κούπερ εντυπωσιάστηκε με το έργο του¹⁷.

Έγραψε τα μνημειώδη έργα του με τίτλο «Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση», «Δύο πραγματείες περί κυβερνήσεως» και «Επιστολή για την ανεξιθρησκία», στα οποία ασχολήθηκε με τη φιλοσοφία, την πολιτική και τη θρησκεία, αντίστοιχα. Μερικά άλλα έργα περιλαμβάνουν «Στη Λογική του Χριστιανισμού», «Μερικές σκέψεις για την εκπαίδευση», και πολλά άλλα. Το έργο του «Δύο πραγματείες περί κυβερνήσεως» θεωρείται ένα από τα καλύτερα έργα του. Ο Τζον Λοκ έγραψε αυτά τα μεγάλα έργα μετά την ηλικία των 60 ετών.

β. Η Επιστημολογία των Χιουμ και Λοκ

Οι Χιουμ και Λοκ θεωρούνται και οι δύο εμπειρικοί. Ωστόσο, ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις.

Ο Ντέιβιντ Χιουμ έβλεπε τη φιλοσοφία ως την πειραματική επιστήμη της ανθρώπινης φύσης. Στο πρώτο του έργο «Μια πραγματεία της ανθρώπινης φύσης» (1739-1740), ο Χιουμ εξηγεί την προέλευση των ιδεών για το χώρο, το χρόνο και την αιτιότητα, με την έννοια της εμπειρίας. Αναλύει τις συναισθηματικές πτυχές του νου και τονίζει τον ρόλο της λογικής και «περιγράφει την ηθική καλοσύνη όσον αφορά τα «συναισθήματα» αποδοχής ή αποδοκίμασias που έχει ένα άτομο όταν εξετάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά υπό το πρίσμα των ευχάριστων ή δυσάρεστων συνεπειών είτε στον εαυτό του είτε στους άλλους (Cranston & Jessop, 2019).

¹⁷<https://factsking.com/historical-people/john-locke-facts/>



Παρ' όλο που η δημοσίευση των *«Διαλόγων του σχετικά με τη Φυσική Θρησκεία»* (1779) απορρίφθηκε, ο Χιουμ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «δεν έχουμε καμία γνώση ενός «εαυτού» ως το διαρκές υποκείμενο της εμπειρίας, ούτε έχουμε γνώση οποιασδήποτε «αναγκαίας σύνδεσης» μεταξύ αιτιωδώς σχετικών γεγονότων» (Cranston & Jessop, 2019). Η φιλοσοφία του Χιουμ επηρέασε τον Ιμμάνουελ Καντ, τον Τζέρεμι Μπένθαμ και πολλούς άλλους στοχαστές.

Άλλα διάσημα έργα του Χιουμ περιλαμβάνουν *μια «Έρευνα για τις Αρχές της Ηθικής»* (1751), *«Έρευνες για την ανθρώπινη νόηση»* (1758), και *« Διάλογοι για τη φυσική θρησκεία»* (δημοσιεύθηκε μετά τον θάνατό του το 1779). Ανέπτυξε επίσης έργα σχετικά με την πολιτική οικονομία (οι *«Πολιτικοί Λόγοι»*, 1752) και την ιστορία (η *«Ιστορία της Αγγλίας»* πολλών τόμων, 1754–62) (Cranston & Jessop, 2019).

Ο Ντέιβιντ Χιουμ είναι διάσημος για την κομψότητα της πεζογραφίας του, τον ριζοσπαστικό εμπειρισμό του, τον σκεπτικισμό του για τη θρησκεία, την κριτική αναφορά του για την αιτιότητα, τη νατουραλιστική θεωρία του νου, την άποψη του ότι «η λογική είναι... σκλάβος των παθών», καθώς και για την αφύπνιση του Ιμμάνουελ Καντ από τον «δογματικό ύπνο» του, όπως παραδέχτηκε ο ίδιος ο Καντ. Ο Χιουμ ήταν ενάντια στις έμφυτες ιδέες (ιδέες που υποτίθεται ότι είναι εγγενείς στο ανθρώπινο μυαλό¹⁸), υποστηρίζοντας ότι οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες μας γεννούν την πεποίθησή μας ότι τα πράγματα συμβαίνουν με τον τρόπο που μας λένε οι συνήθειες μας (Morris & Brown, 2019).

Ο Τζον Λοκ ήταν επίσης ενάντια στην ύπαρξη έμφυτων ιδεών, αλλά, σε αντίθεση με τον Χιουμ, πίστευε πώς όλες, εκτός από μερικές «ασήμαντες» ανθρώπινες ιδέες, μπορεί να προέρχονται από την αίσθηση ή τον προβληματισμό (παρατήρηση των

¹⁸<https://www.britannica.com/topic/innate-idea>



λειτουργιών του νου) και ανέλυσε πώς η γνώση μπορεί να οριστεί από την άποψη της αντίληψης της συμφωνίας ή των συνδέσεων μεταξύ ορισμένων ιδεών (Rogers, 2018).

Ένα από τα πιο διάσημα και σημαντικά έργα του Τζον Λοκ είναι το «*Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση* (1689)», στο οποίο ανέπτυξε τη θεωρία των ιδεών του και την αφήγησή του για την προέλευση της ανθρώπινης γνώσης μέσα από την εμπειρία (Rogers, 2018). Σε αυτό το έργο, ανέλυσε επίσης τη γνώση, συμπεριλαμβανομένων των πηγών και των ορίων της, τη δραστηριότητα της συνείδησης και διατύπωσε τις αρχές του εμπειρισμού (Rogers, 2018). Χρησιμοποιώντας μια ψυχολογική γενετική μέθοδο, μελέτησε τις μορφές των εννοιών στο μυαλό και την προέλευσή τους και υποστήριξε ότι οι εικόνες και οι λύσεις προκύπτουν από εξωτερικές και εσωτερικές εμπειρίες. Η εξωτερική εμπειρία προηγείται της εσωτερικής, η οποία αποκτάται από τον νου μελετώντας τις ενέργειές της. Δεν αναγνώρισε τα έμφυτα στοιχεία της νόησης θεωρώντας ότι το μυαλό είναι ένας άγραφος πίνακας (λατ. *Tabula rasa*) στον οποίο καταγράφεται η εμπειρία. Πηγές της γνώσης είναι οι αισθήσεις, ο προβληματισμός (η εμπειρία συγκεκριμένων εσωτερικών γεγονότων) και η ενδοσκόπηση που παρέχει την εσωτερική εμπειρία¹⁹.

Το έργο του «*Δύο πραγματείες περί κυβερνήσεως*» είναι το πιο σημαντικό έργο του Λοκ στην πολιτική φιλοσοφία. Σε αυτό το έργο υπερασπίστηκε μια θεωρία πολιτικής εξουσίας που βασίζεται σε φυσικά ατομικά δικαιώματα και ελευθερίες και τη συγκατάθεση των κυβερνωμένων. Οι πολιτικές θεωρίες του Λοκ καθοδηγούνταν κυρίως από τη βαθιά θρησκευτική του αφοσίωση (Rogers, 2018).

¹⁹www.vle.it



14.2.2 Έντιθ Στάιν (1891-1942)

α. Βιογραφία

Το όνομα με το οποίο είναι γνωστή η Έντιθ Στάιν είναι Αγία Τερέζα Βενέδικτη του Σταυρού ή στα λατινικά, Sancta Teresia Benedicta a Cruce²⁰. Γεννήθηκε στο Μπρεσλάου της Γερμανίας (σήμερα Βρότσουαφ της Πολωνίας) το 1891 και εκτελέστηκε από τους Ναζί το 1942 στο στρατόπεδο συγκέντρωσης του Άουσβιτς λόγω της εβραϊκής της καταγωγής.



Εικόνα 22. Έντιθ Στάιν
Μη χρονολογημένη
φωτογραφία της Έντιθ Στάιν.
Πηγή: Britannica.com

Παρά την εβραϊκή καταγωγή της, προσηλυτίστηκε στον Ρωμαιοκαθολικισμό και έγινε Καρμελίτισσα μοναχή, φιλόσοφος και πνευματική συγγραφέας. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας της και πριν ακολουθήσει τον Ρωμαιοκαθολικισμό, αυτοπροσδιοριζόταν ως άθεη (Britannica, 2020).

Κατά τη διάρκεια των σπουδών της στο Πανεπιστήμιο του Γκέτινγκεν, γνώρισε τον Έντμουντ Χούσερλ, και απέκτησε ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία και τη φαινομενολογία του, η οποία προσπάθησε να περιγράψει τα φαινόμενα ως συνειδητά, χωρίς να χρησιμοποιεί θεωρίες σχετικά με την αιτιώδη εξήγηση τους (Britannica, 2020). Στο Γκέτινγκεν, ήρθε επίσης σε πρώτη επαφή με τον Ρωμαιοκαθολικισμό. Όταν ο Χούσερλ μετακόμισε στο Πανεπιστήμιο του Φράιμπουργκ, ζήτησε από την Στάιν να τον ακολουθήσει εκεί ως βοηθός του (ό.π.). Το 1916 έλαβε το διδακτορικό της στη φιλοσοφία, έγινε μέλος της σχολής και έγινε γνωστή ως μια από τις κορυφαίες φιλοσόφους του πανεπιστημίου (ό.π.).

²⁰<https://www.britannica.com/biography/Edith-Stein>



Το 1921, η Στάιν επέστρεψε στο Μπρεσλάου για διακοπές. Η έλξη της για τον Ρωμαιοκαθολικισμό και η βαθιά συνάντησή της με την αυτοβιογραφία της μυστικιστικής Αγίας Τερέζας της Αβίλα την οδήγησαν να προσηλυτιστεί στον Ρωμαιοκαθολικισμό και βαπτίστηκε την 1η Ιανουαρίου 1922. Έτσι, εγκατέλειψε τη θέση της βοηθού του Χούσερλ για να διδάξει σε ένα σχολείο δομινικανών κοριτσιών στο Σπάιερ, όπου δίδαξε κατά την περίοδο 1922-1932. Κατά τη διάρκεια της θητείας της στο Σπάιερ, μετέφρασε επίσης το *De veritate* του Θωμά Ακινάτη («Περί δε της αληθείας») και εξοικειώθηκε με τη Ρωμαιοκαθολική φιλοσοφία γενικότερα (Britannica, 2020).

Το 1932 έγινε λέκτορας στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικής στο Μύνστερ από το οποίο αναγκάστηκε να παραιτηθεί τον επόμενο χρόνο λόγω αντισημιτικής νομοθεσίας που εγκρίθηκε από τη ναζιστική κυβέρνηση (Britannica, 2020).

Το 1934 εισήλθε στο μοναστήρι των Καρμελιτών στην Κολωνία και άλλαξε το όνομά της στο θρησκευτικό όνομα Τερέζα Βενέδικτα του Σταυρού, από τον μυστικιστή που είχε εμπνεύσει τη μεταστροφή της (ό.π.). Εκεί έγραψε αρκετά από τα φιλοσοφικά και πνευματικά της έργα.

Το 1938, με την απειλή των Ναζί να αυξάνεται, μεταφέρθηκε στο μοναστήρι των Καρμελιτών στο Έχτ της Ολλανδίας. Εκεί έγραψε τη σημαντική πραγματεία της *Studie über Joannes a Cruce: Kreuzeswissenschaft* (1950, *Η Επιστήμη του Σταυρού*), μια φαινομενολογική μελέτη του Αγίου Ιωάννη του Σταυρού (ό.π.).

Ωστόσο, η μεταφορά της στην Ολλανδία δεν ήταν αρκετή για να την κρατήσει ασφαλή από τη ναζιστική απειλή και σύντομα συνελήφθη από την Γκεστάπο και εστάλη στο στρατόπεδο συγκέντρωσης στο Άουσβιτς. Την έστειλαν στο θάλαμο



αερίων, όπου πέθανε με την αδελφή της, τη Ρόζα, η οποία συνελήφθη την ίδια μέρα. Οι επιζώντες του στρατοπέδου συγκέντρωσης κατέθεσαν ότι ήταν πολύ συμπονετική και βοηθητική προς τους άλλους κρατούμενους (ό.π.).

Το 1955 ιδρύθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες η ένωση Edith Stein Guild για την βοήθεια των ατόμων που αλλάζουν θρησκεία, καθώς και το Archivum Carmelitanum Edith Stein για τη μελέτη και δημοσίευση των έργων της που ιδρύθηκε στο Λέβεν του Βελγίου. Αγιοποιήθηκε από τον Πάπα Ιωάννη Παύλο Β' τον Μάιο του 1987 και ανακηρύχθηκε ως αγία στις 11 Οκτωβρίου 1998 (ό.π.).

β. Η Επιστημολογία της Στάιν

Η Στάιν είναι κυρίως γνωστή για το φαινομενολογικό της έργο σχετικά με την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματικότητα, καθώς και για τη φιλοσοφική ανθρωπολογία της (Szanto, 2020). Εκστρατεύτηκε επίσης δημόσια για θέματα σχετικά με τα δικαιώματα των γυναικών και την εκπαίδευση (Szanto, 2020).

Η Στάιν πίστευε ότι «τίποτα στην εμφάνιση μιας βιωματικής φάσης δεν καθορίζεται και οι εμπειρίες απλά «ρέουν» σε ένα «ρεύμα συνείδησης» και αποτελούν ένα αδιαίρετο και άρρηκτο συνεχές» (Szanto, 2020).

Η πρώιμη φιλοσοφία της για τη φαινομενολογία απεικονίζεται στο έργο της «*Beiträge*», όπου ανέπτυξε τη φιλοσοφία του νου και της ψυχολογίας (ό.π.). Η φιλοσοφία της σε αυτόν τον τομέα συνίστατο σε τρία κύρια ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων των συνδέσεων μεταξύ συνειδητών εμπειριών, της συνείδησης καθώς και του πνευματικού και ψυχικού τομέα, των κινητήριων νόμων του νοητικού, συνακόλουθου και εθελοντικού τομέα και, τέλος, της «αλληλοσύνδεσης» διαφορετικών μορφών αιτιότητας και κινήτρων (ό.π.). Η Στάιν



πίστευε ότι «οι εμπειρίες απλά «ρέουν» σε ένα «ρεύμα συνείδησης» και αποτελούν «ένα αδιαίρετο και άρρηκτο συνεχές (1922:11[9])»²¹.

Η Στάιν ανέπτυξε επίσης μια θεωρία για τα συναισθήματα, στο «*Beiträge*» και στο βιβλίο της «*Empathy*», το οποίο συνδέεται τόσο με τη φιλοσοφία της ψυχολογίας όσο και με τη θεωρία της ενσυναίσθησης. Η θεωρία των συναισθημάτων της περιστρέφεται γύρω από το ρόλο της συναισθηματικότητας στη συγκρότηση της προσωπικότητας, τους τρόπους με τους οποίους τα συναισθήματα σχετίζονται με την έκφραση, το κίνητρο και τη βούληση, καθώς και πώς μπορούν οι συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων να κατανοηθούν συναισθηματικά (ό.π.).

Ωστόσο, η Στάιν είναι περισσότερο γνωστή για τη θεωρία που ανέπτυξε για την ενσυναίσθηση, η οποία σήμερα γίνεται αντιληπτή ως ένα από τα πιο περίπλοκα θέματα στη φαινομενολογία (ό.π.). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ενσυναίσθηση είναι η βασική μορφή με την οποία μας δίνονται άλλα ενσάρκωμένα, βιωματικά υποκείμενα και είναι μια ξεχωριστή σκόπιμη εμπειρία. Η Στάιν πίστευε ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας *sui generis* τύπος σκόπιμης εμπειρίας που στοχεύει στη βιωματική ζωή άλλων ατόμων, αλλά έχει επίσης μια πολυεπίπεδη δομή, μοιράζοντας χαρακτηριστικά με άλλες σκόπιμες πράξεις όπως η αντίληψη, η φαντασία, η μνήμη και η αναμονή των μελλοντικών εμπειριών ενός ατόμου (ό.π.).

²¹<https://plato.stanford.edu/entries/stein/#EarlPhen>



14.3 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν δύο κλάδους (Επιστημολογία και Ηθική)

14.3.1 Ιμμάνουελ Κάντ

α. Βιογραφία



Εικόνα 23. Πορτραίτο του
Ιμμάνουελ Καντ του G. Becker,
1768, Λάδι σε καμβά, Εθνικό
Μουσείο Schiller στο Marbach).

Σε αυτόν τον οδηγό, ο Καντ αντιπροσωπεύει δύο κλάδους της φιλοσοφίας, αυτούς της Επιστημολογίας και της Ηθικής. Ωστόσο, για λόγους σαφήνειας και συνέπειας, τα βιογραφικά στοιχεία και άλλες πληροφορίες παρέχονται σε ένα ενιαίο κεφάλαιο, αναφέροντας τη σημασία των συμβολών του και στους δύο τομείς αντίστοιχα.

Ο Καντ ήταν Γερμανός επιστήμονας και φιλόσοφος. Γεννήθηκε το 1724 στο Κένιγκσμπεργκ της Πρωσίας (σήμερα είναι το Καλίνινγκραντ της Ρωσίας) όπου και πέθανε το 1804 (Duignan & Bird, 2019).

Ο Καντ είναι ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές του Διαφωτισμού, ο πρωτοπόρος του γερμανικού κλασικού ιδεαλισμού και τώρα θεωρείται ένας από τους μεγαλύτερους στοχαστές της ανθρωπότητας, με το όνομά του να αναφέρεται μαζί με τα ονόματα του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη.

Η οικογένεια του Καντ αντιμετώπιζε συχνά πολλά οικονομικά προβλήματα. Ωστόσο, οι γονείς του δεν πίστευαν ότι τα χρήματα ήταν σημαντικά. Αντίθετα, προσπάθησαν να στρέψουν την προσοχή των παιδιών τους στη θρησκεία, τα λατινικά και την αυστηρή πειθαρχία.



Ο πάστορας Φρανς Σουλτζ, ο οποίος νοιαζόταν για την οικογένεια Καντ, παρατήρησε ότι ο οκτάχρονος Ιμμάνουελ, αν και είχε διάφορα προβλήματα υγείας, ήταν ένα πολύ έξυπνο αγόρι, έτσι τον κάλεσε να σπουδάσει στο Collegium Fridericianum, ένα κρατικό γυμνάσιο που διεύθυνε. Πέρασε 8 χρόνια εκεί και στη συνέχεια έγινε δεκτός στο Πανεπιστήμιο του Κένινγκσμπεργκ στην Αλμπερτίνα, σε ηλικία 16 ετών. Ένας από τους συγγενείς της μητέρας του βοήθησε οικονομικά την οικογένειά του και ο ίδιος ο Ιμμάνουελ παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα για να πληρώσει για την εκπαίδευσή του (Rohlf, 2010).

Κατά τη διάρκεια του 1755-1770 ο Καντ ήταν αναπληρωτής καθηγητής και από το 1770 έως το 1796 εργάστηκε ως καθηγητής πανεπιστημίου διδάσκοντας λογική, μεταφυσική, επιστήμη, μαθηματικά, φυσική γεωγραφία και ηθική, στο ίδιο πανεπιστήμιο (Rohlf, 2010). Υπηρετούσε επίσης ως πρύτανης δύο φορές το χρόνο.

Οι φιλοσοφικές απόψεις του Καντ επηρεάστηκαν από τους Φράνσις Χάτσeson, Άντονι Άσλεϊ Κούπερ του Σάφτσμπερυ, Ντέιβιντ Χιουμ, Ζαν Ζακ Ρουσσώ και Κρίστιαν Γούλφ. Ο σκεπτικισμός του Χιουμ οδήγησε τον Καντ να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα κριτικής φιλοσοφίας. Οι ιδέες του Ρουσσώ θεωρήθηκαν από τον Καντ ως εναλλακτική λύση στην αγγλική θεωρία της ηθικής λογικής. Η θεωρία αυτή οδήγησε στην αναζήτηση τυπικών αρχών ηθικής και στην εγκατάλειψη της ηθικής δικαίωσης της ηθικής. Ο Καντ απέρριψε πολλές ιδέες του Γουλφ, ωστόσο, βασίστηκε σε έναν πυρήνα - μόνο οι καθαρές αρχές του μυαλού καθιστούν την τελειότητα δυνατή. Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της φιλοσοφίας του Καντ είναι η επιθυμία ανανέωσης της φιλοσοφίας μελετώντας τις ικανότητες του νου και την πολύπλοκη, συστηματική ανάπτυξη της ορολογίας. Η εξέλιξη της φιλοσοφίας του χωρίζεται σε προ-κριτική (μέχρι το 1770) και κριτική περίοδο.



Ο Καντ πίστευε ότι η πηγή του καλού βρίσκεται μόνο στην καλή θέληση ενός ατόμου: για να ενεργεί κανείς καλοπροαίρετα και να είναι καλός άνθρωπος πρέπει να ακολουθεί ελεύθερα ορισμένους νόμους ηθικής. «Ο νόμος που αναφέρει τα εξής: κάθε άτομο είναι υποχρεωμένο να αντιμετωπίζει τους άλλους ως πολύτιμα «ανθρώπινα αντικείμενα». Οι αρχές του νόμου υποδηλώνουν ότι οι άνθρωποι εκπροσωπούνται ο ένας μέσω του άλλου»²².

β. Η Επιστημολογία του Καντ

Ο Καντ και οι ιδέες του που σχετίζονται με την επιστημολογία, καθώς και τη μεταφυσική, έχουν συζητηθεί σε μεγάλο βαθμό. Παρ' όλο που η επιστημολογία του Καντ αντικατοπτρίζει το ευρύ φάσμα επιστημολογικών στάσεων που μελετήθηκαν από σύγχρονους επιστημολόγους, οι οποίες περιλαμβάνουν την πίστη, τη συγκατάθεση, τη γνώμη, τη γνώση που βασίζεται στις μαρτυρίες κ.λπ., ο σύγχρονος διαχωρισμός μεταξύ της μεταφυσικής και της επιστημολογίας ως διακριτών φιλοσοφικών τομέων ήταν κάπως ξένος προς τον Καντ. Συζήτησε ταυτόχρονα αυτό που θα αποκαλούσαμε τώρα «μεταφυσική» και «επιστημολογία», καθιστώντας δύσκολο τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο πρέπει να ληφθεί ένας συγκεκριμένος ισχυρισμός. Παρόλο που πολλά από τα πιο σημαντικά έργα στην επιστημολογία του Καντ καλύπτουν επίσης ευρύτερα θέματα στη φιλοσοφία του, ορισμένοι πιο πρόσφατοι μελετητές προσπάθησαν να απομονώσουν χαρακτηριστικά επιστημολογικά ζητήματα²³.

²²<https://factsking.com/historical-people/immanuel-kant-facts/>

²³<https://philpapers.org/browse/kant-epistemology>



Ο Καντ ανέπτυξε την «κριτική φιλοσοφία» του στις τρεις Κριτικές του, δηλαδή στα έργα: « Η κριτική του καθαρού λόγου» (1781, 1787), «Η κριτική του πρακτικού λόγου» (1788) και «Η Κριτική της κριτικής δύναμης » (1790) (Rohlf, 2020). Η βασική ιδέα πίσω από αυτή τη φιλοσοφία είναι η ανθρώπινη αυτονομία. Υποστήριξε ότι η ανθρώπινη νόηση είναι η πηγή των γενικών νόμων της φύσης που δομούν όλη την εμπειρία μας, ενώ πίστευε επίσης ότι η ανθρώπινη λογική δίνει στον εαυτό της τον ηθικό νόμο, ο οποίος είναι η βάση μας για την πίστη στον Θεό, την ελευθερία και την αθανασία (Rohlf, 2020). Ως εκ τούτου, η επιστημονική γνώση, η ηθική και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις βασίζονται όλες στην ίδια βάση της ανθρώπινης αυτονομίας (Rohlf, 2020).

Τα έργα του Καντ χωρίζονται στην προ-κριτική και την κριτική περίοδο.

Τα έργα της προ-κριτικής περιόδου περιλαμβάνουν:

Το έργο με τίτλο «*Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte*» (1749. Μτφ. «Σκέψεις για την αληθινή εκτίμηση των ζωντανών δυνάμεων») το οποίο αντιτίθεται στον Γκότφριντ Βίλχελμ Λάιμπνιτς και τους οπαδούς του σχετικά με την ερμηνεία των σωμάτων και των κινήσεών τους.

Στο «*Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels*» (1755, μτφ. «Γενική φυσική ιστορία και θεωρία του ουρανού»), υπέθεσε ότι το ηλιακό σύστημα προερχόταν από ένα νεφέλωμα κινούμενων σωματιδίων καθώς κρύωνε και τα σωματίδια συγκεντρώνονταν στους πλανήτες και τους δορυφόρους τους. Ακόμη και πριν από το 1770 ο Ιμάνουελ Καντ δημιούργησε μια «γενική» κοσμογονική υπόθεση. Ταυτόχρονα, ο φιλόσοφος πρότεινε ότι το Μεγάλο Σύμπαν των Γαλαξιών υπάρχει και βρίσκεται εκτός του γαλαξία μας (Rohlf, 2020).



Οι αρχικές υποθέσεις του Καντ εκφράζονται στο έργο «Träume eines Geistersehers, erläutert durch die Träume der Metaphysik» (1766, μτφ. «Τα όνειρα ενός πνευματικού προφήτη») όπου συζήτησε την έλλειψη ενότητας στη μεταφυσική. Δεν πρόκειται για την ανακάλυψη των βασικών στοιχείων του νου (αυτός θα πρέπει να είναι ο κύριος στόχος), αλλά για το ότι η αναζήτηση του νου είναι συνυφασμένη με την ονειροπόληση, τη φαντασία και την ορατότητα (Rohlf, 2020).

Τα έργα της κριτικής περιόδου περιλαμβάνουν:

Το πιο σημαντικό έργο της **κριτικής περιόδου** είναι το «Kritik der reinen Vernunft» (Κριτική του Καθαρού Λόγου, 1781), το οποίο παρουσίασε τη φιλοσοφική του έννοια. Υποστήριξε ότι αυτό είναι νέο, ριζικά διαφορετικό από τα προηγούμενα, επιλύοντας παλαιότερες ή πιθανές διαφορές μεταξύ διαφορετικών μεταφυσικών συστημάτων. Ο Καντ επέκρινε την ικανότητα του καθαρού νου (κατά την άποψή του, τη βάση κάθε μεταφυσικής θεωρίας). Διέκρινε δύο επίπεδα θεωρητικής γνώσης: τη νοημοσύνη (την ικανότητα να δημιουργούνται έννοιες με βάση το υλικό που παρέχεται από την εμπειρία) και τον νου (αντλώντας ορισμένες δηλώσεις από άλλους χωρίς να βασίζονται στην εμπειρία). Η μεταφυσική είναι ένα σύστημα αμιγούς *a priori* γνώσης ή εννοιών και η οποία αντιτίθεται στην εμπειρική (*a posteriori*) γνώση που προέρχεται από την εμπειρία, την πηγή κάθε διαφωνίας και συζήτησης. Σύμφωνα με τον Καντ, η δομή της παγκόσμιας παρατήρησης, η οποία, ως ένα ορισμένο πεπρωμένο ή φύση του καθαρού νου είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσης σε κάθε ανθρώπινο ον, ονομάστηκε υπερβατική. Προκειμένου να ανιχνεύσει τα όρια της ικανότητας του καθαρού νου, διεξήγαγε μια υπερβατική μελέτη της αυτογνωσίας του νου και παρουσίασε ένα σύστημα καθαρών εννοιών του νου. Βασίζεται σε έναν πίνακα 12 κατηγοριών που



σηματοδοτεί τα εκ των προτέρων όρια της παρατήρησης του μυαλού και της γνώσης. Οι κατηγορίες χωρίζονται σε ομάδες ποσότητας, ποιότητας, αναλογίας και τρόπου. Τέλος, το έργο του «Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können» (1783, μτφ. «Προλεγόμενα σε κάθε μελλοντική μεταφυσική») παρουσίασε ευρέως τις μεταφυσικές του ιδέες (Rohlf, 2020. Duignan, 2021).

γ. Η Ηθική του Καντ

Ο Καντ είναι συνυφασμένος με τον δεοντολογικό τρόπο σκέψης. Πίστευε ότι κάθε ανθρώπινο ον έχει τη λογική, την αυτοδιάθεση, τη γνώση των ηθικών νόμων και την ελευθερία να ενεργεί με ηθικό τρόπο (O'Neill, 2013). Ο κώδικας δεοντολογίας του Καντ υποστηρίζει ότι κάθε ορθολογικό ον, λόγω ηθικής δέσμευσης, ενεργεί με την αίσθηση του καθήκοντος ως βασική αρχή, με τις συνέπειες των προαναφερθεισών ενεργειών να θεωρούνται άσχετες (Stern, 2015).

Ο Καντ ζήτησε τη χρήση της λογικής (διαφώτιση) και επίσης προκάλεσε προβληματισμό σχετικά με τα όρια του μυαλού. Η ηθική του φιλοσοφία είναι η φιλοσοφία της ελευθερίας. Ο Καντ πίστευε ότι χωρίς ανθρώπινη ελευθερία, η ηθική εκτίμηση και η ηθική ευθύνη θα ήταν αδύνατες. Πίστευε επίσης ότι αν ένα άτομο δεν μπορούσε να ενεργήσει διαφορετικά, τότε η πράξη του δεν μπορεί να έχει ηθική αξία (Stern, 2015).

Η Καντιανή ηθική αρχικά επικεντρώνεται στην καλή θέληση, δηλαδή στην ικανότητα να ενεργεί σύμφωνα με τους κανόνες και όχι στη βάση των συναισθημάτων που ορίζονται υποκειμενικά για κάθε άτομο με βάση την ιδιοσυγκρασία, τις αξίες και την τύχη του. Στη συνέχεια, η καλή θέληση κάνει ένα άτομο να ενεργεί από το καθήκον που δίνει τελικά ηθική αξία στην πράξη.



Επιπλέον, ο Καντ συνέδεσε την ηθική των ανθρώπων με πράξεις που υποκινούνται από το καθήκον. Συγκεκριμένα, υπάρχει ηθική υποχρέωση να ενεργούν σύμφωνα με τις υπαγορεύσεις του καθήκοντος, ακόμη και αν τα άτομα επιθυμούν να ενεργήσουν διαφορετικά (Stahl, 2012. Rich, 2013). Οι πράξεις που υποκινούνται από το καθήκον θεωρούνται θεμελιώδεις για εκείνους που υποκινούνται από την αγάπη. Οι άνθρωποι, σύμφωνα με τον Καντ, είναι σε θέση να ελέγχουν μια ορθολογική απόφαση, σε αντίθεση με τις αποφάσεις που προκύπτουν με βάση το συναίσθημα. Οι ενέργειες που επικεντρώνονται στη λογική είναι οι μόνες που μπορούν να θεωρηθούν ηθικές (Stern, 2015).

Ο Καντ θέσπισε κανόνες που στοχεύουν στον προσανατολισμό της σκέψης των ανθρώπων προς ένα «μονόδρομο» των ηθικών τους υποχρεώσεων. Χώρισε τις ηθικές υποχρεώσεις σε δύο τύπους: την υποθετική προσταγή και την κατηγορηματική προσταγή. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει καθήκοντα που είναι προαιρετικά για τους ανθρώπους, ή καθήκοντα που αν κληθούν να εκτελέσουν, θα είναι σε θέση να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους (Rich, 2013, O'Neill, 2013).

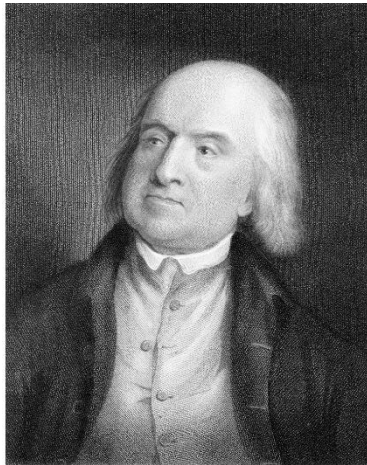
Ο Καντ θεωρούσε επίσης ότι έννοιες όπως το καθήκον και το δίκαιο είναι αδιαπραγμάτευτες και δεν μπορούν να ερμηνευθούν με οποιονδήποτε άλλο τρόπο. Αντιλήφθηκε αυτά τα καθήκοντα ως κατηγορηματικές προσταγές (O'Neill, 2013). Οι αποφάσεις που αφορούν ζητήματα ηθικής πρέπει να διέπονται από μια κατηγορηματική προσταγή. Για να εξετάσει ο Καντ ένα δικαίωμα πράξης, πρέπει δυνητικά να είναι εφαρμόσιμο ως ηθικός νόμος και να είναι δεσμευτικό για όλους τους ανθρώπους (Stahl, 2012. Stern, 2015). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση του ψέματος. Στην ηθική του Καντ υπάρχει μια κατηγορηματική προσταγή για αποφυγή του ψέματος, καθώς ένα άτομο δεν θέλει όλοι οι άνθρωποι να λένε ψέματα ή να επιλέγουν αν θα είναι ειλικρινείς ή όχι.



14.4 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν την Ηθική

14.4.1 Τζέρεμι Μπένθαμ (1748 – 1832) και Τζον Στιούαρτ Μιλ (1806-1873)

α. Βιογραφίες



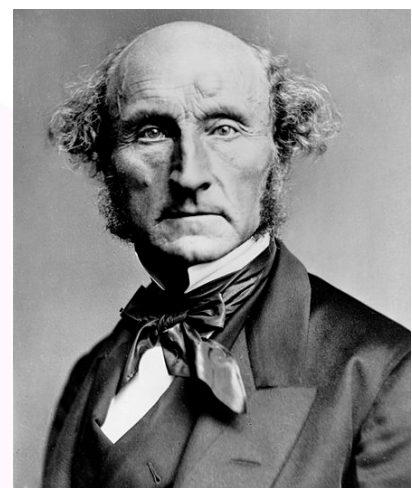
Εικόνα 24. Πορτρέτο του
Τζέρεμι Μπένθαμ.
©Photos.com/Thinkstock

Ο Τζέρεμι Μπένθαμ ήταν ένας Άγγλος φιλόσοφος που θεωρείται ο κύριος εκπρόσωπος του ωφελιμισμού, ενός τρόπου ζωής που προσεγγίζει την ηθική μέσω επιλογών που έχουν σχεδιαστεί για να μεγιστοποιήσουν τη χρησιμότητα/ευτυχία του ατόμου (Burke, 2008). Ο Μπένθαμ ορίζει την ευτυχία ως την ταυτόχρονη επίτευξη της ευχαρίστησης και της απουσίας πόνου (Bentham, 1789). Ο παραπάνω ορισμός οδήγησε επίσης στην ποσοτικοποίηση της ευτυχίας/οφέλους μέσω της αρχής της μέγιστης ευτυχίας. Σύμφωνα με αυτό, τα άτομα

πρέπει να βαθμονομούν τις ενέργειές τους κάθε φορά με βάση την ευτυχία ή τον πόνο που τους φέρνουν, επιλέγοντας πάντα αυτό που μεγιστοποιεί το όφελος τους.

Τζον Στιούαρτ Μιλ (1806 - 1873)

Ένας από τους πρωτοπόρους και υποστηρικτές της θεωρίας του ωφελιμισμού ήταν ο Τζον Στιούαρτ Μιλ, ο οποίος από νεαρή ηλικία, επηρεασμένος, τόσο από τον Μπένθαμ όσο και από τον πατέρα του Τζέιμς (1773-1836), υιοθέτησε και επέκτεινε την αρχή της μέγιστης ευτυχίας. Ο Μιλ, σε αντίθεση με τον Μπένθαμ, πίστευε



Εικόνα 25. Τζον Στιούαρτ Μιλ
Πηγή: Wikimedia Commons



ότι κανένας καθορισμός της πράξης που μεγιστοποιεί τη χρησιμότητα δεν είναι τόσο σαφής και πρότεινε ότι στη διαδικασία μεγιστοποίησης, το άτομο θα πρέπει να λάβει υπόψη την εμπειρία που πήρε από προηγούμενες επιλογές (Mill, 2004).

Επιπλέον, ο Μιλ, σε αντίθεση με τον Μπένθαμ, κατηγοριοποίησε τις απολαύσεις σε υψηλούς και χαμηλούς τύπους ευχαρίστησης. Θεωρούσε ότι ο μικρότερος αριθμός υψηλότερων απολαύσεων, όπως η ανάγνωση, δεν μπορεί να συγκριθεί με τον μεγαλύτερο αριθμό χαμηλότερων απολαύσεων, όπως οι απολαύσεις που βιώνει ένα ζώο. Αντιθέτως, ο Μπένθαμ, υποστήριζε ότι οι ευχάριστες εμπειρίες είναι σημαντικές ανεξάρτητα από το πώς δημιουργούνται.

Οι Μπένθαμ και Μιλ είναι μεταξύ των Κλασικών Ωφελμιστών που, εκτός από τη μεγιστοποίηση της χρησιμότητας του ατόμου, ασχολήθηκαν με τη νομική και κοινωνική μεταρρύθμιση προσπαθώντας να εισαγάγουν τις αρχές του ωφελιμισμού σε αυτούς τους τομείς (Driver, 2014). Ειδικότερα, επεδίωξαν να απαντήσουν σε ό, τι θεωρείται σωστό και λάθος για την κοινωνία ή πώς αυτό αντικατοπτρίζεται στους νόμους, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι κακοί νόμοι είναι εκείνοι που δεν φέρνουν καμία χρησιμότητα στην κοινωνία με συνέπεια να οδηγούν σε πόνο χωρίς κανένα αμοιβαίο όφελος.

β. Η Ηθική των Μπένθαμ και Μιλ

Ο Τζέρεμι Μπένθαμ ήταν υπέρμαχος της αρχής του ωφελιμισμού. Η λειτουργία της βρετανικής κοινωνίας στην εποχή του Μπένθαμ ήταν άμεσα συνυφασμένη με το αριστοκρατικό προνόμιο. Οι οικονομικά ασθενέστεροι υπήρξαν θύματα των μελών των ανώτερων τάξεων και των πολλών ωρών εργασίας, με επισφαλείς συνθήκες εργασίας, αλλά αυτή ήταν η μόνη τους επιλογή για επιβίωση. Ο Μπένθαμ έκανε



προσπάθειες να αναπτύξει μια θεωρία σχετικά με τη δίκαιη κατανομή της ευχαρίστησης μεταξύ όλων των μελών της βρετανικής κοινωνίας και τη μείωση του πόνου (Bentham, 2000). Για να εφαρμόσει τη θεωρία του, ο Μπένθαμ βασίστηκε σε μετρήσεις διάρκειας και έντασης για να καθορίσει τους τρόπους ελαχιστοποίησης του πόνου και διαμοιρασμού της ευτυχίας (Rich, 2013). Η μέθοδος του για τη λήψη αποφάσεων βασίστηκε σε μαθηματικούς υπολογισμούς. Αυτή η προσέγγιση είχε στοιχεία ωφελιμισμού, ενώ επιχειρούσε να δημιουργήσει μια εξίσωση όλων των ειδών ευχαρίστησης (Bentham, 2000).

Ο Τζον Στιούαρτ Μιλ αμφισβήτησε τη θεωρία του Μπένθαμ αναφέροντας ότι οι εμπειρίες που σχετίζονται με το αίσθημα ευχαρίστησης και ευτυχίας έχουν χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν μεταξύ τους, καθιστώντας αδύνατο να εξισωθούν οι συνέπειές τους (Gensler, 2018). Ο Μιλ θεωρούσε ότι υπήρχαν διακριτές διαφορές μεταξύ των πνευματικών και των σωματικών απολαύσεων που τις καθιστούσαν άνισες. Οι ανώτερες πνευματικές απολαύσεις, όπως η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου, είναι το προνόμιο της απόλαυσης των ορθολογικών ανθρώπινων όντων, το οποίο τους κάνει να διαφέρουν από άλλους ζωντανούς οργανισμούς (Rich, 2013. Eggleston, 2017).

Ο Μιλ προς υπεράσπιση της θεωρίας του δήλωσε ότι στοιχεία όπως η ευδαιμονία και η ικανοποίηση μπορούν να εκτιμηθούν μέσω της ποιότητας, μια άποψη διαμετρικά αντίθετη με τον Μπένθαμ, ο οποίος προχώρησε στην αποτίμησή τους από την άποψη της ποσότητας. Ο διαχωρισμός των ανώτερων και κατώτερων επιπέδων ευδαιμονίας και ευχαρίστησης από τον Μιλ επικεντρώνεται πρωτίστως στην ηθική τους διάσταση, τοποθετώντας την κοινωνικοπολιτική χρησιμότητά τους σε δεύτερη μοίρα. Η θεωρία του συνοψίζεται στην επιδίωξη της ευτυχίας ενός ανθρώπου, η οποία διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο (Rich, 2013. Eggleston, 2017).



Με βάση την ωφελμιστική του άποψη, ο Μιλ πίστευε στην κοινωνική ομοφωνία σε θέματα προώθησης της ευημερίας ενός μεγαλύτερου ποσοστού ανθρώπων.

Ο ωφελμισμός έχει σημαντικές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να σκεφτόμαστε να ζήσουμε μια ηθική ζωή. Επειδή ο ωφελμισμός ζυγίζει την ευημερία όλων εξίσου, συνεπάγεται ότι θα πρέπει να θεωρήσουμε την παροχή βοήθειας προς τους άλλους ένα πολύ σημαντικό μέρος της ζωής μας. Υπάρχουν πολλά επείγοντα προβλήματα στον κόσμο σήμερα.



14.4.2 Φιλίππα Φουτ (1920-2010)

α. Βιογραφία



Εικόνα 26. Φωτογραφία της
Φιλίππα Φουτ,
Πανεπιστήμιο της
Καλιφόρνια, Λος Άντζελες,
Πηγή: New York Times

Η Φιλίππα Ρουθ Φουτ γεννήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 1920. Ο πατέρας της, Ουίλιαμ Μποσάνκετ, εργαζόταν ως διευθυντής χαλυβουργείου στο Γιόρκσαϊρ και η μητέρα της, Έστερ Κλίβελαντ, ήταν η κόρη του προέδρου των ΗΠΑ, Γκρόβερ Κλίβελαντ.

Έλαβε εκπαίδευση στο σπίτι από γκουβερνάντες. Η οικογένειά της την παρότρυνε να πάει στο πανεπιστήμιο. Πέρασε ένα χρόνο με έναν πετυχημένο καθηγητή της Οξφόρδης, παρακολουθώντας μαθήματα δι' αλληλογραφίας για να αποκτήσει το απαραίτητο επίπεδο γνώσεων και κατάρτισης. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, έγινε δεκτή στο Κολέγιο του Σόμερβιλ,

όπου σπούδασε Φιλοσοφία, Πολιτική και Οικονομικά (PPE) το 1939. Αποφοίτησε από το κολέγιο με άριστα το 1942 και στη συνέχεια αναζήτησε εργασία (Hursthouse, 2012).

Στην Οξφόρδη εργάστηκε για ένα χρόνο για το Κολέγιο Νάφιλντ της Οξφόρδης στον τομέα της έρευνας στην κοινωνική ανασυγκρότηση. Μετακόμισε στο Λονδίνο όπου παρέμεινε μέχρι το τέλος του Β 'Παγκοσμίου Πολέμου. Εκεί, γνώρισε και στη συνέχεια παντρεύτηκε τον ιστορικό Μ.Ρ.Ντ. Φουτ το 1945. Κατά τη διάρκεια της ίδιας χρονιάς επέστρεψαν στην Οξφόρδη όπου ανέλαβε μια θέση καθηγήτριας στο Σόμερβιλ. Το 1949, η Φουτ ήταν η πρώτη που ανέλαβε τη θέση λέκτορα στο μάθημα της φιλοσοφίας και έγινε αντιπρόεδρος το 1967, αν και παραιτήθηκε από τη θέση της το 1969.



Έμεινε στο Σόμερβιλ ως Ανώτερη Ερευνήτρια και αργότερα ως Επίτιμο Μέλος. Αυτή η απόφαση ήταν η αφετηρία για ένα νέο βήμα, για να εργαστεί ως ελεύθερη επαγγελματίας στις ΗΠΑ (Hursthouse, 2012). Τα προηγούμενα χρόνια είχε διδάξει ως επισκέπτρια ακαδημαϊκός στο Πανεπιστήμιο Κορνέλ και το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης, καθώς και σε πανεπιστήμια στην Καλιφόρνια, την Ουάσιγκτον, το Πρίνστον, το Στάνφορντ, στο City University της Νέας Υόρκης, και ως καθηγήτρια στο UCLA, όπου αποφάσισε να εγκατασταθεί το 1976 (Μυλωνάκη, 2019).

Μέχρι τη συνταξιοδότησή της το 1991, ζούσε μεταξύ ΗΠΑ και Λονδίνου. Στις ΗΠΑ ήταν πρόεδρος του τμήματος Ειρηνικού της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης (1982-3), μέλος της Αμερικανικής Ακαδημίας Τεχνών και Επιστημών (1983) και ήταν η πρώτη που κατείχε την Έδρα Griffin στη Φιλοσοφία στο UCLA (1988). Η Φουτ συμμετείχε ως ομιλήτρια σε περισσότερες από 100 διαλέξεις. Το 1976 εξελέγη Μέλος της Βρετανικής Ακαδημίας. Το βιβλίο της «*Natural Goodness*» εκδόθηκε το 2001 (Hursthouse, 2012). Για τα επόμενα χρόνια, συνέχισε να δίνει αρκετές συναρπαστικές συνεντεύξεις σχετικά με τη φιλοσοφική της πορεία, αλλά το 2004 - 2006 η υγεία της επιδεινώθηκε, γεγονός που αποτέλεσε εμπόδιο στη συνέχιση του φιλοσοφικού της ταξιδιού. Πέθανε τελικά το 2010 (Μυλωνάκη, 2019).

Στην πρώιμη περίοδο του φιλοσοφικού της έργου, η Φουτ αμφισβητεί την μεταηθική ορθοδοξία της εποχής της, η οποία τοποθετεί τον αντι-νατουραλισμό ως κινητήρια δύναμη της αναλυτικής ηθικής. Κατά τη διάρκεια της μέσης φιλοσοφικής περιόδου της Φουτ, συνεχίζει να αντιτίθεται στον αντι-γνωστικισμό της αναλυτικής ηθικής και απομακρύνεται από τον ηθικό ορθολογισμό της πρώιμης της περιόδου, προσεγγίζοντας τον ορθολογισμό μέσω μιας έννοιας του Χιουμ. Κατά την τελευταία



περίοδο του φιλοσοφικού της έργου αποστασιοποιείται από τις έννοιες του Χιουμ και εστιάζει στην αντικειμενικότητα και τον ορθολογισμό της ηθικής μέσω μιας συστηματικής περιγραφής τους, χρησιμοποιώντας την ορολογία του νέο-Αριστοτελικού νατουραλισμού (Μυλωνάκη, 2019).

β. Η Ηθική της Φουτ

Ο Φίλιππα Φουτ θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια από τους μεγαλύτερους ηθικούς φιλοσόφους του 20ου αιώνα. Θεωρείται επικρίτρια των μη γνωστικών μορφών και δημιουργός της νεο-Αριστοτελικής ηθικής της αρετής. Η Φουτ ασχολήθηκε με θέματα όπως η ευθανασία, οι αμβλώσεις και οι προβληματισμοί σε ζητήματα ηθικής θεωρίας (Hursthouse, 2012). Η Φουτ ασχολήθηκε με τις έννοιες της φιλανθρωπίας και της δικαιοσύνης και θεωρούσε ότι οι αδικαιολόγητες πράξεις είναι αντίθετες προς τη δικαιοσύνη και τη φιλανθρωπία, και σημείωσε επίσης ότι η φιλανθρωπία είναι μια αρετή που μας ενώνει, οπότε οποιαδήποτε πράξη κατά της ηθικής της φιλανθρωπίας είναι αντίθετη προς το καλό των άλλων (Gowans, 2004).

Όσον αφορά το ζήτημα της ηθικής, η Φουτ πίστευε ότι δεν υπάρχει καμία ιδιαιτερότητα στην ηθική των ανθρώπων που θα ήταν ικανή να δημιουργήσει μια διαφορά μεταξύ αυτών και άλλων όντων. Η Φουτ προσέγγισε μια μεταηθική λύση δίνοντάς της μια νέα μορφή και ηθική με μια νατουραλιστική διαφορά (Gowans, 2004). Τα κείμενα περί ηθικής της Φουτ πραγματεύονται έννοιες όπως η ματαίωση της διάκρισης του γεγονότος/της αξίας, οι ηθικές κρίσεις, οι αρετές και οι κακίες, καθώς και το ζήτημα της αντικειμενικότητας στην ηθική.

Η Φουτ έδωσε στην ηθική μια νατουραλιστική εικόνα και σχετιζόταν με τη σημασία των ηθικών αρετών. Σύμφωνα με την Φουτ, οι επιθυμίες των ανθρώπων αναζητούν



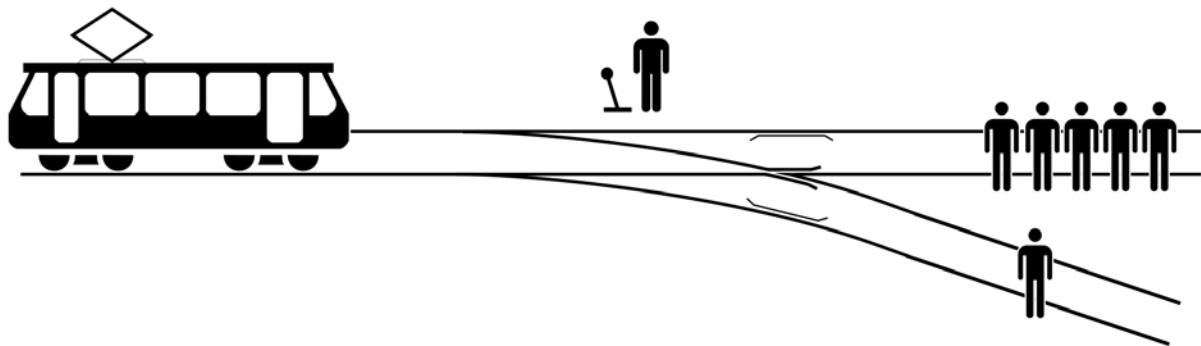
συνεχώς την αρετή, έτσι η αρετή υπερισχύει των επιθυμιών. Η Φουτ δημιούργησε μια πρόκληση στη σχέση μεταξύ αρετών και ιδιοτέλειας, από την οποία προέκυψε ότι η ηθική μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ικανοποίηση των ατομικών ανθρώπινων αναγκών. Αναφέρει ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου η επικράτηση της ηθικής δεν είναι βολική για το άτομο (Makowski, 2010). Η εγκυρότητα των αρετών συνδέεται άμεσα με τη βούληση του ατόμου και τη διάθεσή του, δηλαδή αν επιθυμεί αυτό το άτομο να είναι ηθικό. Η επιβολή της ηθικής δεν αποτελεί κριτήριο δράσης για το άτομο. Η θεωρία της ηθικής της Φουτ είναι διαμετρικά αντίθετη με την ηθική ως απαίτηση (Gowans, 2004).

Η θεωρία της ηθικής της Φουτ δεν αποτελεί καθόλου μια αντικειμενική προσέγγιση της ηθικής. Υποστήριζε μια νατουραλιστική άποψη της ηθικής με ηθικούς κανόνες που προέρχονται απευθείας από την ίδια τη φύση. Χαρακτηριστικά, πίστευε ότι οι ηθικοί κανόνες είναι εκ φύσεως εφαρμόσιμοι από ένα άτομο, με την προϋπόθεση ότι το άτομο διαθέτει τη λογική για να τους εφαρμόσει (Makowski, 2010). Η Φουτ παρουσίασε μια νατουραλιστική άποψη για τις αρετές και την ηθική, και η άποψή της προήλθε από τη σκέψη ότι το ηθικό καθήκον βασιζόταν σε μια ψευδαίσθηση, επειδή δεν υπήρχε καμία ιδιαιτερότητα στην ανθρώπινη ηθική που να την διαχώριζε από άλλα όντα.

Η Φουτ είναι περισσότερο γνωστή στο ευρύτερο κοινό για την επινόηση του ηθικού διλήμματος του «προβλήματος του τρένου» που εγείρει το εξής ερώτημα: Γιατί θα μπορούσε να είναι επιτρεπτό να αλλάξει η πορεία ενός τρένου που κατευθύνεται προς πέντε άτομα και να κατευθυνθεί προς ένα άτομο, αλλά ταυτόχρονα ακούγεται ανεπίτρεπτο να σκοτώσεις ένα υγιές άτομο, για παράδειγμα, για να χρησιμοποιήσεις τα όργανά του έτσι ώστε να σωθούν πέντε άτομα που διαφορετικά θα πεθάνουν; (Hacker-Wright, 2021). Με αυτό το ηθικό δίλημμα, η Φουτ



υπερασπίζεται μια αρχή που κάνει μια ηθική διάκριση μεταξύ του να κάνουμε κάτι και του να επιτρέψουμε να συμβεί κάτι, υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να βοηθάμε τους άλλους, όχι όμως παραβιάζοντας δικαιώματα με τη μη παρέμβαση ή με τα λεγόμενα «αρνητικά δικαιώματα» (Hacker-Wright, 2021). Το πρόβλημα του τρένου χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην εφαρμοσμένη ηθική για να συζητηθεί το ζήτημα γύρω από τις αμβλώσεις και την ευθανασία.



Εικόνα 27. Απεικόνιση του προβλήματος με το τρένο από τον McGeddon, Πηγή: Wikipedia



14.5 Φιλόσοφοι που εκπροσωπούν την Αισθητική

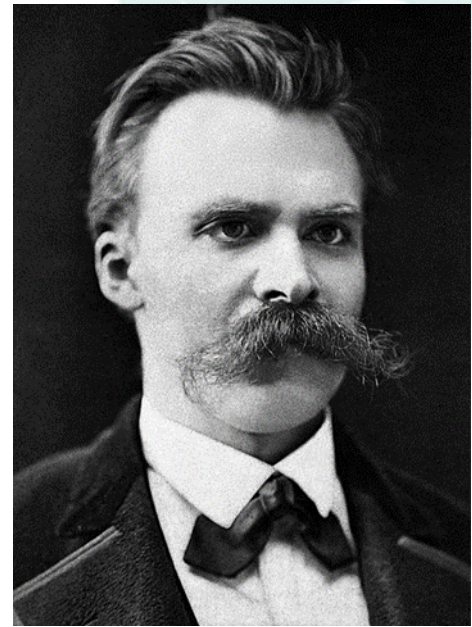
14.5.1 Φρίντριχ Νίτσε (1844-1900)

α. Βιογραφία

Ο Φρίντριχ Νίτσε ήταν ένας Γερμανός φιλόσοφος και κριτικός τέχνης που έχει διαδραματίσει τεράστιο ρόλο στη δυτική φιλοσοφία και ήταν ιδιαίτερα διάσημος για τις ασυμβίβαστες κριτικές του σχετικά με την παραδοσιακή ευρωπαϊκή ηθική και θρησκεία, καθώς και για τις συμβατικές φιλοσοφικές ιδέες, καθώς και τις κοινωνικές και πολιτικές πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη νεωτερικότητα (Anderson, 2017).

Ο Νίτσε γεννήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 1844 στο Ρέκεν, ένα χωριό κοντά στη Λειψία της Γερμανίας. Ο Νίτσε μεγάλωσε σε ένα σπίτι αποτελούμενο από γυναίκες, συμπεριλαμβανομένης της μητέρας του, της γιαγιάς του, δύο θείες και της μικρότερης αδελφής του (Anderson, 2017).

Αρίστευσε καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας και έλαβε εξαιρετική κλασική εκπαίδευση στο Πφόρτα, το κορυφαίο προτεσταντικό οικοτροφείο της Γερμανίας, από το οποίο αποφοίτησε το 1864 (Magnus, 2021). Στη συνέχεια εισήχθη στο Πανεπιστήμιο της Βόννης για να σπουδάσει θεολογία και κλασική φιλολογία, ωστόσο μεταφέρθηκε στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας το 1865, ακολουθώντας τον καθηγητή του κλασικών σπουδών, Φρίντριχ Βίλχελμ Ριτσλ (Magnus, 2021). Το 1869, έλαβε μια προσφορά να γίνει καθηγητής κλασικής



Εικόνα 28. Πορτρέτο του Φρίντριχ Νίτσε από τον Φρίντριχ Χέρμαν Χάρτμαν, περίπου του 1875, Πηγή: Wikimedia Commons



φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της Βασιλείας στην Ελβετία, καθιστώντας τον το νεότερο άτομο που διορίστηκε ποτέ σε αυτή τη θέση (Anderson, 2017).

Το μεγαλύτερο μέρος της πανεπιστημιακής καριέρας του Νίτσε και των πρώιμων δημοσιεύσεων του ήταν στη φιλολογία. Η φιλοσοφική του αφύπνιση συνέβη αφού ανακάλυψε τη φιλοσοφία του Άρθουρ Σοπενχάουερ.

Τον Ιανουάριο του 1889, ο Νίτσε υπέστη νευρική κατάρρευση στους δρόμους του Τορίνο, στην Ιταλία (Magnus, 2021). Στη συνέχεια έζησε το υπόλοιπο της ζωής του σε απόλυτο ψυχικό σκότος σε ψυχιατρικές κλινικές, υπό τη φροντίδα της μητέρας του και στη συνέχεια της αδελφής του μέχρι το θάνατό του το 1900 (Magnus, 2021).

β. Η Αισθητική του Νίτσε

Ο Νίτσε θεωρείται πλέον ένας από τους πιο σημαντικούς σύγχρονους στοχαστές (Magnus, 2021). Ο Νίτσε πίστευε ότι ένας υποδειγματικός άνθρωπος πρέπει να δημιουργεί τη δική του ταυτότητα μέσω της αυτοπραγμάτωσης αντί να βασίζεται σε οτιδήποτε υπερβαίνει αυτή τη ζωή, όπως ο Θεός ή μια ψυχή (Wilkerson, χ.χ.). Έργα που απεικονίζουν τη φιλοσοφία του σε αυτόν τον θεματικό τομέα περιλαμβάνουν τη *«Γέννηση της τραγωδίας»* (1872) και το έργο *«Η χαρούμενη επιστήμη»* (1882).

Ο Νίτσε πίστευε ότι για να ζήσουμε καλά, χρειαζόμαστε μια ψευδαίσθηση (Anderson, 2022). Ως εκ τούτου, έδωσε αναντικατάστατη αξία στην τέχνη λόγω της δύναμης που κατέχει να μας βυθίσει σε μια ψευδαίσθηση (ό.π.). Αυτό συζητήθηκε σε μεγάλο βαθμό στη *«Γέννηση της Τραγωδίας»*, η οποία δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1872, και εξέτασε την προέλευση της ποίησης, και της ελληνικής τραγωδίας ειδικότερα (Kuiper, 2011). Η *«Γέννηση της τραγωδίας»* θεωρείται πλέον ένα κλασικό έργο στην ιστορία της αισθητικής (Kuiper, 2011).



Στη «Χαρούμενη Επιστήμη», ο Νίτσε υποστήριξε ότι πρέπει να μάθουμε από τους καλλιτέχνες «πώς να κάνουμε τα πράγματα όμορφα, ελκυστικά, επιθυμητά για τον εαυτό μας όταν δεν είναι» (Anderson, 2022). Αυτό υποδηλώνει ότι οι καλλιτεχνικές μέθοδοι παρέχουν κάποιο είδος επίσημου μοντέλου για την ανάπτυξη αντίστοιχων τεχνικών που θα μπορούσαν να επεκταθούν στην ίδια τη ζωή. Υποστήριξε επίσης ότι για να «νιώσει ικανοποίηση με τον εαυτό του» ένα άτομο πρέπει να δώσει στυλ στον χαρακτήρα του (Anderson, 2022). Αυτό που εννοεί εδώ είναι ότι ο χαρακτήρας ή η ζωή ενός ατόμου έχει ορισμένες αισθητικές ιδιότητες που αποτελούν την αξία του, συμπεριλαμβανομένης της εκδήλωσης ενός «καλλιτεχνικού σχεδίου», για την ύπαρξη της ομορφιάς ή της υπεροχής, καθώς και για τη σταδιακή απομάκρυνση ή αναμόρφωση στιγμών ασχήμιας μέσω του σχηματισμού μιας δεύτερης φύσης, της επίδειξης μιας ικανοποιητικής αφηγηματικής ή άλλης καλλιτεχνικής μορφής (Anderson, 2022).

Σε γενικές γραμμές, ο Νίτσε υποστήριζε ότι χρειαζόμαστε την τέχνη για να μας σώσει από την αλήθεια. Ότι ήταν ο μόνος τρόπος για να ξεφύγουμε από την απαισιοδοξία, θα χρησίμευε ως «αντίβαρο» ενάντια σε αυτήν την απαισιοδοξία και την ειλικρίνειά μας δείχνοντας ότι «μπορεί να υπάρχει κάτι πολύτιμο στη σύνδεση του περιεχομένου με την εμφάνιση» (Anderson, 2022).



14.5.2 Τέοντορ Αντόρνο (1903-1969)

α. Βιογραφία



Εικόνα 29. Ο Τέοντορ Αντόρνο
το 1964, Πηγή: Wikimedia
Commons

Ο Τέοντορ Αντόρνο (1903-1969) ήταν Γερμανός φιλόσοφος, κοινωνιολόγος, μουσικολόγος και συνθέτης. Γεννήθηκε ως Τέοντορ Λούντβιχ Βισενγκρούντ και ήταν ο μοναχογιός μιας πλούσιας οικογένειας. Ο πατέρας του ήταν έμπορος κρασιού από μια εβραϊκή οικογένεια και η μητέρα του ήταν μια κλασική τραγουδίστρια Κορσικανικής καταγωγής. Ενθαρρυμένος από τη μητέρα του, ο Αντόρνο έμαθε να παίζει μουσική του Μπετόβεν στο πιάνο από τα 12 του χρόνια. Ήταν ένας καταξιωμένος βιολιστής ενώ ξεκίνησε να γράφει τη δική του μουσική σε νεαρή ηλικία. Ο Αντόρνο μελέτησε μουσική σύνθεση και συνέχισε με μαθήματα μουσικής με μερικούς από τους κορυφαίους μουσικούς της Γερμανίας. Πριν αποκτήσει ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία και την κοινωνιολογία που κυριάρχησαν τελικά αντί της μουσικής του καριέρας, η μουσική ήταν στο πεδίο όπου έγραψε τα πιο διάσημα άρθρα, κριτικές και δοκίμια²⁴.

Κατά την περίοδο 1921-1924 σπούδασε φιλοσοφία και μουσικολογία στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης. Από το 1925 ως το 1926 συνέχισε τις σπουδές του στη Βιέννη. Το 1933 ο Αντόρνο μετανάστευσε στη Μεγάλη Βρετανία και το 1934-36 σπούδασε στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Την περίοδο 1938-1948 έζησε και δίδαξε στις Ηνωμένες Πολιτείες στο Πρίνστον του Μπέρκλεϊ. Το 1949 ο Αντόρνο επέστρεψε στη Γερμανία. Από το 1949 έως το 1969 δίδαξε στο Πανεπιστήμιο της

²⁴<https://www.thecollector.com/who-was-theodor-adorno/>



Φρανκφούρτης. Διετέλεσε επικεφαλής του Ινστιτούτου Κοινωνιολογικών Ερευνών και ένας από τους ιδρυτές και εξέχοντες εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης. Από το 1928 έως το 1931 ο Αντόρνο εργάστηκε ως συντάκτης του *Anbruch*, ένα περιοδικό σύγχρονης μουσικής (VLE, 2022).

β. Η Αισθητική του Αντόρνο

Επικρίνοντας τη δυτική κουλτούρα, συνδύασε τις έννοιες του Γκέοργκ Βίλχελμ Φρίντριχ Χέγκελ, του Καρλ Μαρξ και του Σίγκμουντ Φρόυντ. Σύμφωνα με τον Αντόρνο, με την ανάπτυξη μιας βιομηχανίας μαζικής κουλτούρας και μιας ελεγχόμενης κοινωνίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις τυποποιούνται και αποπροσωποποιούνται, η ικανότητα των ατόμων να αποφασίζουν για τον εαυτό τους εξαφανίζεται και οι ζωές των ανθρώπων ενοποιούνται όλο και περισσότερο (στερεότυπα σκέψης και συμπεριφοράς). Ο Αντόρνο υποστήριζε ότι το μοντέλο της κοινωνίας πρέπει να αντικατασταθεί από μια λεγόμενη κριτική θεωρία που αρνείται οποιοδήποτε κλειστό σύστημα (VLE, 2022).

Ο Αντόρνο ασχολήθηκε με τη σχέση της τέχνης και της κοινωνίας. Το κύριο θέμα του ήταν η τάση του πολιτισμού για αυτοκαταστροφή, όπως φαινόταν από την άνοδο του φασισμού (Britannica, 1998). Ο Αντόρνο μαζί με τον Χορκχάιμερ, στο βιβλίο τους *Dialektik der Aufklärung* (1947, μτφ. «Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού»), εντόπισαν αυτή την τάση στην ίδια την έννοια της λογικής που είχε μετατραπεί σε μια παράλογη δύναμη από τον Διαφωτισμό και τη σύγχρονη επιστημονική σκέψη και ήρθε να κυριαρχήσει, όχι μόνο στη φύση, αλλά και στην ίδια την ανθρωπότητα (ό.π.). Αυτός ο εξορθολογισμός της κοινωνίας οδήγησε τελικά στην άνοδο του φασισμού και άλλων ολοκληρωτικών καθεστώτων που απαρνούσαν πλήρως την



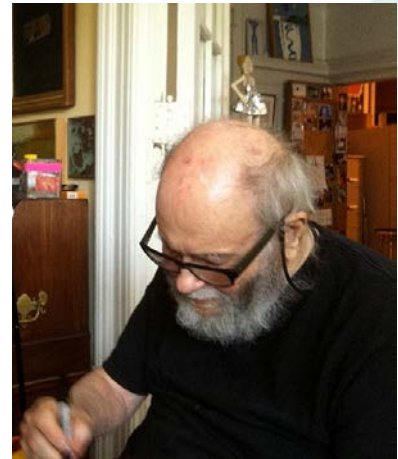
ανθρώπινη ελευθερία. Ως εκ τούτου, ο Αντόρνο πίστευε ότι με τον ορθολογισμό, υπήρχε μικρή ελπίδα για ανθρώπινη χειραφέτηση, η οποία θα μπορούσε αντ' αυτού να συμβεί μέσω της τέχνης που προσφέρει προοπτικές για τη διατήρηση της ατομικής αυτονομίας και ευτυχίας (ό.π.).



14.5.3 Άρθουρ Ντάντο (1924 – 2013)

α. Βιογραφία

Ο Άρθουρ Ντάντο γεννήθηκε το 1924 στο Ανν Άρμπορ του Μίσιγκαν, αλλά μεγάλωσε στο Ντιτρόιτ του Μίσιγκαν. Η μητέρα του ήταν καλλιτέχνης και γι' αυτό γνώρισε καλλιτέχνες όπως οι Pollock, Kooning και Giacometti. Το 1945 εντάχθηκε στο Σώμα Μηχανικών του Αμερικανικού Στρατού, πεπεισμένος ότι η καλλιτεχνική του γνώση θα αντικαθιστούσε το στρατιωτικό καμουφλάζ. Κατά τη διάρκεια της θητείας του στο στρατό, συμμετείχε σε εκστρατείες στην Ιταλία



Εικόνα 30. Ο Άρθουρ Ντάντο το 2012, Πηγή: Wikimedia Commons

και τη Βόρεια Αφρική (Cascales, 2019). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και λόγω της στρατιωτικής εμπλοκής του, κατάφερε να μάθει γαλλικά και ιταλικά.

Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο του Γουέιν Στέιτ (1948) ακολουθώντας τον κλάδο της τέχνης και αργότερα στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια σπούδασε φιλοσοφία. Στη συνέχεια, έλαβε υποτροφία και συνέχισε τις σπουδές του στο Παρίσι από το 1949 έως το 1950.

Ο Ντάντο ολοκλήρωσε το διδακτορικό του το 1952 στο Πανεπιστήμιο της Κολούμπια, σε θέματα φιλοσοφίας της ιστορίας. Τα επόμενα χρόνια προσλήφθηκε ως καθηγητής στο ίδιο πανεπιστήμιο. Ο Ντάντο δίδασκε στη Νέα Υόρκη μέχρι το 1992 όπου έγινε επίτιμος καθηγητής. Παντρεύτηκε την Σίρλεϊ Ρόβets και απέκτησαν δύο παιδιά, ωστόσο εκείνη πέθανε το 1978 (Cascales, 2019). Στη συνέχεια, το 1980 παντρεύτηκε την Μπάρμπαρα Ουέστμαν, με την οποία παρέμεινε μέχρι το τέλος της



ζωής του. Από το 1984 έως το 2009, εργάστηκε ως κριτικός τέχνης στην εφημερίδα The Nation. Πέθανε στη Νέα Υόρκη σε ηλικία 89 ετών στις 25 Οκτωβρίου 2013.

Έχοντας ζήσει την ευρωπαϊκή εμπειρία, η Ντάντο στράφηκε στη μελέτη της ευρωπαϊκής φιλοσοφικής παράδοσης. Η μοναδικότητα στο έργο του ήταν ότι επέτρεψε στη ζωή και τις εμπειρίες του να διαμορφώσουν τη φιλοσοφία του. Η αρχική του έρευνα επικεντρώθηκε στη φιλοσοφία της ιστορίας, της δράσης και της γνώσης (Cascales, 2019).

Ένα σημείο καμπής στην καριέρα του Ντάντο έλαβε χώρα όταν ανακάλυψε το Brillo Box του Άντι Γουόρχολ. Το έργο αυτό προκάλεσε τη δημοσίευση του άρθρου, «Ο Κόσμος της Τέχνης» το 1964. Σε αυτό, έθεσε τη φιλοσοφική σκέψη της διάκρισης δύο αντικειμένων και της ταξινόμησής τους σε απλά αντικείμενα και έργα τέχνης (Haddock, 2008).

Το έργο του «Το Τέλος της Τέχνης», το οποίο δημοσιεύτηκε το 1986 βασίστηκε στην αισθητική του Χέγκελ. Αυτή η τοποθέτηση του Ντάντο ήταν το έναυσμα για τη συζήτηση της σύγχρονης αισθητικής (Cascales, 2019). Ο Ντάντο υποστήριξε επίσης ότι η αφήγηση είναι μια μορφή αναπαράστασης που μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε τα ιστορικά γεγονότα και, επομένως, την έννοια του τι ακριβώς συνέβη (Danto, 1998).

Τα πρώτα γραπτά του Ντάντο αιτιολογούν την άποψή του για το «τέλος της τέχνης» με μια Χεγκελιανή προσέγγιση. Δηλαδή, με μια μοντερνιστική αντίληψη της ιστορίας και την εξάρτηση της τέχνης από τη φιλοσοφία (Danto, 1998). Τα μεταγενέστερα γραπτά του Ντάντο διακηρύσσουν το τέλος της τέχνης. Σε αυτά παρουσιάζει την τέχνη ως μια διαδικασία αποσύνδεσης από οτιδήποτε αυστηρά μη απαραίτητο



(Cascales, 2019). Υποστηρίζει μια νέα μετα-ιστορική εποχή της τέχνης, με την τέχνη να απομακρύνεται από τη φιλοσοφική υποταγή. Η τέχνη της μετα-ιστορικής εποχής εμφανίζεται απελευθερωμένη από το ύφος της εποχής και από τις ιεραρχίες των ρευμάτων, με στοιχεία ελευθερίας, της ανάμειξης πολλών απόψεων και ρευμάτων (Haddock, 2008). Ωστόσο, η ιστορική προοπτική ήταν ακόμα η κατευθυντήρια αρχή για την ερμηνεία των έργων τέχνης.

β. Η Αισθητική του Ντάντο

Ο Άρθουρ Ντάντο ήταν υποστηρικτής του αντικειμενικού κινήματος της δεκαετίας του 1960 και οδήγησε στην προσέγγιση του ορισμού της τέχνης έξω από το πέπλο της αισθητικής. Μεταξύ των επιχειρημάτων του ήταν η πεποίθηση ότι η τέχνη και η ερμηνεία της ήταν εκτός του πλαισίου της αισθητικής (Barranco, 2015). Πίστευε ότι οι αντιληπτικές ικανότητες προσέγγισης της τέχνης υπονόμευαν τη διάκριση μεταξύ τέχνης και μη-τέχνης. Χρόνια αργότερα, η επιστροφή του Ντάντο στην αισθητική ακολούθησε με την καίρια ερώτησή του για το αν ήταν τώρα η κατάλληλη στιγμή να πραγματοποιήσει μια επιστροφή στην αισθητική κάτω από ένα διευρυμένο πλαίσιο κατανόησης (Danto, 2003).

Αυτό το νέο όραμα βασίστηκε στο γεγονός των πολλαπλών αισθητικών προσεγγίσεων και της απελευθέρωσης των καλλιτεχνών από τα όρια της οπτικής ικανοποίησης που θα μπορούσε να προκληθεί μέσα από έργα που εστιάζουν στην ομορφιά. Επιπλέον, επικεντρώθηκε στην αποσύνδεση από την επιρροή των αισθητικών προσεγγίσεων στην έννοια της δημιουργίας του καλλιτεχνικού έργου. Αυτές οι αισθητικές προσεγγίσεις δεν θα συνδέονται με το περιεχόμενο ενός έργου, επομένως δεν θα συνδέονται εσωτερικά με το έργο αλλά θα είναι εξωτερικές σε αυτό (Barranco, 2015). Η κριτική εξέταση των εν λόγω εργασιών θα ενταχθεί επίσης στο



πλαίσιο των «εξωτερικών». Η Ντάντο επιδιώκει να απομακρυνθεί από την αισθητική που σχετίζεται με τη μορφή και να στραφεί προς την αισθητική που σχετίζεται με τη σημασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Danto, 2007).

Ο Ντάντο απέφευγε να προσθέσει αισθητικές ιδιότητες που θα οδηγούσαν ένα έργο στο να θεωρηθεί ένα έργο τέχνης. Η Ντάντο θεωρούσε επίσης την αισθητική ως μέρος της εξωτερικής προσέγγισης ενός έργου, η οποία μπορεί να βοηθήσει να δοθεί νόημα σε αυτό. Αναγνώρισε ότι η ύπαρξη και η ενσάρκωση προσδίδουν χαρακτήρα στα έργα τέχνης με την αισθητική να παραμένει εκτός των βασικών χαρακτηριστικών τους (Danto, 2003).

Ως εκ τούτου, ο Ντάντο επικεντρώθηκε στη διαφορά μεταξύ της αισθητικής προσέγγισης της τέχνης και της μη καλλιτεχνικής αισθητικής ανταπόκρισης και στη διαφορά μεταξύ απλών αντικειμένων και έργων τέχνης, όπου τα έργα τέχνης περιέχουν νόημα και σημασία (Danto, 1981). Θεώρησε ότι μια αισθητική ιδιότητα μπορεί να είναι εσωτερική εάν περιλαμβάνεται στην έννοια του έργου, η οποία προϋποθέτει τον διαχωρισμό των προτύπων μεταξύ έργων τέχνης και απλών αντικειμένων (Danto, 2003). Για τον Ντάντο, το έργο τέχνης είναι ένα σύνολο εννοιών και υλικών αντικειμένων, όπου τα υλικά αντικείμενα αποτελούνται από φυσικά χαρακτηριστικά και μόνο ένα μέρος αυτών των χαρακτηριστικών ανήκουν στο έργο τέχνης (Barranco, 2015).



15. Επίλογος

Όπως είναι προφανές από αυτόν τον Οδηγό, η πρωτοποριακή μεθοδολογία της ΦγΠ, όπως αναπτύχθηκε από τον Μάθιου Λίπμαν, μπορεί να έχει μόνο θετικό αντίκτυπο στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και να συμβάλει στην ανάπτυξη των δημοκρατικών πολιτών και των ηγετών του μέλλοντος. Η ΦγΠ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία που θα παρέχει στα παιδιά τις βάσεις για να γίνουν ενεργοί παραγωγοί της γνώσης (Gruiioniu, 2013). Ο Οδηγός αυτός χρησιμεύει επίσης για να διαφωτίσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το τι συνεπάγεται η ΦγΠ και, παρουσιάζοντας τις διαφορές μεταξύ μιας παραδοσιακής τάξης και μιας τάξης όπου εφαρμόζεται η ΦγΠ, καθώς και τη σημασία της μετατροπής της τάξης σε μια κοινότητα διερεύνησης, οι εκπαιδευτικοί θα δουν πόσο ωφέλιμη μπορεί να είναι αυτή η μεθοδολογία για τα παιδιά και για την οικοδόμηση της αυτοδιάθεσής και της συμπεριφοράς τους καθώς και τον ουσιαστικό τους ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.

Αυτά τα άμεσα οφέλη της εφαρμογής της ΦγΠ στην τάξη, υποστηρίζονται από παραδείγματα ανά χώρα, από τη Γαλλία, την Κύπρο, την Ελλάδα και τη Λιθουανία. Ελπίζουμε πως αυτά τα παραδείγματα θα εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν περισσότερο αυτά τα προγράμματα και το υλικό και ίσως να επιδιώξουν να εφαρμόσουν μεθοδολογίες της ΦγΠ στα δικά τους προγράμματα διδασκαλίας.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτός ο Οδηγός χρησιμεύει ως βάση αυτού του Έργου. Η επιλογή των 4 θεματικών πεδίων και ειδικότερα των 12 φιλοσόφων, αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη των υπολοίπων Αποτελεσμάτων του Έργου και την εισαγωγή των παιδιών στις έννοιες της Πραγματικότητας (μέσω της



Μεταφυσικής), της Γνώσης (μέσω της Επιστημολογίας), των Αξιών (μέσω της Ηθικής) και της Ομορφιάς (μέσω της Αισθητικής).

Τα Αποτελέσματα του Έργου που θα ακολουθήσουν θα θέσουν τη θεωρία σε πράξη, προσφέροντας ένα διαδραστικό, ηλεκτρονικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί ως Ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι, παρακινώντας τα παιδιά να συμμετέχουν σε φιλοσοφική αναζήτηση, εισάγοντάς τα σε δύσκολα και βαθιά φιλοσοφικά ερωτήματα, ενισχύοντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη και τέλος αναπτύσσοντας τη φιλόστοργη και συνεργατική τους σκέψη μέσω του Σοβαρού παιχνιδιού.



16. Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Κατάλογος υλικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Γαλλία

Βιβλία

1. Oscar Brenifier - *Le Livre des grands contraires philosophiques*, Nathan, Prix de la Presse des jeunes, 2008
2. Nicolas Go - *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Hachette Education, 2010.
3. Jacques Lévine, G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain - *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine* (ARCH), ESF, 2008.

Ιστοσελίδες

1. "Un article de M. Tozzi sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants" (Άρθρο του M. Tozzi σχετικά με τις διαφορετικές μεθοδολογίες της Φιλοσοφίας για Παιδιά), <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>
2. Άρθρο σχετικά με τη χρήση του goûters philo (φιλοσοφικά διαλείμματα για σνακ) στο σχολείο <https://ecoledemain.wordpress.com/2017/11/20/des-gouters-philo-au-college/>
3. *Les ateliers philosophiques aident les enfants à organiser leur pensée* (Τα εργαστήρια φιλοσοφίας βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους) <https://www.vosquestionsdeparents.fr/dossier/501/les-gouters-philo>



4. *Chaire UNESCO philosophie pour les enfants* (Έδρα της UNESCO για τη Φιλοσοφία για Παιδιά) <https://chaireunescophiloenfants.univ-nantes.fr/>

Παιδικά βιβλία

1. Συλλογή *Les Petits Platons* (Little Platons), από 3-4 χρονών, δημοσιευμένη από το Les Petits Platons (<https://www.lespetitsplatons.com/>):
2. Jean-Paul Mongin (συγγραφέας), Junko Shibuya (εικονογράφος) - *Γιατί τα πράγματα έχουν όνομα;* Les tout Petits Platons, 2020.
3. Nathalie Prince (συγγραφέας), Yann Damezin - *Thus spoke Nietzsche* (Έτσι είπε ο Νίτσε), Les Petits Platons, 2020.
4. Συλλογή *Philonimo* (από 3 ετών), έκδοση από 3œil (<https://www.3œil.fr/livres-editions-3œil/>): βιβλία που απεικονίζουν τις σκέψεις μεγάλων φιλοσόφων για παιδιά, όπως
5. Alice Brière-Haquet (συγγραφέας), Olivier Philipronneau (εικονογράφος) - *Schopenhauer's Porcupine*, Éditions 3œil, 2020,
6. Alice Brière-Haquet (συγγραφέας), Émilie Vast (εικονογράφος) - *La Colombe de Kant*, Éditions 3œil, 2022,
7. Alice Brière-Haquet (συγγραφέας), Janik Coat (εικονογράφος) - *Le Cygne de Popper*, Éditions 3œil, 2022,
8. Συλλογή *εγγράφων Mes Pomme d'Api* (από 4 ετών), δημοσιεύθηκε από τις εκδόσεις Bayard (<https://www.bayard-editions.com/jeunesse/documentaire/des-4-ans/les-ptits-philosophes>),
9. Sophie Furlaud και Jean-Charles Pettier (συγγραφείς), Dorothée de Monfreid και Soledad Bravi (εικονογράφοι) - *Les P'tits Philosophes*, Bayard jeunesse, 2009 («24 θέματα που απαντούν σε ερωτήσεις που θέτουν τα παιδιά στον



εαυτό τους. Η περιέργειά τους επικεντρώνεται στις κοινωνικές σχέσεις, τα συναισθήματα και τις αξίες. Για κάθε θέμα, υπάρχει μια τρισέλιδη ιστορία σε μορφή κόμικς που περιλαμβάνει τα εξανθρωπισμένα ζώα Chonchon, Mina, Raoul και Plume. Μια αφίσα διπλής σελίδας επιτρέπει τον διάλογο μεταξύ γονέων και παιδιών».)

10. Συλλογή Piccolophilo (3/5 ετών), έκδοση Albin Michel-Jeunesse (<https://www.lalibrairie.com/livres/collections/piccolophilo,0-59596.html>):
11. Michel Piquemal, Thomas Baas - *Petites et grandes questions philo de Piccolo*, Albin Michel-Jeunesse, 2014
12. Συλλογή *Les Goûters Philo* (8/12 ετών), δημοσιευμένη από Milan (<https://www.editionsmilan.com/gouters-philo>):
13. Brigitte Labbé, P.-F. Dupont Beurier - *La Colère et la Patience* («Θυμός και Υπομονή»), Μιλάνο, 2020.
14. Brigitte Labbé, Michel Puech - *Le Succès et l'Échec* («Επιτυχία και Αποτυχία»), Μιλάνο, 2020.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων που μπορούν να πραγματοποιηθούν

1. Οι Les Rencontres Philosophiques de Monaco, Ciel de Paris Productions και Edwige Chirouter, της Έδρας της UNESCO για τη Φιλοσοφία για Παιδιά, παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό για τους νέους, το οποίο έχει συγκεντρωθεί στον ιστότοπο *Les jeunes philosophent* (Φιλοσοφία για Νέους) Days' website (<https://philomonaco.com/category/les-jeunes-philosophent/>). Για παράδειγμα, η Edwige Chirouter καθοδηγεί τη συζήτηση και προτείνει συμπληρωματικές ερωτήσεις και αναγνώσεις για τη συνέχιση του προβληματισμού στο σχολείο και στο σπίτι για την υποστήριξη του



- φιλοσοφικού εργαστηρίου *Est-ce que ça peut être bien de s'ennuyer?* (Μπορεί η βαρεμάρα να είναι κάτι καλό;) <https://philomonaco.com/2020/05/13/atelier-philosophique-est-ce-que-ca-peut-etre-bien-de-sennuyer/>.
- Frédéric Lenoir - *Philosopher et méditer avec les enfants* (Φιλοσοφία και διαλογισμός με τα παιδιά), Albin Michel, Livre de Poche, 2020. Σύμφωνα με τον Frédéric Lenoir, «η ηλικία των 7 είναι η φιλοσοφική ηλικία, η ηλικία των αφηρημένων εννοιών». Το βιβλίο του, το οποίο περιέχει και CD επιτρέπει στους ενήλικες να καθοδηγήσουν τα παιδιά στην ανακάλυψη του διαλογισμού και της φιλοσοφίας (<https://www.fredericlenoir.com/essais/philosopher-et-mediter-avec-les-enfants/>).
 - Ο ιστότοπος του François Galichet (Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου), *Atelier populaire de philosophie en ligne* (<https://philogalichet.fr/>), συνιστά την εισαγωγή της φιλοσοφίας με μια ποικιλία μονοπατιών:
 - Συζήτηση που προκύπτει από μια ερώτηση
 - Φιλοσοφία βασισμένη σε ένα βιβλίο, μια ιστορία, ένα άλμπουμ
 - Συζήτηση γύρω από ένα ηθικό δίλημμα
 - Φιλοσοφία με τη χρήση εικόνων («φωτογλώσσα»)
 - Φιλοσοφία μέσω της συγγραφής
 - Michel Tozzi, Marie Gilbert - *Ateliers Philo à la maison* (Φιλοσοφικά εργαστήρια στο σπίτι), Eyrolles, 2016. (Πρόλογος της Edwige Chiroutier, Πανεπιστήμιο της Νάντης, έδρα της UNESCO για τη Φιλοσοφία για Παιδιά).
 - 15 εργαστήρια για να προκαλέσουν τα παιδιά να προβληματιστούν (<https://apprendreaeduquer.fr/ateliers-philo-a-maison-classe-leveil-a-reflexion-personnelle-priorite-dune-education-consciente/>)



6. Fanny Bourillon, Angie Gadéa - *50 activitésés pour philosopher avec ses enfants (50 δραστηριότητες για να φιλοσοφήσετε με τα παιδιά σας)*, First, 2020
«Αυτό το βιβλίο περιέχει 15 φιλοσοφικές ιστορίες, 50 φιλοσοφικές δραστηριότητες, 7 δημιουργικές δραστηριότητες και δύο ασκήσεις φυσικής φιλοσοφίας για εξάσκηση της φιλοσοφικής δραστηριότητας με παιδιά».

Διαδικτυακοί πόροι για κοινή χρήση με παιδιά

1. Στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Lumni τα παιδιά των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να βρουν περισσότερα από διακόσια βίντεο σχετικά με φιλοσοφικά θέματα (<https://www.lumni.fr/recherche?query=philosophie&stablishment=&schoolLevel=&schoolLevels=&format=list>).
2. Το κανάλι του Youtube *Les Petites Lumières* παρέχει βίντεο από εργαστήρια φιλοσοφίας και μαρτυρίες. (<https://www.youtube.com/channel/UCYcoKZ6WZjeLEHUvJKBAtdQ>)
3. Η σειρά του *Les P'tits philos* (Little Philosophers) στο κανάλι BayaM στο Youtube, το κανάλι του εκδοτικού οίκου Bayard, «συνοδεύει τα παιδιά από το νηπιαγωγείο και μετά στα πρώτα υπαρξιακά και φιλοσοφικά ερωτήματά τους με τη μορφή κινουμένων σχεδίων, προσαρμοσμένων από τα κόμικ της Sophie Furlaud, του Jean-Charles Pettier, της Dorothée de Monfreid και του Soledad Bravi» (<https://www.youtube.com/watch?v=TUXVSGulpNg&list=PLgdjs8XxXtqRzQTRbiuC98VTshN32CO4>).
4. Στο κανάλι *Espace Quantum* YouTube, το *C'est quoi l' idée ;* (Ποια είναι η ιδέα;) μπορεί κανείς να βρει περίπου τριάντα κινούμενα σχέδια προσαρμοσμένα από τα βιβλία του Oscar Brenifier που προσκαλούν τα παιδιά να προβληματιστούν



για τα μεγάλα ερωτήματα της ζωής, όπως η επιλογή, η κοινή χρήση, η αγάπη, η ανάπτυξη...

(<https://www.youtube.com/playlist?list=PLWP9zwG6cOR5YCiEU5lvv65jxpu1HuGic>)

5. Στο κανάλι *Mily Miss Questions* Youtube μπορείτε να βρείτε ταινίες κινουμένων σχεδίων, που παράγονται από την Ciel de Paris Productions, που χρησιμοποιούνται στις συναντήσεις "Les Jeunes philosophent" («Φιλοσοφώντας με τους νέους»): «Η *MilyMiss Questions* είναι ένα κανάλι αφιερωμένο στις χιλιάδες και μία ερωτήσεις των παιδιών. Αν η πρώτη ιδιότητα που πρέπει να έχει ένας καλός φιλόσοφος είναι η έκπληξη, τότε κάθε παιδί είναι εκ φύσεως φιλόσοφος.» (<https://www.youtube.com/channel/UCoqp6hLueuku-Hlt8Vb3QA>). Είναι επίσης διαθέσιμες στην αγγλική γλώσσα, καθώς και στην ιστοσελίδα της παραγωγής Ciel de Paris Productions, όπου συνοδεύονται από ιδέες για προβληματισμό (<https://www.cieldeparisprod.fr/portfolio/share-with-mily-miss-questions>).
6. Οι ταινίες μικρού μήκους στην πλατφόρμα *Films pour enfants* (Ταινίες για παιδιά) ασχολούνται με θέματα όπως ο ζωντανός κόσμος, η ηθική εκπαίδευση, ο αποκλεισμός κ.λπ. και απευθύνονται σε παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (<https://films-pour-enfants.com/tous-les-films-pour-enfants.html>)



Παράρτημα 2: Κατάλογος υλικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Κύπρο

**Επί του παρόντος, δεν χρησιμοποιείται κάποιο υλικό για την εφαρμογή της ΦγΠ στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.*



Παράρτημα 3: Κατάλογος υλικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της ΦγΠ στην Ελλάδα

Βιβλία

1. Φιλοσοφία για παιδιά. Το Κουκλονοσοκομείο και δίνοντας νόημα στον κόσμο μου, Αν Μάργκαρετ Σαρπ – Λώρανς Τζόζεφ Σπλίττερ, Εκδόσεις Atrapos.
2. Το βιβλίο των μεγάλων φιλοσοφικών αντιφάσεων, Όσκαρ Μπρενιφιέρ – Ζακ Ντεσπρέ, Εκδόσεις Πατάκη.
3. Η Σκέψη στην εκπαίδευση, Μάθιου Λίπμαν, Εκδόσεις Πατάκη.
4. Επιστήμες της εκπαίδευσης, Τσάφος-Ανδρούσου, Εκδόσεις Gutenberg.
5. Τα παιδιά ως φιλόσοφοι, Haynes, Εκδόσεις Metaichmio.

Ιστοσελίδες που αναφέρονται σε παραδείγματα που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία της φιλοσοφίας:

1. [Ελληνικός Πολιτισμός](#): Περιλαμβάνει πολλές εικόνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφετηρία για φιλοσοφικές συζητήσεις.
2. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία²⁵: Εκπαιδευτικό λογισμικό που μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή για τη δημιουργία σχεδίων μαθημάτων για τη διδασκαλία της ΦγΠ.
3. Φωτόδεντρο: Πρόκειται για το νέο ψηφιακό αποθετήριο της οικογένειας «Φωτόδενδρο» που φιλοξενεί και μοιράζεται δομημένα Εκπαιδευτικά Σενάρια με μαθησιακές δραστηριότητες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία αναπτύσσονται και δημοσιεύονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, ακολουθώντας τις Πρότυπες Δομές των εκπαιδευτικών σεναρίων και τις στοχευμένες οδηγίες και εκπαιδευτικές κατευθύνσεις που δίνονται (LS Templates). Απευθύνεται κυρίως σε

²⁵https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/bibliographies/guides/teaching/page_0o3.html#toc034



εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά, όπως όλα τα αποθετήρια του «Φωτοδένδρου», είναι ανοικτό σε όλους, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο.

4. AESOP: Περιλαμβάνει σενάρια διδασκαλίας που προωθούν, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, τον διάλογο – συζήτηση στο πλαίσιο της ομάδας, τη διατύπωση συμπερασμάτων στην τάξη με κατανοητό και συνεκτικό τρόπο και τη διερεύνηση της κριτικής σκέψης μέσω εκπαιδευτικών σεναρίων.
5. B-Level ICT Teacher Training: Το έργο αποτελεί συνέχεια και μετασχηματισμό της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, η οποία είναι ευρέως γνωστή ως «B-Level ICE training» και υλοποιήθηκε τα προηγούμενα χρόνια για ένα μέρος των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Παράρτημα 4: Κατάλογος υλικών για την εφαρμογή της ΦγΠ στη Λιθουανία

Βιβλία

1. Mongin – Mongin – *The Death of the Divine Socrates* (Ο θάνατος του Θαυμάσιου Σωκράτη) (2017)
2. *The Angry Genius of Mr. Descartes* (Η θυμωμένη ιδιοφυΐα του κ. Ντεκάρτ) (2018)
3. Jan Marchando, Martin *Haideger's cockroach* (Η κατσαρίδα του Μάρτιν Χάιντεγκερ) (2018)
4. Ο Σωκράτης – Πρόεδρος! (2019).
5. Marion Muller-Colard, *Professor Freud talks to fish* (Ο Φρόυντ μιλά στα ψάρια) (2018)
6. Hana Arendt and her small theatre (Η Χάνα Άρεντ και το μικρό της θέατρο) (2019)
7. *Enlightenments* του Frédéric Morloto Albert Einstein (Διαφωτισμοί) (2019)
8. Umberto Galimberti *Why? 100 Philosophies of History for Curious Children* (100 Φιλοσοφίες της Ιστορίας για περίεργα παιδιά) (2020)
9. *Socrates in Love* από Salimo Mokaddem και Yann Le Bras (Ο Σωκράτης ερωτεύεται) (2021)



17. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Στα Αγγλικά

1. Anam Lodhi (2017). Education and Plato's Allegory of the Cave. [online] Medium. Available at: https://medium.com/indian-thoughts/education-and-platos-allegory-of-the-cave-bf7471260c50#_ftn4 [Accessed 20 May 2022].
2. Anderson, R.L. (2017). Friedrich Nietzsche. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/nietzsche/#ArtArti> [Accessed 19 May 2022]
3. Andreou, C. (2006). Getting On in a Varied World. *Social Theory and Practice*, 32(1), pp.61–73. doi:10.5840/soctheorpract20063213.
4. Banis, D. (2019). Why It's Important To Teach Children Philosophy. *Forbes*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/davidebanis/2019/11/21/why-its-important-to-teach-children-philosophy/?sh=56e5a8155875>
5. Barranco, M. C. (2015). Aesthetics and the Meaning of Artworks. Available at: https://www.researchgate.net/publication/310798485_Aesthetics_and_the_Meaning_of_Artworks/citation/download
6. Bennett, J. (1995) "Spinoza's metaphysics," in Garrett, D. (ed.) *The Cambridge Companion to Spinoza*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Companions to Philosophy), pp. 61–88. doi: 10.1017/CCOL0521392357.003.
7. Bentham, J. (2000). *An Introduction to the Principle of Morals and Legislation*. Batoche Books-Kitchener. Available at: https://www.econlib.org/library/Bentham/bnthPML.html?chapter_num=2#book-reader
8. Bentham, Jeremy, 1789 [PML]. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation.*, Oxford: Clarendon Press, 1907.



9. Bietti, E. (2019) From Ethics Washing to Ethics Bashing: A View on Tech Ethics from Within Moral Philosophy. ACM FAT* Conference (2020). Available at: <https://ssrn.com/abstract=3513182>
10. Brenifier, O. (2008). Le Livre des grands contraires philosophiques. Nathan, Prix de la Presse des jeunes, 2008
11. Brickhouse, T. and Smith, N.D. (n.d.). Plato. [online]. Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at: <https://iep.utm.edu/plato/> [Accessed 20 May 2022].
12. Burgh, G. (2021). The Narrow-sense and Wide-sense Community of Inquiry: What It Means for Teachers. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(1) (12-26)
13. Burke, T. Patrick (2008). "Bentham, Jeremy (1748–1832)". In Hamowy, Ronald (ed.). Nozick, Robert (1938–2002). The Encyclopedia of Libertarianism. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Cato Institute. pp. 30–31.
14. Cascales, R. (2019). Arthur Danto and the End of Art. Cambridge Scholars Publishing. Available at: https://www.researchgate.net/publication/335653893_Arthur_Danto_and_the_End_of_Art
15. Christman, J. (2008). Autonomy in Moral and Political Philosophy. Stanford encyclopedia of philosophy. Available at: <https://stanford.library.usyd.edu.au/archives/spr2008/entries/autonomy-moral/>
16. Colom, R. et al. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1) 50-56
17. Cooper, H. (n.d.). "The Mind is like a parachute; it works best when it is open.". Retrieved from <https://www.janeyates.net/45254291>



18. Daniel, M.F. (1998). P4C in Preservice Teacher Education: Difficulties and Successes Encountered in Two Research Projects. *Analytic Teaching*, 19(1) (15-28).
19. Danto, A. C. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge (MA)-London: Harvard University Press. Available at: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LIW60mm5QJkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Danto,+A.+C.+\(1981\)&ots=PgACXowQbn&sig=dw5MwZrZWrMz2eqH9QyTwTj6oCE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LIW60mm5QJkC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Danto,+A.+C.+(1981)&ots=PgACXowQbn&sig=dw5MwZrZWrMz2eqH9QyTwTj6oCE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
20. Danto, A. C. (1998). *The End of Art: A Philosophical Defense*. History and Theory, 37(4), 127-143. Available at: <http://www.jstor.org/stable/2505400>
21. Danto, A. C. (2003). *The Abuse of Beauty: Aesthetics and the Concept of Art*. Chicago and LaSalle: Open Court. Available at: https://books.google.gr/books?id=hUFMv8LxuVUC&printsec=frontcover&dq=Danto+2003.&hl=el&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Danto%202003.&f=false
22. Danto, A. C. (2007). Embodied Meanings, Isotypes, and Aesthetical Ideas. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65(1), 121-129. <http://www.jstor.org/stable/4622216>
23. De Spinoza, B. (2018). *Ethics, Demonstrated in Geometrical Order*. New York: Cambridge University Press.
24. Deleuze, G. (1988). *Spinoza: practical philosophy*. San Francisco: City Lights Books.
25. Devereux, D. (2008). Chapter 4 – Plato: Metaphysics. In Shields, C. *The Blackwell Guide to Ancient Philosophy*. [online]. Google Books. John Wiley & Sons, pp. 75-80, Available at: https://books.google.com.cy/books?hl=el&lr=&id=hKBDPA7OkpoC&oi=fnd&pg=PA75&dq=plato+and+metaphysics&ots=69vp3LYVAH&sig=wB5h4BPZTyh47WvHPeG3FFth1AM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false



26. Eggleston, B. (2017). "Mill's Moral Standard," in *A Companion to Mill*, edited by Christopher Macleod and Dale E. Miller (John Wiley & Sons, Inc., 2017), pp. 358–373. Available at: <https://philpapers.org/archive/BENMMS.pdf>
27. Eurêkoi (2020). Quelles ressources ou activités pour initier les enfants à la philosophie ? *balises.bpi.fr*. [online] Available at: <https://balises.bpi.fr/comment-initier-les-enfants-a-la-philosophie/> [Accessed 6 Jul. 2022].
28. Garrett, D. (1995) "Introduction," in Garrett, D. (ed.) *The Cambridge Companion to Spinoza*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Companions to Philosophy), pp. 1–12. doi: 10.1017/CCOL0521392357.001.
29. Gensler, J. H. (2018). *Ethics A Contemporary Introduction* New York Routledge. Available at: DOI <https://doi.org/10.4324/9781351231831>
30. Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi? Comment?*. Hachette Education, 2010.
31. Gowans, W. C. (2004). Philippa Foot, Moral Dilemmas and Other Topics in Moral Philosophy. *Ethics*, Vol. 115, No. 1 (October 2004), pp. 142-145. Published The University of Chicago Press. Available at: https://www.academia.edu/8396379/Philippa_Foot_Moral_Dilemmas_and_Other_Topics_in_Moral_Philosophy
32. Gregory, M.R. (2007). Normative Dialogue Types in Philosophy for Children. *Gifted Education International*, 22(2-3), pp.160–171. doi:10.1177/026142940702200307.
33. Haddock, A. (2008) *Danto's Dialectic*. University of Stirling. 'Springer Science and Business Media LLC'. Available at: https://core.ac.uk/display/9048097?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1



34. History.com Editors (2018). Plato. [online] HISTORY. Available at: <https://www.history.com/topics/ancient-history/plato>
35. Hubbard, R. (2020). Plato's Metaphysics: Two Dimensions of Reality and the Allegory of the Cave. [online] Medium. Available at: <https://medium.com/the-philosophers-stone/platos-metaphysics-two-dimensions-of-reality-and-the-allegory-of-the-cave-7bda955935d3> [Accessed 19 May 2022].
36. Hursthouse, R. (2012). Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy, XI, 179–196. The British Academy. Available at: https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/1469/11_07-Philippa_Foot.pdf
37. IAPC. (n.d.). What is “Philosophy for Children”? Retrieved from <https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/>
38. Internet Encyclopedia of Philosophy, (n.d.). Rene Descartes [online] Available at: <https://iep.utm.edu/rene-descartes/#H5>
39. Inwagen and Sullivan, M. (2014). Metaphysics. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/metaphysics/>
40. Kraut, R. (2017). Plato (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/plato/>.
41. Kuiper, K. (2016). The Birth of Tragedy | work by Nietzsche. Encyclopedia Britannica. [online] Available at: <https://www.britannica.com/topic/The-Birth-of-Tragedy> [Accessed 26 May 2022].
42. Lévine, J. et al. (2008). L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). ESF, 2008.
43. Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39
44. Lipman, M. (1982). Philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3.3/4: 35-44.



45. Lipman, M. (2008). Philosophy for children's debt to Dewey. Pragmatism, education, and children, Brill, 141-151.
46. Lipman, M. (2011). Philosophy for Children Some Assumptions and Implications. Ethics Prog. 2, 3-16.
47. Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). Growing up with philosophy. Philadelphia: Temple University Press.
48. Lipman, Matthew (1998). "Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program." The Clearing House 71.5: 277-280.
49. Makowski, P. (2010). The Task of a Naturalist: An Epitaph for Philippa Foot (1920-2010) ETHICS IN PROGRESS. Available at: <http://dx.doi.org/10.14746/eip.2010.1.8>
50. Mappes, T. A. (1988). Teaching Philosophy Volume 11, Issue 1, March What is Personal Ethics and Should We be Teaching More of It? Pages 33-40. Available at: <https://doi.org/10.5840/teachphil19881112>
51. Meinwald, C.C. (2018). Plato | Life, Philosophy, & Works. In: Encyclopedia Britannica. [online] Available at: <https://www.britannica.com/biography/Plato>.
52. Mill, John (2002). The Basic Writings Of John Stuart Mill. The Modern Library. p. 239.
53. Moriyon, F. (2020). Research in Moral Education: The Contribution of P4C to the Moral Growth of Students. MDPI: Education Sciences, 10(4), 119. DOI <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10040119>
54. Munro, T. (2019). aesthetics | Definition, Approaches, Development, & Facts. In: Encyclopedia Britannica. [online] Available at <https://www.britannica.com/topic/aesthetics>



55. Murdoch, I. (2014). *The Iris Murdoch Review*. London, the Iris Murdoch Archive Project, Kingston University Press. Available at: <https://www.chi.ac.uk/app/uploads/2021/10/IMR5-Internal-final.pdf>
56. MURRIS, K.S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), pp.667-685. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x.
57. Mylonaki, E. (2019). "Philippa Foot" in *Oxford Bibliographies in Philosophy*, Oxford: Oxford University Press. https://www.academia.edu/56197012/Philippa_Foot_in_Oxford_Bibliographies_in_Philosophy_Oxford_Oxford_University_Press_2019
58. Nadler, S. (2022). Baruch Spinoza. Summer 2022 ed. [online] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/spinoza/#Aca> [Accessed 27 May 2022].
59. O'Neill, O. (2013). *Acting on Principle an Essay on Kantian Ethics*. Cambridge University Press. Available at: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=jftGAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=kantian+ethics&ots=4zxbVd6mDY&sig=uvTc1JUxo6-sASKrpPu9-6glzYQ&redir_esc=y#v=onepage&q=kantian%20ethics&f=false
60. Paine, M. (2012). *The Pedagogy of Philosophy for Children/Philosophical Enquiry*. [online] Available at: <https://etheses.whiterose.ac.uk/3971/1/MRPaineMAeducDisV3.pdf> [Accessed 2 Dec. 2021].
61. Philippa Foot (2008). *Moral dilemmas: and other topics in moral philosophy*. Oxford: Clarendon Pr.
62. Philosophy4Children. (n.d.). What is Philosophy for Children?. Retrieved from <http://www.philosophy4children.co.uk/home/p4c/>



63. Popkin, R.H. (2019). Benedict de Spinoza | Biography, Ethics, & Facts. In: Encyclopædia Britannica. [online] Available at: <https://www.britannica.com/biography/Benedict-de-Spinoza>
64. Pritchard, M. (2018). Philosophy for Children. Stanford, CA: Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/children/#InsForAdvForChilAP>
65. Rich, K.L. (2013). Introduction to Ethics. In Nursing Ethics - Across the Curriculum and Into Practice. 3rd ed, Butts, J.B. & Rich, K.L. Jones & Bartlett Publishers. Burlington: MA. Available at: <https://pdf4pro.com/fullscreen/introduction-to-ethics-jones-amp-bartlett-learning-a229.html>
66. Robinson, H. (2020). Dualism (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/dualism/>.
67. Rohlf, M. (2010). Immanuel Kant. plato.stanford.edu. [online] Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/kant/>.
68. SAPERE. (n.d.). What is P4C?. Retrieved from <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx>
69. Siddiqui, N. et al. (2017). Non-cognitive impacts of philosophy for children. Durham University. Retrieved from <https://www.nuffieldfoundation.org/project/non-cognitive-impacts-of-philosophy-for-children>
70. Silverman, A. (2014). *Plato's Middle Period Metaphysics and Epistemology* (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/plato-metaphysics/>.
71. Smith, K. (2017). Descartes' Theory of Ideas. [online] Stanford Encyclopedia of Philosophy. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/descartes-ideas/>



72. Stahl, B. C. (2012). "Morality, Ethics, and Reflection: A Categorization of Normative IS Research," *Journal of the Association for Information Systems*, 13(8). Available at: DOI: 10.17705/1jais.00304
73. Steinberg, J. (2019). Spinoza's Political Philosophy (Stanford Encyclopedia of Philosophy). [online] Stanford.edu. Available at: <https://plato.stanford.edu/entries/spinoza-political/> [Accessed 24 May 2022]
74. Stern, J.P. (1975). Nietzsche's Aesthetics? *Journal of European Studies*, 5(3), pp.213–222. doi:10.1177/00472441750050030.
75. Stern, R. (2015). *Kantian Ethics: Value, Agency, and Obligation*. United Kingdom. Oxford University Press. Available at: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LUWbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=kantian+ethics&ots=jXg35WqMNL&sig=-Y Un2oEEUYc5zxZmeciNfCNjJA&redir_esc=y#v=onepage&q=kantian%20ethics&f=false
76. Szanto, T. and Moran, D. (2020). Edith Stein. *plato.stanford.edu*. [online] Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/stein/> [Accessed 6 Jul. 2022].
77. The Editors of Encyclopedia Britannica. (2018). Mind–body dualism | philosophy. In: Encyclopedia Britannica. [online] Available at: <https://www.britannica.com/topic/mind-body-dualism> [Accessed 23 May 2022]
78. The Editors of Encyclopedia Britannica (2018). Theodor Wiesengrund Adorno | German philosopher and music critic. In: Encyclopædia Britannica. [online] Available at: <https://www.britannica.com/biography/Theodor-Wiesengrund-Adorno>. [Accessed 15 July 2022]
79. The Philosophy Foundation. (n.d.). Philosophy for Children. Retrieved from <https://www.philosophy-foundation.org/p4c>



80. Thomas, John C. (1992). „The Development of Reasoning in Children through Community of Inquiry“. Sharp, Ann Margaret; Reed, Ronald F.; Lipman, Matthew (eds.), *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press.
81. Tim. (2012). "The Metaphysics of Descartes" [online] Philosophy & Philosophers. Available at: <https://www.the-philosophy.com/descartes-metaphysics>
82. Velasquez, M., Andre, C., Shanks, T.S.J., and Meyer, M.J. (1987). What is Ethics? Issues in Ethics IIE V1 N1. Available at: <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources/ethical-decision-making/what-is-ethics/>
83. Walsh, W.H. (2019). Metaphysics [online] Encyclopedia Britannica. Available at: <https://www.britannica.com/topic/metaphysics> [Accessed 19 May 2022].
84. Watson, R.A. (2019). Rene Descartes | Biography, Philosophy, & Facts. In: *Encyclopædia Britannica*. [online] Available at: <https://www.britannica.com/biography/Rene-Descartes> .
85. Wilkerson, D. (n.d.). Nietzsche, Friedrich | Internet Encyclopedia of Philosophy. [online] Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at: <https://iep.utm.edu/nietzsch/> [Accessed 25 May 2022]
86. Williamson, T. (2020). "What is Metaphysics?" [online]. The British Academy. Available at: <https://www.thebritishacademy.ac.uk/blog/what-is-metaphysics/> [Accessed 19 May 2020]
87. Graham A.J. Rogers (2018). John Locke | Biography, Treatises, Works, & Facts. In: *Encyclopædia Britannica*. [online] Available at: <https://www.britannica.com/biography/John-Locke>.
88. FactsKing.com. (n.d.). 8 Interesting Facts about David Hume. [online] Available at: <https://factsking.com/historical-people/david-hume-facts> [Accessed 7 Jul. 2022].



Στα Ελληνικά:

89. Αποστόλου, Β. (2017). Η φιλοσοφία για παιδιά (Philosophy for children). Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
90. Γασπαράτου, Ρ. (2014). *Φιλοσοφία της παιδείας (Philosophy of education)*. Άνοικτα ακαδημαϊκά μαθήματα Πανεπιστημίου Πατρών (<https://docplayer.gr/12255467-Filosofia-tis-paideias.html>).
91. Γασπαράτου, Ρ. (2014). Φιλοσοφία της Παιδείας (Philosophy of education), Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων. ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών
92. Θεοδωροπούλου, Έ. (2013). Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά (Is philosophy here? Doing philosophy with children) (Συλλογικό), Αθήνα: Διάδραση, σ.σ. 19-53.

Στα Λιθουανικά:

93. "HORIZON 2020" projektas „Dialogas ir argumentavimas, ugdant kultūrinį raštingumą mokyklose“ Prieiga internete: <https://dialls2020.eu/wp-content/uploads/2019/04/DIALLS-Policy-Brief-1-Developing-Educational-Policies.pdf> .
94. Alekniene, Tatjana. 2019. *Knygos recenzija. „Sokratas – prezidentas!“*. Prieiga internete: <https://www.15min.lt/kultura/naujiena/literatura/knygos-recenzija-sokratas-prezidentas-286-1113872?copied> .
95. Aškinytė, Rasa. 2003. *Filosofija vaikams: mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba.
96. Aškinytė, Rasa. 2003. *Filosofija vaikams: užduočių knyga pradinukams*. Vilnius: Tyto alba.
97. Aškinytė, Rasa. 2004. „Racionalusis dorinio ugdymo aspektas: Matthew Lipmano ugdymo filosofija“. *Pedagogika* 70: 21–25. Prieiga internete: https://emokymai.vu.lt/pluginfile.php/226448/mod_resource/content/1/Rasa%20A%C5%A1kinyt%C4%97%20Lipmano%20metodika.pdf .



98. Baranova, J.; Duoblienė, L. 2020. Kalbos filosofija ir multimodalus ugdymas. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
99. Duoblienė, Lilija. 2004. „Trys filosofijos mokymo kryptys Lietuvos mokykloje“. *Acta paedagogica Vilnensia* 12: 158–164.
100. Duoblienė, Lilija. 2005. „Philosophy in Lithuanian education: past and present“. Baranova, Jurate (ed.), *Contemporary Philosophical Discourse in Lithuania*. Council for Research in Values and Philosophy, 4–375.
101. Duoblienė, Lilija. 2007. „Filosofijos programų kaita: nuo tarpukario iki šių dienų“. *Logos* 50: 158–166.
102. Garskaite, Rosita. 2018. *Filosofinių knygų vaikams vertėja: derėtų labiau pasitikėti vaikais ir jaunimu*. Prieiga internete: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2018-03-12-filosofiniu-knygu-vaikams-verteja-deretu-labiau-pasitiketi-vaikais-ir-jaunimu/168794?fbclid=IwAR2tO3bGGCxi7tvZpWbZEDp9VXE0lspwfAHZs52m8ubrj-AOIdoR3vdRjN8#.WqdwPw-h-gQ.facebook>.
103. Kress, G.; Jewitt, C. 2003. *Multimodal literacy*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., Oxford, Wien: Peter Lang. https://qz.com/635002/teaching-kids-philosophy-makes-them-smarter-in-math-and-english/?fbclid=IwAR2vV_TOqG06_8BK8xRIj4C8h2CoBQ_cAlfpGGgluljOVHE68eLXTqilk0o.
104. Lipman, Matthew. 1999. *Liza: pilietinės visuomenės pagrindai. Mokytojo knyga*. Vilnius: Kronta.
105. Lipman, Matthew. 1999. *Markas: pilietinės visuomenės pagrindai. Mokytojo knyga*. Vilnius: Kronta.
106. Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press. [VU Centrinė biblioteka]



107. Peluritis, Laurynas. 2018. *Mažieji Platonai“: filosofija prasideda nuo susitikimo su mokytoju*. Prieiga internete: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2018-06-30-filosofija-prasideda-nuo-susitikimo-su-mokytoju/170590> .
108. Rubavičiene, Jūrate [Baranova, Jūrate]. 2008. Aklumo fenomenas ir rankos judesys [= The phenomenon of blindness and the movement of hand]. *Problemos: mokslo darbai*, 13–23. Prieiga internete: <http://www.academia.edu/2347011> .
109. Rubavičiene, Jūrate [Baranova, Jūrate]; Degešys, Liutauras. 2014. „Filosofijos didaktika modernizmo ir postmodernizmo takoskyroje“. *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 309–328. Prieiga internete: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:11726596/datastreams/MAIN/content> .
110. www.filosofija.info. (n.d.). Džonas Lokas - Filosofija. [online] Available at: <http://www.filosofija.info/ar-zinai/dzonas-lokas/> [Accessed 6 Jul. 2022].

Το έργο Little Philosophers συγχρηματοδοτείται από το πρόγραμμα ERASMUS+ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η παρούσα έκδοση αντικατοπτρίζει αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών, και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

(Αριθμός Έργου: 2021-1-FR01-KA220-SCH-000031537)



Με συγχρηματοδότηση από το πρόγραμμα «Erasmus+» της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**CITIZENS
IN POWER**



**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΙΕΡΙΑΣ**



δίκτυο
για τα δικαιώματα
του παιδιού

network
for children's
rights



**Vilnius
University**

