

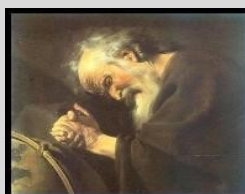
Σοφία Χατζηστεφανίδου*

**Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PfC)
ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης
μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής**

Abstract

**The “Philosophy for Children” (P4C) movement as a case study
of international diffusion of an innovative school practice**

It is forty years since the educational movement P4C was constituted. The movement aims at Philosophy to be penetrated, not in its traditional form, but as an applied didactic methodology, in all levels of the educational system, without the exception even of the field of the Early Childhood Education. The construction, in 1970, of the first P4C curriculum by the American philosopher Matthew Lipman was only the beginning. Drawing inspiration from the domain of Philosophy and taking into account principles of the developmental theories of Child Psychology, the P4C movement presents itself as an innovative proposal of school practice, in the foundations of which postmodernist conceptions about the possibilities and boundaries of children’s thinking are to be traced. In this paper an attempt is undertaken to study the historical process or the international diffusion of P4C, through the gradual formation of a distinct scientific community and its networks, which embrace and forward this particular movement’s principles and aims. In order to interpretate this phenomenon elements of the general theory of “Diffusion of innovations” by Everett M. Rogers will be used. The focus will be directed to four specific factors: 1) The innovative practice itself. 2) That networks or communication channels used to spread information about innovation. 3) The element of Time. 4) The nature of the society to whom the innovative practice is introduced.



**Ελληνική
Φιλοσοφική
Βιβλιογραφία**



2011

* Η Σοφία Χατζηστεφανίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. E-mail: shajistef@edc.uoc.gr

Θεωρία «Διάχυσης των Καινοτομιών»: Θεμελιώδεις όροι και παράμετροι

Ενώ για πρώτη φορά μελετήθηκε στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, η Θεωρία «Διάχυσης των Καινοτομιών» έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής μετά την επεξεργασία της από τον αμερικανό κοινωνιολόγο *Everett M. Rogers*. Το σύγγραμμά του *Diffusion of Innovations (1962)* συγκαταλέγεται ανάμεσα σε αυτά με τη μεγαλύτερη επίδραση κατά τις τελευταίες δεκαετίες, με εφαρμογές σε κάθε είδους καινοτομικές προσεγγίσεις. Ως «καινοτομία» ορίζεται από τον Rogers «κάθε ιδέα, πρακτική ή αντικείμενο, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως καινούργιο από κάποιο άτομο ή κάποια ομάδα που το υιοθετεί» (E. M. Rogers, 2003, 12). Ως «διάχυση» ορίζεται «η διαδικασία κατά την οποία μια καινοτομία διαδίδεται μέσω ορισμένων καναλιών, με την πάροδο του χρόνου, ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συστήματος» (Στο ίδιο, 5).

Τέσσερις βασικές παράμετροι συνθέτουν το φαινόμενο των καινοτομιών κατά Rogers: (α) η ίδια η καινοτομία, (β) τα κανάλια διάδοσής της, πώς δηλαδή οι σχετικές πληροφορίες περνούν από το ένα άτομο στο άλλο (communication), (γ) ο παράγων «χρόνος» και (δ) η «φύση» της κοινωνίας, στην οποία εισάγεται η καινοτομία (Στο ίδιο, 11).

Εξηγητικό ρόλο στην υιοθέτηση ή μη μιας καινοτομίας, καθώς και στο ρυθμό προώθησής της παίζουν οι αποκαλούμενες από τον Rogers «ιδιότητες των καινοτομιών». Τέτοιες ιδιότητες είναι (Στο ίδιο, 15-16):

(α) Το «συγκριτικό πλεονέκτημα» (relative advantage): ο βαθμός, στον οποίο μια καινοτομία γίνεται αντιληπτή ως καλύτερη από την ιδέα ή την πρακτική που υποκαθιστά, ή αυτό που γενικότερα μια καινοτομία προσφέρει στον αποδέκτη της.

(β) Η «συμβατότητα» (compatibility): ο βαθμός στον οποίο μια καινοτομία είναι σύμφωνη με τις κυρίαρχες αξίες, τις παλαιές εμπειρίες ή τις ανάγκες πιθανών αποδεκτών. Η υιοθέτηση μιας μη συμβατής καινοτομίας συχνά προϋποθέτει την υιοθέτηση ενός καινούργιου συστήματος αξιών, κάτι που συνιστά μια πολύ αργή διαδικασία.

(γ) Η «πολυπλοκότητα» (complexity): ο βαθμός στον οποίο μια καινοτομία είναι απλή στην κατανόηση και τη χρήση της.

(δ) Η δυνατότητα πειραματισμού στην πράξη σε περιορισμένη αρχικά κλίμακα (trialability), έτσι ώστε να περιορισθεί ο βαθμός αβεβαιότητας (uncertainty) σχετικά με μια πιθανή υιοθέτησή της έναντι άλλων εναλλακτικών λύσεων.

(ε) Ο βαθμός στον οποίο τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της είναι παρατηρήσιμα (observability).

Ως προς τον παράγοντα «χρόνος» της διαδικασίας υιοθέτησης μιας καινοτομίας (adoption process) ο Rogers διακρίνει πέντε στάδια (Στο ίδιο, 168):

(α) πρώτη γνώση της καινοτομίας, (β) διαμόρφωση στάσης απέναντί της μέσω της αναζήτησης σχετικής πληροφόρησης, (γ) απόφαση υιοθέτησης ή απόρριψής της, (δ) εφαρμογή της καινοτομίας – σημαντικό στοιχείο του σταδίου αυτού είναι η «επαν-επινοήση» (re-invention), που ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο μια καινοτομία μεταβάλλεται ή τροποποιείται από τον χρήστη κατά τη διαδικασία της υιοθέτησής της και της εφαρμογής της» (Στο ίδιο, 181) – και (ε) επιβεβαίωση της ειλημμένης απόφασης ή υπαναχώρηση. Ανάλογα με το ρυθμό υιοθέτησης μιας καινοτομίας κατηγοριοποιεί το σώμα των αποδεκτών της σε (α) νεωτεριστές (innovators), (β)

πρώιμους αποδέκτες (early adopters), (γ) πρώιμη πλειοψηφία (early majority), (δ) ύστερη πλειοψηφία (late majority) και (ε) βραδυπορούντες (laggards) (Στο ίδιο, 282).

Ως προς τον παράγοντα «φύση» της κοινωνίας όπου διαχέεται η καινοτομία, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, τυπικής – με τις ιεραρχίες της – και άτυπης – με τη λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων. «Φορείς αλλαγής» (change agents) και «διαμορφωτές της κοινής γνώμης» (opinion leaders) είναι όροι που αποδίδονται σε στελέχη των οποίων ο ρόλος είναι κομβικός στο σύστημα του «δικτύου επικοινωνιών» (communicational network: άτομα που συνδέονται μεταξύ τους με ροή πληροφοριών που βασίζεται σε συγκεκριμένα πρότυπα), στο οποίο στηρίζεται η διαδικασία διάχυσης της καινοτομίας. Πολύ σημαντικός για τη διάχυση της καινοτομίας είναι ο ρόλος του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου.

Απόπειρα ιστορικής διερεύνησης της πορείας διεθνούς διάχυσης του κινήματος «Φιλοσοφία για Παιδιά» με τη βοήθεια της εφαρμογής του μοντέλου του Rogers – Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο καινοτομικός χαρακτήρας της διδακτικής προσέγγισης ή διαδικασίας «Φιλοσοφία για Παιδιά» (Philosophy 4 Children ή Philosophy for Children)¹ προτάσσεται ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ήδη στις πρώτες φράσεις προβολής της ταυτότητας του *Ινστιτούτου για την Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά* (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC), στη σχετική ιστοσελίδα, όπου και διαβάζει κανείς: «Αναγνωρισμένο από την Αμερικανική Φιλοσοφική Εταιρεία για αριστεία και καινοτομία...». Από την πλευρά της παρούσας εργασίας, ωστόσο, το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται μόνο στον καινοτομικό χαρακτήρα της συγκεκριμένης πρότασης, αλλά και στη διεθνή απήχησή της, στο γεγονός, δηλαδή, ότι δεν παρέμεινε μία από τις πολλές επιχειρούμενες εκπαιδευτικές καινοτομικές παρεμβάσεις, με περιορισμένη χωροχρονική εμβέλεια, αλλά ευθύς εξαρχής απέκτησε τον χαρακτήρα «κινήματος», το οποίο άρχισε να διαχέεται και εξακολουθεί μέχρι σήμερα να διαχέεται σε παγκόσμιο επίπεδο, διαθέτοντας «μια κοινή ιδεολογική βάση, οργανωμένες δραστηριότητες ομάδων, έως και μια αίσθηση ευαγγελικού κηρύγματος» (C. Winstanley, 2006). Λαμβανομένου υπόψη του διεθνούς χαρακτήρα του κινήματος P4C, θεωρήθηκε ότι ως ερμηνευτικό εργαλείο για την κατανόηση της δυναμικής του και τη διερεύνηση της εξελικτικής του πορείας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το θεωρητικό μοντέλο του Rogers για τη Διάχυση των Καινοτομιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει να δει κάποιος ποια είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου στην περίπτωση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας².

Η εφαρμογή του μοντέλου στην παρούσα εργασία έγινε με συλλογή και αποκωδικοποίηση ενός όγκου πληροφοριών, οι οποίες εντοπίστηκαν σε διαδικτυακούς τόπους, ντοκουμέντα της UNESCO, βιβλία, αρθρογραφία. Η διαδικασία αυτή αφορούσε στο «χρόνο» και τα «κανάλια» διάχυσης, βασικούς παράγοντες του μοντέλου του Rogers, που έπαιξαν ρόλο στην υιοθέτηση του κινήματος P4C ως καινοτομικής διδακτικής πρακτικής στις χώρες υποδοχής του. Ενδιάμεσα, καθώς και τελικά συμπεράσματα, παρουσιάζονται και σχολιάζονται υπό το πρίσμα της «φύσης» των κοινωνιών υποδοχής, τον έτερο βασικό παράγοντα διάχυσης των καινοτομιών, σύμφωνα με το μοντέλο του Rogers.

¹ Στο εξής θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά τα ακρωνύμια ΦΓΠ ή P4C.

² Ο Rogers (2003, 63) αναφέρει ως παράδειγμα ιστορικής διερεύνησης ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος με διεθνή απήχηση συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε η Roberta Wollons, το 2002, με αντικείμενο την παγκόσμια πορεία της φραιβελιανής ιδέας του Kindergarten.

Η καινοτομική διδακτική πρακτική P4C του Matthew Lipman

Οι ρίζες του κινήματος P4C ανάγονται στο 1969, όταν ο αμερικανός φιλόσοφος Matthew Lipman, «πατέρας-θεμελιωτής» της φιλοσοφίας για παιδιά στην σύγχρονη εποχή» (M. Tozzi, 2008), καθηγητής τότε στο Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης, διαπίστωσε ότι, εξαιτίας της ανεπάρκειας της αμερικανικής εκπαίδευσης, πολλοί από τους φοιτητές του στερούνταν και των στοιχειωδών ακόμη κριτικών δεξιοτήτων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα κοινωνικής, πολιτικής, ακόμη και ακαδημαϊκής φύσης, δεν σκέφτονταν, δηλαδή, όπως όφειλαν να σκέφτονται στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας³. Η διαπίστωση αυτή στάθηκε αφορμή να αναπτύξει σταδιακά με τη βοήθεια συνεργατών του στο Montclair State College (MSC και από το 1995 Montclair State University - MSU) του New Jersey και να ολοκληρώσει μέχρι το 1987 ένα πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα φιλοσοφίας (συμπεριλάμβανε το διδακτικό υλικό της μεθόδου, 7 διδακτικά εγχειρίδια και οδηγούς χρήσης τους για τον εκπαιδευτικό), που απευθυνόταν σε παιδιά και νέους ηλικίας από τεσσάρων έως δεκαεπτά ετών. Το πρόγραμμα οικοδομήθηκε γύρω από τέσσερις άξονες, οι οποίοι υποδηλώνονται με αριθμητικό συμβολισμό στο ένα από τα δύο εν χρήσει ακρωνύμια, το P4C: τις έννοιες της ‘κοινότητας’ (‘community’), της ‘φιλοσοφικής διερεύνησης’ (‘philosophical inquiry’), της ‘μαθητο-κεντρικής προσέγγισης’ (‘student-centered approach’) και του ‘στοχασμού’ (‘reflection’).

Το ΑΠ του Lipman αρθρώνεται σε επίπεδα, τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικές ηλικίες των παιδιών και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Σε κάθε επίπεδο χρησιμοποιείται στη διδασκαλία ένα μικρό σε έκταση μυθιστόρημα, κεντρικός ήρωας του οποίου είναι ένα παιδί ηλικίας αντίστοιχης με εκείνη των παιδιών, στα οποία απευθύνεται το μυθιστόρημα. Ο ήρωας του μυθιστορήματος θέτει είτε άμεσα είτε έμμεσα προβληματισμούς – γνωστικά και συναισθηματικά ερεθίσματα –, που λειτουργούν αφυπνιστικά για το ενδιαφέρον των παιδιών και αποτελούν αφετηρία διερευνητικού διαλόγου μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου στη σχολική αίθουσα.

Το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, που εισηγήθηκε ο Lipman, οδηγούσε σε έναν ανατρεπτικό τρόπο προσέγγισης της σχέσης φιλοσοφίας-παιδαγωγικής, δεδομένου ότι προϋπέθετε το μετασχηματισμό της φιλοσοφίας σε διδακτικό αντικείμενο έτσι, όπως ουδέποτε πριν είχε επιχειρηθεί: στήνοντας για πρώτη φορά γέφυρες ανάμεσα σε έναν κατεξοχήν χώρο *ενεργού υψηλής διανόησης* και ένα υποκείμενο, το παιδί, του οποίου το δικαίωμα στη γνώση υποτιμήθηκε στο παρελθόν μέσω μιας διαδικασίας που το προσδιόριζε ως *περιθωριακό* (J. Haynes, 2009, 105), και το οποίο εξακολουθεί να γίνεται αντιληπτό από τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις ως *ον παθητικό*. Η ρηξικέλευθη αυτή οπτική εγκαινίαζε νέα πεδία διαλόγου, στον οποίο (προ)καλούνταν να επιχειρηματολογήσουν εκπρόσωποι της φιλοσοφίας, της εκπαίδευσης, της επιστήμης, της πολιτικής, της θρησκείας. Ο διάλογος που άνοιγε με τον τρόπο αυτό ο Lipman προοιωνιζόταν μακρόβιος, εφόσον τα διακυβεύματα που έθετε στο επίκεντρο ήταν αιχμηρά, καθώς παρέπεμπαν στην ανάγκη επανεξέτασης κυρίαρχων αναπαραστάσεων (M. Goucha, 2007, 42) (α) για την παιδική ηλικία⁴, (β) για τη

³ Τα γεγονότα παραθέτει ο Lipman (1976, 18 κ.ε.).

⁴ Ενδεικτικά βλ. G. B. Matthews (1994), T. Shapiro (2001), D. Kennedy (1998) και A. Nandy (1987, 56-76). Η βασική ελληνική αρθρογραφία (κυρίως των Έ. Θεοδωροπούλου, Γ. Καραφύλλη, Γ. Τζαβάρα, Σ. Νικολιδάκη, Α. Καναβούρα), καθώς και γενικότερες πληροφορίες για το κίνημα ΦΓΠ και την παρουσία του στην Ελλάδα και διεθνώς, παρατίθενται στην πλούσια σχετική ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, την οποία

φιλοσοφία (βλ. W. Kohan, 1999. A. Gazzard, 1996. J. Haynes, 2009), (γ) για το φιλοσοφείν, (δ) για τη φιλοσοφική εκπαίδευση, (ε) για τη διαδικασία εκμάθησης του φιλοσοφείν.

Συγκριτικά πλεονεκτήματα της P4C ως καινοτομικής πρακτικής

Μέσα από το πρόγραμμά του ο Lipman δήλωνε ότι πρόθεσή του ήταν να συνδέσει το παρόν και το μέλλον της αμερικανικής εκπαίδευσης με το εκπαιδευτικό όραμα του Dewey και την παράδοση του κινήματος της προοδευτικής αγωγής, φιλοδοξώντας να συμβάλει στην εσωτερική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν είχε σταθεί ικανό με την παραδοσιακή του μορφή να καλλιεργήσει τις ικανότητες σκέψης των μαθητών. Αιτία γι' αυτό θεωρούσε το γεγονός ότι η εκπαίδευση άφηνε ανεκμετάλλευτο το δυναμικό της νόησης των παιδιών, καθώς αγνοούσε την ικανότητά τους, ήδη από την προσχολική ηλικία, να διαλογίζονται πάνω σε ζητήματα που άπτονται των εμπειριών τους. Πρότεινε τα πολλαπλά «γιατί» ενός παιδιού να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ως προϊόν και ενδείξεις ενός γνήσιου και αυθόρμητου ενδιαφέροντος φιλοσοφικού τύπου, καθώς ο θαυμασμός, η απορία, η αμφισβήτηση αποτελούν τη βάση του φιλοσοφικού στοχασμού.

Ο Lipman αμφισβήτησε την κρατούσα άποψη φιλοσόφων, ψυχολόγων, δασκάλων και γονέων ότι η πρώιμη καθοδήγηση των παιδιών – που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την αφηρημένη τους σκέψη – στον κόσμο της νόησης συνιστά γνωστική παρέμβαση δυνάμει επικίνδυνη, αλλά και αφαιρεί την «αγνότητα» που προσφέρει μια προστατευμένη από πρώιμους προβληματισμούς σκέψη. Στη θέση της πρότεινε να επεκταθεί η διδασκαλία της φιλοσοφίας μέχρι και την πολύ μικρή ηλικία, ως είδος πρωτο-φιλοσοφίας (pre-philosophy), που ασκεί τη νόηση του παιδιού, θεωρώντας ότι είναι δυνατή η διδακτική προσαρμογή φιλοσοφικού υλικού κατάλληλου για κάθε ηλικία. Με βάση, επίσης, το σκεπτικό ότι η φιλοσοφία είναι παράλληλα μέθοδος έρευνας και νοητικής δραστηριότητας, που μπορεί να ασκηθεί και συλλογικά, ενθυλάκωσε στο διδακτικό του μοντέλο την έννοια της 'κοινότητας', μετασχηματίζοντας τη σχολική τάξη σε 'κοινότητα έρευνας' ('community of inquiry') και εγκαθιστώντας τον 'κοινοτικό διάλογο' ως θεμελιώδη πρακτική. Προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, ο Lipman έδινε ταυτόχρονα τη δυνατότητα να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή και δάσκαλοι χωρίς φιλοσοφική προπαιδεία, αρκεί να εκπαιδευτούν κατάλληλα.

Το μεθοδολογικό κομμάτι της πρότασης του Lipman μπορεί να θεωρηθεί ως μορφή 'εφαρμοσμένης φιλοσοφίας' (M. Lipman, 2006, 59) ή καλύτερα εφαρμοσμένης μεθοδολογίας (λογικής και ρητορικής), ως ένας τρόπος δηλαδή άσκησης των παιδιών στις έννοιες, που τα βοηθά να προσανατολίσουν τη σκέψη τους προς την κατεύθυνση αναζήτησης/συγκρότησης νοημάτων και επίλυσης προβλημάτων (Σ. Νικολιδάκη, 2005, 116). Μια τέτοιου τύπου άσκηση προσφέρεται ως ιδανική για ένα περιβάλλον σύνθετο, απαιτητικό και εξόχως ρευστό, όπως αυτό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, της διεθνοποιημένης κουλτούρας, των κοινωνικά ευάλωτων και συγκρουσιακών σχέσεων και των συχνών εναλλαγών των κυρίαρχων μοντέλων ζωής, στο οποίο η δυνατότητα κριτικής αυτορρύθμισης ανάγεται σε ιδιαίτερη αρετή.

Το κίνημα P4C προωθεί την αντίληψη ότι η εξάσκηση της φιλοσοφίας ως πρακτικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη, και όχι μόνον ως καθαρά εγκεφαλικής δραστηριότητας, μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη σε τρία αλληλοδιαπλεκόμενα

επίπεδα: το ατομικό, το κοινωνικό, το πολιτειακό. Με βασικά εργαλεία εφαρμογής (α) τη διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο της (φιλοσοφικής) κοινότητας (community of inquiry), (β) τη διαδικασία της διαλογικής αντιπαράθεσης απόψεων (debate) και (γ) την εκμάθηση των διαδικασιών στοχασμού (thinking) και αναστοχασμού (reflective thinking ή thinking about thinking), η μέθοδος στοχεύει: (α) στην υποβοήθηση ανάπτυξης της λογικότητας (ορθολογικότητας με κριτική διάθεση κατά Lipman, 2006, 24), της δημιουργικότητας και της αυτονομίας της σκέψης (κριτικής, δημιουργικής, αλληλέγγυας), (β) στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την οικοδόμηση της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από τη σταδιακή ανακάλυψη της ταυτότητάς του, την απόκτηση αυτοσυνείδησης, την ενεργό κατάκτηση ηθικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων, (γ) στην εκπαίδευση για την ενεργό πολιτεότητα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός πολίτη με δημοκρατικό ήθος και δημοκρατική συμπεριφορά, ανεκτικότητα απέναντι στη διαφορετικότητα των άλλων, αντίθετο στη χρήση βίας και υπερασπιστή της ειρήνης, (γ) στην υποβοήθηση της κατάκτησης της χρήσης της γλώσσας – κυρίως της προφορικής, (δ) στην ανανέωση της διδακτικής που αφορά στην ίδια την εκμάθηση του φιλοσοφείν⁵.

Η P4C και το κριτήριο της «συμβατότητας»

Η διερεύνηση του ζητήματος της «συμβατότητας» στο πλαίσιο της ιστορίας της εκπαίδευσης οδηγεί στη διαπίστωση ότι η φιλοσοφία σε προ-κολεγιακό επίπεδο δεν υπήρξε ποτέ θεσμοθετημένο γνωστικό αντικείμενο στις αγγλόφωνες χώρες⁶, ενώ η αντίστοιχη ευρωπαϊκή εμπειρία περιόριζε τη διδασκαλία της στις τελευταίες μόνον τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εντελώς ρηξικέλευθη εκπαιδευτικά υπήρξε η πρόταση του Lipman για διδασκαλία της φιλοσοφίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, καθώς προσέκρουε σε καθεστηκυίες αντιλήψεις τόσο φιλοσόφων όσο και ψυχολόγων. Παρά το γεγονός ότι θεωρητικά η δυνατότητα των παιδιών να φιλοσοφούν είχε στο παρελθόν υποστηριχθεί από φιλοσόφους όπως ο Επίκουρος, ο Montaigne, ο Walter Benjamin, ο Karl Jaspers, στην πράξη ποτέ δεν εφαρμόστηκε μια σχετική διδακτική παρέμβαση. Ιδιαίτερα ο γερμανικός χώρος παρουσίασε ήδη από τη δεκαετία του 1920 προδρόμους μιας «Φιλοσοφίας του Παιδιού», μιας “Kinderphilosophie”⁷, όπως οι Arthur Liebert, Hermann Nohl, Leonard Nelson, Walter Benjamin, Karl Jaspers⁸, με τις σχετικές συζητήσεις, ωστόσο, να περιορίζονται στο επίπεδο διδακτικών παρεμβάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το κατ’ εξοχήν καινοτομικό στοιχείο της προσέγγισης P4C, η παροχή δηλαδή φιλοσοφικής παιδείας ήδη από την πολύ μικρή ηλικία, να αναδεικνύεται ως το περισσότερο «ασύμβατο» με τις κυρίαρχες ανάμεσα στους φιλοσόφους αντιλήψεις για τις ίδιες τις έννοιες της φιλοσοφίας και του φιλοσοφείν και άρα να συνιστά το μεγαλύτερο εμπόδιο στη διάδοση της μεθόδου με όρους ευρύτερης αποδοχής. Από την πλευρά της γνωστικής ψυχολογίας, εξάλλου, έμπαιναν εμπόδια ως προς τη συμβατότητα φιλοσοφικής δραστηριότητας και επιπέδου νοητικής ανάπτυξης των παιδιών.

⁵ Βλ. M. Lipman (2006), passim. Το βιβλίο αυτό θεωρείται το πληρέστερο θεωρητικό κείμενό του.

⁶ Περιστασιακά και σε λίγες περιπτώσεις προσφερόταν ως μάθημα επιλογής σε Β. Αμερική και Μεγάλη Βρετανία (M. Goucha, 2007, 51).

⁷ Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Jaspers στη δεκαετία του '50. Βλ. M. Niewiem, 2001, 12.

⁸ Στο ίδιο, 61-62.

Το ίδιο το πρόγραμμα P4C, ωστόσο, καθώς ισχυρίζεται ο εμπνευστής του, «δεν προέκυψε από το πουθενά⁹. Στηρίχτηκε στις υποδείξεις του John Dewey και του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky, οι οποίοι τόνιζαν ότι είναι αναγκαίο να διδάσκουμε τη διαδικασία της σκέψης και όχι μόνον αυτήν της απομνημόνευσης» (S. Najji, 2005, 23). «Πήρα πολλά οικεία συστατικά και τα συνέθεσα με έναν νέο τρόπο, με αποτέλεσμα να επινοηθεί μια νέα μορφή εκπαίδευσης», εξηγεί ο ίδιος ο Lipman, για να παραθέσει στη συνέχεια ονόματα φιλοσόφων και ψυχολόγων, που κατά κύριο λόγο επηρέασαν τη διδακτική του προσέγγιση: John Dewey, Justus Buchler, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Gilbert Ryle, George Herbert Mead, Ludwig Wittgenstein (Στο ίδιο, 24-25). Τόσο από την άμεση αυτή μαρτυρία του Lipman όσο και από το σύνολο του έργου του προκύπτει η εκλεκτική συγγένεια των απόψεών του με όψεις της δυτικής – κυρίως αμερικανικής – φιλοσοφικής και επιστημονικής παράδοσης, από τις οποίες αντλεί τα επιστημολογικά εργαλεία που στηρίζουν τη θεωρητική τεκμηρίωση, τους επιμέρους στόχους και τη μεθοδολογία των διδακτικών μετασχηματισμών που επιχειρεί: με την παράδοση της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας (Σωκράτης, Πλάτων), με τον αμερικανικό πραγματισμό (Peirce, Dewey, Mead), με την αναλυτική φιλοσοφία (Russell, Wittgenstein), με αμερικανούς φιλοσόφους του 20ού αιώνα που εργάστηκαν στους χώρους της λογικής, καθώς και της ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας (Buchler, Rowls), με την αναπτυξιακή ψυχολογία (Piaget, Vygotsky), με την λειτουργιστική κοινωνιολογική προσέγγιση (Durkheim)¹⁰.

Αν, όμως, οι ιδεολογικές και επιστημολογικές αυτές αφετηρίες του κινήματος P4C φαίνεται να είναι σε μεγάλο μέρος τους συμβατές με αξίες και αντίστοιχες παραδόσεις που μοιράζονται οι χώρες της Δύσης, δεν είναι διόλου οικείες σε κοινωνίες, όπως αυτές της Ασίας ή της Αφρικής, με πολύ διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, νοοτροπίες και κοινωνικές πρακτικές, κάτι που δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στην απήχηση που μπορούν να έχουν οι αρχές της μεθόδου στις κοινωνίες αυτές. Αλλά ακόμη και μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του δυτικού πολιτισμικού χώρου υπάρχουν ιστορικά προσδιορισμένες διαφοροποιήσεις τόσο ως προς τις ιδεολογικές και φιλοσοφικές παραδόσεις όσο και ως προς τις κοινωνικοπολιτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα να δημιουργείται εκείνο το μέγεθος ασυμβατότητας, που, ακόμη και στην περίπτωση υιοθέτησης του αρχικού μοντέλου, δρα αναπόφευκτα ως καταλύτης για τη δημιουργία «επαν-επινοήσεων», όπως θα δειχτεί παρακάτω.

Είναι η P4C μια πολύπλοκη εκπαιδευτική πρακτική;

⁹ Ο Michel Tozzi παραθέτει από μια διαφορετική οπτική πιο γενικούς λόγους «συμβατότητας» του κινήματος με παραδεδομένες αξίες και πρακτικές, γράφοντας: «Ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τα ιδανικά της δημοκρατίας στον 18^ο αιώνα οδήγησε στην ελευθερία του λόγου και στην πρόσκληση για δημόσια και ανοιχτή αντιπαράθεση επιχειρημάτων. Μια μετατόπιση στις αντιλήψεις μας για την παιδική ηλικία, που έχει τις ρίζες της στο έργο του Rousseau, κορυφώθηκε στον 20^ό αιώνα με την υπογραφή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η προοδευτική εμφάνιση και σταδιακή ανάπτυξη παγκοσμίως, στη διάρκεια του 20ού αιώνα, μιας νέας κατεύθυνσης στην αγωγή διέρρηξε τους δεσμούς με τις παραδοσιακές μεθόδους, για να προωθήσει μια ενεργητική μαθησιακή προσέγγιση στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Και, τέλος, η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών οδήγησε σε μια καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, ενσωματώνοντας θεωρίες από τους χώρους της γνωστικής ψυχολογίας, της εποικοδόμησης και της κοινωνικής κατασκευασιοκρατίας σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές.» (Βλ. UNESCO, 2007, 14).

¹⁰ Για μια αναλυτική παρουσίαση της σχέσης του προγράμματος του Lipman με όλους αυτούς τους χώρους και τους εκπροσώπους τους βλ. Σ. Νικολιδάκη (2005).

Πρόκειται για μια καινοτομική διδακτική παρέμβαση, η οποία προϋποθέτει αντίστοιχες παρεμβάσεις στα στάδια τόσο της αρχικής κατάρτισης όσο και της επιμόρφωσης όσων εκπαιδευτικών καλούνται να την εφαρμόσουν στην πράξη. Αυτοί που διευκολύνονται είναι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης, με φιλοσοφική προπαιδεία, ενώ η μέθοδος με την προσφορά ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος προσπαθεί να υπερβεί εμπόδια όπως η ανασφάλεια και η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέχρι σήμερα το πλέον αδύναμο στοιχείο της μεθόδου παραμένει η δυσκολία να γίνει πειστική μια διδακτική προσέγγιση της φιλοσοφίας από εκπαιδευτικούς που στερούνται φιλοσοφικής παιδείας.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στο μοντέλο του Lipman, στοιχείο πολυπλοκότητας συνιστά η διαδικασία μεταφοράς του αναλυτικού προγράμματος του IAPC σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα, καθώς απαιτείται η μετάφραση αλλά και η προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις επιτόπιες συνθήκες και ανάγκες των χωρών υποδοχής¹¹.

Υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής της P4C στην πράξη σε περιορισμένη αρχικά κλίμακα;

Όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών καινοτομιών, είναι δυνατή και παρατηρείται σε όλες τις χώρες που υιοθετούν τη μέθοδο P4C η πειραματική και πιλοτική εφαρμογή της πριν την τελική απόφαση για την οριστική ένταξή της με ποικίλους τρόπους στους κόλπους του σχολικού προγράμματος.

Είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ΦΓΠ άμεσα παρατηρήσιμα;

Δεδομένου ότι κυρίως οι μεταβολές στη σκέψη του παιδιού δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος (M. Goucha, 2007, 20), είναι πολύ δύσκολο να παρατηρηθούν αλλαγές στους τομείς για τους οποίους η μέθοδος υπόσχεται προσδοκώμενα οφέλη, όπως αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ή και σε άλλους επιμέρους τομείς, στους οποίους υπάρχει προσδοκία παράπλευρου οφέλους. Εντούτοις, από την αρχή της δράσης του το κίνημα P4C κατέβαλε προσπάθεια να γίνουν προσεκτικά σχεδιασμένες λεπτομερειακές έρευνες, με χρήση όλων των μεθοδολογιών που μπορούν να δώσουν ενδείξεις ορατών μεταβολών στους μαθητές. Καταδείχτηκε ότι αποτελέσματα είναι ορατά κυρίως όταν υπάρχει χρήση ομάδων ελέγχου.

Από τις αφετηρίες εφαρμογής της μεθόδου ο Lipman από κοινού με τον συνεργάτη του Bierman έκαναν εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιώντας ομάδα ελέγχου (M. Lipman, 1976, 29-33). Σε όλη τη δεκαετία του '70 ο Lipman και το προσωπικό του IAPC συνεργάστηκαν με το New Jersey Department of Education και την Υπηρεσία Εκπαιδευτικού Ελέγχου (Educational Testing Service) του Τμήματος. Προϊόν της συνεργασίας αυτής υπήρξε το New Jersey Test of Reasoning Skills (NJTRS), που αξιολογούσε τα αποτελέσματα του προγράμματος ως προς τις ικανότητες σκέψης (thinking skills) παιδιών 11 ετών. Έκτοτε, διάφορες έρευνες διεξάχθηκαν σε πολλές χώρες, με χρήση ποσοτικών κυρίως μεθόδων αξιολόγησης, με επίκεντρο τη διερεύνηση επιδράσεων προγραμμάτων ΦΓΠ κατά κύριο λόγο στον γνωστικό τομέα, όπου φάνηκε να έχουν θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, εξακολούθησαν και εξακολουθούν να τίθενται ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα αξιολόγησης των ικανοτήτων που προωθούν προγράμματα ΦΓΠ, με την αναζήτηση της βέλτιστης μεθοδολογικής προσέγγισης – π.χ. ποσοτική ή ποιοτική

¹¹ Παράδειγμα μιας αδρής περιγραφής των βημάτων υποδοχής και εφαρμογής της μεθόδου σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών ενός διαφορετικού εθνο-πολιτισμικού περιβάλλοντος δίνεται στο I. Sigurthorsdottir (2001), 16-19.

έρευνα; – για μια έγκυρη αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων, καθώς και με την περαιτέρω αξιοποίηση στην πράξη των ευρημάτων τέτοιου τύπου ερευνών (F. Garcia-Moriyon, I. Rebollo, & R. Colom, 2005, 14). Μετα-αναλύσεις ερευνητικών δεδομένων, όπως αυτές των Trickey and Topping και Garcia-Moriyon et al. κατέδειξαν θετικές επιδράσεις των προγραμμάτων ΦΓΠ. Ιδιαίτερα στην εργασία των Trickey and Topping, η οποία αναφέρεται και σε άλλα πιο πρόσφατα ανταγωνιστικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να δώσουν έμφαση στις «στρατηγικές σκέψης», τις «δεξιότητες σκέψης», την «κριτική σκέψη»¹², γίνεται συστηματική παρουσίαση αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή προγραμμάτων ΦΓΠ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για μια ολόκληρη 30ετία, από τα οποία διαφαίνονται θετικές επιδράσεις των προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (λογική σκέψη, κατανόηση κειμένου, μαθηματικές ικανότητες, αυτοεκτίμηση, ακουστικές ικανότητες, γλωσσική έκφραση, δημιουργική σκέψη, γνωστική ικανότητα, συναισθηματική ευφυΐα) (S. Trickey & K. J. Topping, 2004, 376 κ.ε.). Παρά τις όποιες θετικές ερευνητικές ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα μιας φιλοσοφικής διδακτικής παρέμβασης σε παιδιά, ακαδημαϊκοί από τους κύκλους των φιλοσόφων και των ψυχολόγων εξακολουθούν να εκφράζουν σκεπτικισμό, δεδομένου ότι οι μεν πρώτοι θεωρούν τη φιλοσοφία αντικείμενο ιδιαίτερα αφηρημένο για να μπορεί να προσεγγισθεί από παιδιά, οι δε δεύτεροι αντιμετωπίζουν με καχυποψία και ως αδικαιολόγητα αισιόδοξη (R. Fox, 2004) την προσέγγιση του Lipman, δεδομένης της έμπρακτης αμφισβήτησης από την τελευταία των κυρίαρχων μέχρι και τη δεκαετία του '70 απόψεων του Piaget για τους γνωστικούς περιορισμούς που θέτουν τα εξελικτικά στάδια της νοημοσύνης των παιδιών¹³.

«Κανάλια» διεθνούς διάχυσης της P4C

Πλήθος ιδρυμάτων και δραστηριοτήτων υπηρετούν εδώ και τέσσερις δεκαετίες την προώθηση του κινήματος P4C τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο.

- i. *Ίδρυση Πανεπιστημιακών Ινστιτούτων ή ανεξάρτητων Φιλοσοφικών Ενώσεων ή Εταιρειών Φιλοσοφίας για Παιδιά ανά τον κόσμο.*

Το 1974 ιδρύθηκε το πρώτο ινστιτούτο του κινήματος, το Institute for the Advancement of Philosophy for Children, γνωστό ως IAPC, ως τμήμα του MSC και κέντρο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της φιλοσοφίας σε παιδιά κάθε ηλικίας. Συνιδρυτές ο Lipman και η στενή συνεργάτιδά του Ann Margaret Sharp. Το Ινστιτούτο χρηματοδοτήθηκε ευθύς εξαρχής από τον Εθνικό Οργανισμό της NEH (National Endowment for the Humanities), αλλά και από γνωστά φιλελεύθερα αμερικανικά ιδρύματα (Fordham, Rockefeller, Schultz, Florence and John Schumann Center for Media and Democracy)¹⁴. Από το 1988 το IAPC δέχθηκε ισχυρή

¹² Στις «ανταγωνιστικές» αυτές στρατηγικές η φιλοσοφία απαντά με το επιχείρημα ότι μπορεί, όπως και η ίδια, να ασκούν τα παιδιά στη λογική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, αλλά όταν πρόκειται για διλήμματα υπαρξιακής, ηθικής, πολιτικής, αισθητικής, οντολογικής ή μεταφυσικής υφής, τότε απαιτούνται ικανότητες που καλλιεργούνται από τη φιλοσοφία (βλ. M. Goucha, 2007, 15 και M. Lipman, 2006, 58-60).

¹³ F. Garcia-Moriyon et al., 20. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η θεωρία του Piaget από τον Lipman και από τον συνεργάτη του Gareth Matthews (βλ. M. Niewiem, 2001, 113). Ενώ ο πρώτος επιχειρεί να αμβλύνει την εικόνα της ασυμβατότητας μεταξύ ΑΠ P4C και παιζετικής θεωρίας, ο δεύτερος εμφανίζεται να αποποιείται την υπαγωγή του φιλοσοφικού στοχασμού στην επιτήρηση-κηδεμόνευση της ψυχολογίας. Γράφει σχετικά: «Ίσως το φιλοσοφικό ενδιαφέρον και η ικανότητα του φιλοσοφείν είναι παρόντα στα παιδιά ανεξάρτητα από τις δεξιότητες για τις οποίες ενδιαφέρεται η ψυχολογία.» (Matthews, 1996, 35-36).

¹⁴ Βλ. στον διαδικτυακό τόπο του Ινστιτούτου: *IAPC-Timeline*.

χρηματοδότηση από το Institute for Critical Thinking (ICT), που ιδρύθηκε στο MSC¹⁵.

Το 1983 ιδρύθηκε στο MSC το Διεθνές Συμβούλιο για τη Φιλοσοφία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (International Council for Elementary and Secondary School Philosophy) και το Κέντρο για τη Γνωστική Ανάπτυξη στην Προσχολική Ηλικία (Center for Cognitive Growth in Early Childhood). Τα δύο αυτά ιδρύματα υπήρξαν βραχύβιες προδρομικές μορφές του Διεθνούς Συμβουλίου Φιλοσοφικής Έρευνας με Παιδιά (International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPIC). Ταυτόχρονα το MSC εγκαινίασε μεταπτυχιακά προγράμματα επιπέδου Master στη Διδακτική της Φιλοσοφίας με Παιδιά. Το 1995 άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους Προγράμματα P4C για υποψήφιους διδάκτορες. Από το 1996 το Montclair State University χορηγεί ειδικότητα στην P4C και ειδικό διδακτορικό δίπλωμα στην Παιδαγωγική (Ed. D. in Pedagogy).

Το 1985 ιδρύθηκε στη Δανία το ICPIC, δίκτυο φιλοσόφων, εκπαιδευτικών και ιδρυμάτων, με αρχικό στόχο να προωθήσει σε διεθνές επίπεδο την πρωτοποριακή εργασία των Lipman και Sharp. Παρά την αρχικά στενή σχέση με το IAPC, τα μέλη του ICPIC σταδιακά άρχισαν να ιδρύουν Κέντρα, Ενώσεις και Προγράμματα ανεξάρτητα από το μητροπολιτικό ινστιτούτο. Σήμερα, πάνω από 60 χώρες είναι μέλη της ICPIC και διαθέτουν οι περισσότερες δικές τους μία ή περισσότερες Ενώσεις και Κέντρα ΦΓΠ, χωρίς όλα να είναι θυγατρικοί εταίροι της IAPC.

Εκτός από τα εμβληματικά ινστιτούτα IAPC και ICPIC η διεθνής απήχηση του κινήματος οδήγησε στη σύσταση περιφερειακών Ενώσεων ΦΓΠ. Το 1993 συστάθηκε στο Άμστερνταμ η European Federation of Philosophical Inquiry with Children (SOPHIA), με 14 ιδρυτικά μέλη: Ολλανδία, Ουγγαρία, Σκωτία, Αυστρία, Πολωνία, Καταλονία, Βουλγαρία, Βέλγιο (γαλλόφωνο), Σουηδία, Ιταλία, Γερμανία, Πορτογαλία, Ισπανία, Τσεχία. Το 1994 προστέθηκαν στην Ένωση 5 νέα μέλη: Αγγλία, Ουαλία, Μάλτα, Ελλάδα, Ελβετία. Το 2004 άλλα 9 μέλη: Βέλγιο (Φλάνδρα), Ισλανδία, Λεττονία, Σλοβενία, Νορβηγία, Ρουμανία, Φινλανδία, Γαλλία, Τουρκία. Το 1994 συστάθηκε στο Austin του Texas η North American Association of Community of Inquiry (NAACI), στην οποία ανήκουν οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και το Μεξικό, χώρες που πρωτοπόρησαν στο κίνημα P4C. Το 2001 ιδρύθηκε η FAPCA (Federation of Australasian Philosophy for Children Associations), Ομοσπονδία Ενώσεων ΦΓΠ, που μετονομάστηκε το 2003 σε FAPSA (Federation of Australasian Philosophy in Schools Associations) και περιλαμβάνει την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και τη Σιγκαπούρη. Παράλληλα με τις μεγάλες αυτές ενώσεις λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο πλήθος άλλων ινστιτούτων ανά τον κόσμο, με κύριο μέλημά τους την προώθηση της ιδέας και της πράξης μιας Φιλοσοφίας για Παιδιά¹⁶.

ii. *Προώθηση των πολιτικών κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα ΦΓΠ.*

Καθώς οι εκπαιδευτικοί συνιστούν τους βασικούς αποδέκτες, στους οποίους απευθύνονται οι φορείς αλλαγής (change agents) στο πλαίσιο μεταρρυθμιστικών καινοτομικών παρεμβάσεων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, πρωταρχικό μέλημα του Lipman και των συνεργατών του υπήρξε η εκπαίδευση δασκάλων και εκπαιδευτών δασκάλων πάνω στη μέθοδο P4C. Τον ρόλο των Διαμορφωτών Γνώμης (opinion leaders) ανέλαβαν στο πλαίσιο της διαδικασίας διάχυσης της P4C κυρίως φιλόσοφοι και παιδαγωγοί που αποδέχτηκαν την αξία της και εργάστηκαν στην κατεύθυνση σχετικής διαφώτισης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη

¹⁵ Στο ίδιο.

¹⁶ Για περισσότερα στοιχεία βλ. UNESCO (1999), 33, καθώς και M. Goucha (2007), 271.

θετική τοποθέτηση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομική διδακτική πρόταση της P4C, δεδομένης της ισχύος της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας (peer to peer communication) ανάμεσα σε συναδέλφους.

Η προσπάθεια εισαγωγής της προσέγγισης P4C στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπήρξε το πρώτο βήμα για τη διείσδυσή της στο χώρο της εκπαίδευσης. Βασικό μέλημα όλων των Ινστιτούτων, Ενώσεων και Κέντρων ΦΓΠ ανά τον κόσμο είναι η εξασφάλιση της χρηματοδότησης και της λειτουργίας τέτοιων προγραμμάτων, τα οποία σύμφωνα με τους εισηγητές της μεθόδου απευθύνονται όχι μόνο σε φιλοσόφους, παιδαγωγούς και δασκάλους, αλλά και σε γονείς. Εμπόδιο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη ΦΓΠ συνιστά το χάσμα που δημιουργείται μεταξύ εκπαιδευτικών με επαρκή φιλοσοφική κατάρτιση και ελλιπή παιδαγωγική και εκπαιδευτικών με επαρκή παιδαγωγική και ελλιπή φιλοσοφική κατάρτιση. Τα προγράμματα P4C οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την κατάσταση αυτή. Για το λόγο αυτό έμφαση δόθηκε στην εκπαίδευση καθηγητών Φιλοσοφίας, που να μπορούν να εκπαιδεύσουν με τη σειρά τους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁷. Δεδομένου ότι κατά τα αρχικά κυρίως στάδια διάχυσης του μοντέλου δεν υπήρχαν πάντα εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε όλες τις χώρες, πολλές φορές συναντώνται μετακινήσεις μελών από τη μία χώρα στην άλλη για τη μεταφορά και τη διδασκαλία του μοντέλου. Πρόκειται για άτομα με αυξημένο ακαδημαϊκό κύρος, έντονη δραστηριότητα στον τομέα ίδρυσης Ινστιτούτων, Κέντρων P4C και διεξαγωγής ερευνών, καθώς και πλήθος δημοσιεύσεων πάνω στο πεδίο. Οι επικεφαλής Ινστιτούτων και Κέντρων P4C ανά τον κόσμο συνιστούν τους βασικούς opinion leaders του κινήματος σε εθνικό επίπεδο, ενώ οι πλέον δραστήριοι μεταξύ τους προβάλλουν ως opinion leaders διεθνώς¹⁸.

iii. Προώθηση ερευνών γύρω από την εφαρμοσιμότητα και τις εφαρμογές της ΦΓΠ

Τόσο το IAPC όσο και τα υπόλοιπα ινστιτούτα ανά τον κόσμο που ασχολούνται με τη ΦΓΠ προώθησαν και προωθούν έρευνες πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις διδακτικές εφαρμογές της, καθώς και με τη φιλοσοφία της αγωγής ως πλαίσιο του επιστημολογικού διαλόγου που διεξάγεται για την ταυτότητα και την εφαρμοσιμότητα μιας ΦΓΠ¹⁹. Και σε επίπεδο εθνικών κρατών, προκειμένου να ενταχθεί η ΦΓΠ στα σχολικά προγράμματα τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απαιτείται πολιτική βούληση, η οποία οφείλει να

¹⁷ M. Goucha (2007), 21. Για την εξέλιξη στον τομέα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βλ. *IAPC-Timeline*.

¹⁸ Ανάμεσα στα πιο γνωστά ονόματα διεθνώς – εκτός από τους πρωτεργάτες του κινήματος Lipman και Sharp – συγκαταλέγονται αυτά των Gareth B. Matthews, David Kennedy, Maughn Gregory, Robert Fisher, Philip Cam, Catherine McCall, Laurance Splitter, Michel Tozzi, Marie-France Daniel, Daniela Camhy, Karin Murriss, Michel Sasseville, Ekkehard Martens, Thomas E. Jackson.

¹⁹ Ενδεικτικά παρατίθενται εδώ κάποιοι ειδικότεροι ερευνητικοί τομείς και οι κυριότεροι εκπρόσωποί τους: Φιλοσοφία και Γνωστική Ψυχολογία (Philip Cam), Φιλοσοφία της Γλώσσας (Christina Slade), P4C και Μεταμοντερνισμός (Walter Kohan), P4C και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Φιλοσοφία (Teresa de la Garza), Αμερικανική Φιλοσοφία και P4C (Nina Yulina), Πειραματικές μελέτες πάνω στο κίνημα P4C σε παγκόσμιο επίπεδο (Felix Garcia), Η Κοινότητα Έρευνας στη Σχολική Τάξη (Hreinn Palsson), Η Ηθική Διάσταση του κινήματος P4C (Zosimo Lee), Η Κατασκευή Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων ΦΓΠ (Marie France Daniel, Peter Yang), Παιδική Λογοτεχνία και ΦΓΠ (Gary Matthews), Η Αισθητική Διάσταση της ΦΓΠ (Wendy Turgeon), Δικαιώματα των Παιδιών και ΦΓΠ (Jana Mohr Lane), Φιλοσοφική Συμβουλευτική και ΦΓΠ (Christine Gehrett), Charles Peirce και ΦΓΠ (Ji Aeh Lee), ΦΓΠ και έννοιες της λογικότητας (Jen Glaser), Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και ΦΓΠ σε διαθεματικό επίπεδο (Timothy Sprod), ΦΓΠ και εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Eugenio Echeverria). (Πηγή: IAPC, 2001, 15). Πιο πρόσφατη ανασκόπηση των φιλοσοφικών και εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί διεθνώς στον χώρο της ΦΓΠ έχει γίνει από τον νυν υπεύθυνο της IAPC Gregory Maughn (2007): <http://www.educ-revues.fr/Diotime/Impression.aspx?iddoc=32857>, Ανάκτηση από το Διαδίκτυο στις 15 Οκτωβρίου 2010.

συνοδεύεται από χρηματοδοτήσεις σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων και πιλοτικές εφαρμογές μετά από ειδική εκπαίδευση διδακτικού προσωπικού.

iv. *Δημιουργία και δημοσίευση αναλυτικών προγραμμάτων ΦΓΠ και ανάληψη πρωτοβουλιών για άρση της αγκύλωσης της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και προώθησής τους στις σχολικές τάξεις*

Το αναλυτικό πρόγραμμα του Lipman έχει μεταφραστεί σε πάνω από σαράντα γλώσσες και χρησιμοποιείται σε πάνω από εξήντα χώρες²⁰. Υπάρχουν, όμως, εκπρόσωποι χωρών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν είναι κατάλληλο να υποστηρίξει μια διδακτική προσέγγιση της φιλοσοφίας στα δικά τους περιβάλλοντα ούτε από άποψη περιεχομένων – καθώς αποκλίνει από τις επιτόπιες φιλοσοφικές και πολιτισμικές παραδόσεις – ούτε από άποψη συμβατότητάς του με την υπάρχουσα δομή των σχολικών προγραμμάτων (M. Niewiem, 2001, 145). Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται η ανάπτυξη ξεχωριστών αναλυτικών προγραμμάτων ΦΓΠ.

Παρότι στα περισσότερα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα οι διδακτικές προσεγγίσεις της ΦΓΠ δεν έχουν θεσμοθετηθεί²¹, η χρήση τους διευρύνεται χάρη στην πρωτοβουλία πανεπιστημίων, ενώσεων και άλλων δικτύων, καθώς φέρουν τη σφραγίδα μιας ανανέωσης που σε πολλές χώρες αναπαριστά ρήξη με τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές²². Στόχος του κινήματος P4C παραμένει η ένταξή τους με ποικίλους τρόπους στα επίσημα σχολικά προγράμματα²³ – και κυρίως στις υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, μια και το σχολικό δίκτυο αποτελεί έναν εξασφαλισμένο φορέα διάχυσης – και αυτό παρά τις αντιρρήσεις των σκεπτικιστών, που δηλώνουν ότι μια τέτοια εξέλιξη, κανονικοποιώντας και καθιστώντας υποχρεωτική τη διαδικασία του στοχασμού, την αποστεώνει και ακυρώνει κάθε καλή πρόθεση (M. Goucha, 2007, 14). Είναι σημαντικό, ωστόσο, ότι σε πολλές χώρες η μέθοδος εφαρμόζεται με μεγάλη απήχηση σε εξωσχολικά κέντρα.

v. *Δημοσιεύσεις υποστηρικτικών θεωρητικών συγγραμμάτων*

Η μέθοδος υποστηρίχτηκε από πολλά θεωρητικά συγγράμματα, τα οποία προώθησαν τη φιλοσοφία του κινήματος P4C. Ενδεικτικά αναφέρονται, εδώ, κάποιοι τίτλοι βιβλίων: *Philosophy in the Classroom* (1977), *Growing Up with Philosophy* (1978), *Philosophy and the Young Child* (1980), *Talking with Children* (1983), *Philosophical Adventures with Children* (1983), *Philosophy goes to School* (1988), *Thinking in Education* (1991), *Children in Chaos* (1991), *Thinking Children and Education* (1993).

vi. *Διεθνείς Επιστημονικές Περιοδικές Εκδόσεις σε θέματα ΦΓΠ*

Πρώτο υποστηρικτικό περιοδικό του κινήματος P4C υπήρξε το *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* (1979-2011). Το περιοδικό του IAPC υπήρξε το forum πλήθους εργασιών θεωρητικών και πρακτικών της P4C. Το τελευταίο τεύχος του περιοδικού έχει προαναγγελθεί για το 2011. Το *Aprender a pensar: Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Crianças* (1990-2004) υπήρξε ακαδημαϊκή περιοδική έκδοση της Λατινικής Αμερικής, αφιερωμένη στο κίνημα P4C, που κυκλοφόρησε στην ισπανική και την πορτογαλική γλώσσα. Περιοδικό του ICPIC είναι το *Childhood and Philosophy* (2006-). Άλλες σχετικές περιοδικές εκδόσεις του κινήματος είναι το *Analytic Teaching*, το *Critical*

²⁰ Βλ. <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/whatis.shtml>. Ανάκτηση από το Διαδίκτυο στις 20-1-2011.

²¹ M. Goucha (2007), 25-26. Η άσκηση της ΦΓΠ συναντάται σε πολλά εξωσχολικά κέντρα.

²² Στο ίδιο, σ. 17.

²³ Ο ίδιος ο Lipman αφιέρωσε δύο βιβλία στην προώθηση του στόχου αυτού: *Philosophy in the Classroom* (1980) και *Philosophy goes to School* (1988).

and Creative Thinking-Australasian Journal of Philosophy for Children (εκδίδεται από την FAPSA και το τελευταίο του τεύχος δημοσιεύτηκε το 2010), το περιοδικό του Northwest Center for Philosophy for Children (ΗΠΑ) *Questions: Philosophy for Young People* (2001-), η διεθνής γαλλόφωνη έκδοση *Diotime L' Agora: revue internationale de didactique de la philosophie* (1999-), η οποία δημοσιεύει άρθρα σχετικά με καινοτομικές φιλοσοφικές πρακτικές και κυρίως πάνω σε θέματα Φιλοσοφίας με Παιδιά, καθώς και η γερμανόφωνη έκδοση *Info-Kinderphilosophie*, που εκδίδεται στην Αυστρία από το Austrian Centre for Philosophy with Children and Youth (ACPC). Ιντερνετικό χαρακτήρα έχει το *Journal 100: European Children Thinking Together*, το οποίο δημοσιεύει κείμενα παιδιών δέκα ευρωπαϊκών χωρών σε καταλανικά, ολλανδικά, αγγλικά, ουγγρικά, ιταλικά, πολωνικά και πορτογαλικά²⁴.

Επιγραμματικά αναφέρονται στη συνέχεια τα υπόλοιπα «κανάλια» διάχυσης της P4C ανά τον κόσμο:

- vii. *Δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων, ινστιτούτων, κέντρων ΦΓΠ, σχολικών ιδρυμάτων για την ανταλλαγή εμπειριών*²⁵.
- viii. *Διεθνή σεμινάρια, workshops, συνέδρια.*
- ix. *Επιμέρους δραστηριότητες και προγράμματα, όπως θεσμοποίηση κάποιων πρακτικών (οργάνωση φιλοσοφικών debates, δημιουργία “clubs-philosophy”, διοργάνωση διεθνούς Ολυμπιάδας Φιλοσοφίας).*
- x. *Προγράμματα της UNESCO, με παρόμοιους στόχους με το Πρόγραμμα P4C, όπως: Philosophy and Democracy Program, UNESCO Chair for Philosophy, Associate Schools of UNESCO.*
- xi. *Ιντερνετική δικτύωση.*

Ο παράγοντας «χρόνος»

Επειδή (α) η διαδικασία διάχυσης του κινήματος P4C είναι ακόμη σε εξέλιξη και (β) απαιτείται ειδική μεθοδολογία για την προσέγγιση του ερωτήματος αυτού με τους όρους που θέτει η θεωρία του Rogers σχετικά με τον παράγοντα «χρόνος» – κάτι που υπερβαίνει τα όρια της παρούσας πραγμάτευσης –, η εργασία θα περιοριστεί σε μια αδρομερή παρουσίαση: (α) «επαν-επινοήσεων» που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου P4C, καθώς και (β) των χωρών που υποδέχτηκαν το κίνημα.

Επαν-επινοήσεις (re-inventions) κατά τη διαδικασία διάχυσης του κινήματος P4C

Επαν-επινοήσεις κατά τη διαδικασία διάχυσης των καινοτομιών επισυμβαίνουν στο στάδιο της εφαρμογής (implementation) (E. M. Rogers, 2003, 180), εφόσον μια καινοτομική πρακτική έχει γίνει ήδη αποδεκτή. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών καινοτομιών, πολλές φορές η εφαρμογή αφορά επιλεκτικά όψεις μόνον κάποιας καινοτομίας και όχι υιοθέτησή της στο σύνολό της (στο ίδιο, σ. 182).

²⁴ M. Goucha (2007), 30 και πιο λεπτομερειακά B. Heessen (1997), 28, όπου και αναφέρεται: «Η επιλογή του όρου ‘100’ έγινε γιατί ένας αριθμός μπορούσε να λειτουργήσει ως λογότυπος σε διαφορετικές γλώσσες».

²⁵ Βλ. σχετικά UNESCO (1999), 109-119, όπου μπορεί κανείς να έχει μια εικόνα συνεργατικών δικτύων που λειτούργησαν μέχρι τη χρονολογία αυτή.

Πρόκειται για ένα σημαντικότατο στάδιο στη διαδικασία διεθνοποίησης ενός μοντέλου, στη διάρκεια του οποίου αναπτύσσεται μια ποικιλία οπτικών, που μπορεί να αφαιρούν από την αρχική του εκδοχή την αποκλειστικότητα, να ασκούν κριτική, να διαφοροποιούνται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ωστόσο το εμπλουτίζουν και, συντηρώντας το ενδιαφέρον γι' αυτό, διατηρούν την ορμή και την επικαιρότητά του. Στην περίπτωση του κινήματος P4C, η αρχική επινόηση του αμερικανικού μοντέλου, η οποία αφορούσε στην καινοτόμο σύζευξη των όρων φιλοσοφία-παιδιά, γνώρισε σταδιακά τη διάχυση εκείνη, που δίνοντάς του ευρεία απήχηση οδήγησε σε δύο πρωτοβουλίες του *Τμήματος Φιλοσοφίας και Ηθικής* της UNESCO, το 1998 και το 2007, μέσω των οποίων εκφραζόταν η πολιτική βούληση²⁶ για την περαιτέρω προώθηση των αρχών και των στόχων του κινήματος σε ένα υπερεθνικό πλέον επίπεδο. Από τον ευρύτατο ακαδημαϊκό διάλογο που έχει διεξαχθεί πάνω σε ζητήματα ΦΓΠ, του οποίου οι κυριότερες όψεις επιχειρείται να συνοψισθούν στα σχετικά κείμενα που εξέδωσε η UNESCO, αλλά και τον οποίο μπορεί κανείς άμεσα να παρακολουθήσει μέσα από τις εν γένει σχετικές δημοσιεύσεις, διαπιστώνονται αποκλίνουσες τάσεις²⁷ στους κόλπους του κινήματος, που αφορούν: (α) στις ηλικίες που πρέπει να περιλαμβάνει μια διδακτική προσέγγιση ΦΓΠ, (β) στις διδακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται σε αναλυτικά προγράμματα ΦΓΠ, καθώς και στο αντίστοιχο θεωρητικό/επιστημολογικό υπόβαθρο που τις υποστηρίζει (στόχοι-διαδικασία-περιεχόμενα), (γ) στη «βέλτιστη» επιλογή για την ονοματοδοσία της νέας «οντότητας» που δημιουργεί η σύζευξη των όρων 'φιλοσοφία'- 'παιδιά', (δ) στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα μια προσέγγιση ΦΓΠ.

Στη διάσκεψη του 1998 έγιναν διακριτές τρεις τάσεις ανάμεσα στους παρόντες φιλοσόφους. Γύρω από την πρώτη ομαδοποιήθηκαν συνεργάτες του IAPC και του ICPIIC, οι οποίοι εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις ηλικίες 4-11, θεωρώντας δεδομένη τη δυνατότητα μιας ΦΓΠ. Η δεύτερη τάση συμπεριέλαβε όσους – κυρίως Γάλλους, αλλά και Άγγλους και Ούγγρους φιλοσόφους – αποδέχονταν, εκκινώντας από μια ευρωπαϊκή φιλοσοφική παράδοση, τη θέση της φιλοσοφίας ως διδακτικού αντικειμένου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ θεωρούσαν ότι εξακολουθεί να παραμένει «ανοιχτό» το ζήτημα δυνατότητας μιας φιλοσοφικής διδακτικής προσέγγισης για μικρότερες ηλικίες. Στην τρίτη τάση ανήκαν εκείνοι που, παρότι είχαν σχέση με το ICPIIC, δέχονταν την ανάγκη και τη δυνατότητα μικρών παιδιών να συμμετέχουν σε προγράμματα ΦΓΠ, δεν θεωρούσαν ωστόσο κατάλληλο το διδακτικό υλικό και τη μεθοδολογία του IAPC για τις δικές τους χώρες²⁸. Στο κείμενο της UNESCO του 2007 η διάταξη των περιεχομένων είναι τέτοια, που φαίνεται να προορίζει τη χρήση του όρου P4C για την προσχολική ηλικία και τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, μέχρι δηλαδή και τη γυμνασιακή βαθμίδα.

²⁶ Για «καλή θέληση» (good will) από την πλευρά των εκπροσώπων του *Τμήματος Φιλοσοφίας και Ηθικής* του Διεθνούς Οργανισμού και για μια ιστορική ευκαιρία για το κίνημα P4C κάνει λόγο όταν αναφέρεται στην πρωτοβουλία αυτή της UNESCO ο R. Reed (1998), 38.

²⁷ Οι τάσεις αυτές θεωρούνται αναμενόμενες στο κείμενο της UNESCO, στο οποίο οι «επαν-επινοήσεις» παρουσιάζονται ως υβριδικές κατασκευές. «Οι προτάσεις που γίνονται εδώ είναι σχεδιασμένες με τρόπο ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και στο πλαίσιο ποικίλων εκπαιδευτικών πολιτικών. Η θεωρία του υβριδικού μορφώματος υπόσχεται υπ' αυτή την έννοια πολλά ...» σημειώνεται σχετικά (M. Goucha, 2007, 16).

²⁸ R. Reed (1998), 38. Στο γαλλόφωνο χώρο έχουν δημιουργηθεί η «Δημοκρατική-Φιλοσοφική» μέθοδος του Michel Tozzi, η «Σωκρατική Μέθοδος» του Oscar Brenifier, η μέθοδος του ψυχαναλυτή Jaques Levine (βλ. UNESCO, 2009a, 23-25). Στο γερμανόφωνο χώρο ο καθηγητής Ekkehard Martens προτείνει ένα μοντέλο που αντλεί έμπνευση από τη Σωκρατική μέθοδο και ενσωματώνει πέντε διαφορετικές φιλοσοφικές μεθοδολογικές παραδόσεις: φαινομενολογική, ερμηνευτική, αναλυτική, διαλεκτική, θεωρησιακή (speculative). βλ. σχετικά E. Martens (2008), 33.

Όσον αφορά στη στάση απέναντι στο διδακτικό υλικό και τη μεθοδολογία του Lipman είναι, επίσης, ευδιάκριτες διαφορετικές πρακτικές. Υπήρξαν χώρες που μετέφρασαν ως διδακτικό υλικό το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Lipman στο σύνολό του, διαθέτοντας έτσι ευχέρεια για την άμεση εφαρμογή του στην πράξη. Σε κάποιες περιπτώσεις το υλικό μεταφράστηκε, χωρίς όμως να εφαρμοστεί. Υπήρξαν περιπτώσεις προσαρμογής του περιεχομένου των μυθιστορημάτων του Lipman στην τοπική κουλτούρα, τις παραδόσεις, το πλαίσιο της χώρας υποδοχής και προσθήκης σ' αυτό συμπληρωματικού διδακτικού υλικού. Εντοπίζονται, επίσης, περιπτώσεις συγγραφής νέων μυθιστορημάτων, βασισμένων στον τρόπο του Lipman, όπου υιοθετούνται οι ίδιοι στόχοι, προσαρμοσμένοι στην ιδιαίτερη κουλτούρα της χώρας (UNESCO 1999, 71-72 και M. Goucha, 2007, 23). Σε περιπτώσεις που τα μυθιστορήματα του Lipman θεωρούνται απλοϊκά ή ιδιαίτερα «διδασκικά»²⁹, χρησιμοποιούνται λογοτεχνικά έργα, κυρίως της παιδικής λογοτεχνίας, ως αφετηρία για φιλοσοφικές συζητήσεις.

Μια σημαντική κριτική, που αφορά στα περιεχόμενα του ΑΠ του Lipman και δημιουργεί έντονο σκεπτικισμό απέναντι σε ενδεχόμενη χρήση τους, σχετίζεται με τις «ιδεολογικές προκαταλήψεις», όπως τις χαρακτηρίζει ο Correns, που χαρακτηρίζουν το διδακτικό υλικό του IAPC, καθώς «όλο το πρωτογενές υλικό του ΑΠ P4C δεν είναι δημιούργημα παρά ενός μονάχα ατόμου, το οποίο κινείται με μεγάλη συνέπεια στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης φιλοσοφικής παράδοσης, που με τη σειρά της είναι χαρακτηριστική μιας συγκεκριμένης ιστορικής κουλτούρας, αυτής των ΗΠΑ και της Βρετανίας» (S. Correns, 1999, 30). Το γεγονός ότι αφήνει εκτός του πεδίου του την ευρωπαϊκή φιλοσοφική παράδοση (ερμηνευτική παράδοση, φαινομενολογία, υπαρξισμό, μαρξισμό, νεο-μαρξιστική παράδοση) ή ακόμη ανατολικές φιλοσοφικές παραδόσεις (Βουδισμό, Κουμφοουκιανισμό, ιαπωνικό Ζεν³⁰) οδηγεί ευρωπαίους και όχι μόνον φιλοσόφους που αποδέχονται κατ' αρχήν την ιδέα μιας ΦΓΠ, να απομακρύνονται από την αρχική σύλληψη του ΑΠ του Lipman, δημιουργώντας τα δικά τους θεωρητικά σχήματα ως βάση για το σχεδιασμό ξεχωριστών διδακτικών μοντέλων³¹.

Το πρόβλημα της κριτικής στο μοντέλο του Lipman³² γίνεται εντονότερο όσο η νεότερη ακαδημαϊκή γενιά εκπροσώπων της P4C μετακινείται από το μοντερνιστικό παράδειγμα σκέψης, στο πλαίσιο του οποίου κινήθηκε ο αμερικανός πραγματιστής φιλόσοφος, προς μεταμοντέρνες αποδομιστικές προσεγγίσεις και μια κριτική μετα-

²⁹ Κριτική απέναντι στον μονοδιάστατο φιλοσοφικά και έντονα αμερικανικό χαρακτήρα του διδακτικού υλικού του Lipman εκφράζει ο Δανός φιλόσοφος Per Jespersen σε συνέντευξη που έδωσε στον Ιρανό Naji Saeed: "First of all Lipman stories are so typical American that they are of no interest for Danish children. A few of his texts have been translated into Danish, but they do not work, and children are so bored with them. When Lipman was introduced in Denmark, his book "Philosophy In The Classroom" was very much read, and his intentions were wonderful, but as soon as Danish teachers saw his texts for children, and especially his manuals, they gave up. It seems, as if Lipman wants to show children his way, and his way only, and that he tries to make logics the only basis of philosophy, even ethics. This we see as a mistake. We see philosophy parted in the four classical areas: aesthetics, ethics, logic and metaphysics. And we see metaphysics as the most profound basis of all philosophy. That is the reason why many of my texts end up, after some time, in metaphysics. We do see the American texts as too superficial – that do not consider the philosophical depths a child has." (<http://www.p4c.ir/index/e-ver/Intreview/Per%20Jespersen%20inter.html>).

³⁰ Η πρόταση του καθηγητή Ekkehard Martens για επέκταση του μοντέλου σε χώρες με διαφορετικές παραδόσεις υλοποιήθηκε με την γερmano-ιαπωνική συνεργασία στο πεδίο της P4C, της οποίας προϊόν υπήρξε η έκδοση το 2009 συλλογικού τόμου με κείμενα αντιπροσωπευτικά των τάσεων της παγκόσμιας κοινότητας ΦΓΠ. Βλ. E. Marsal et al. (2009).

³¹ Στο ίδιο.

³² Σύντομη απάντηση του Lipman στις κριτικές που ασκούνται στο έργο του δίνεται στο άρθρο του Where To P4C? (2002).

αποικιοκρατικού τύπου. Στο στόχαστρο τίθεται ο ευρωκεντρισμός του και τονίζεται ότι «ως δυτικού τύπου κατασκευή πρέπει να υποβληθεί στον ίδιο αυστηρό έλεγχο στον οποίο υπόκεινται όλοι οι μοντέρνοι δημοκρατικοί θεσμοί» (H. Rainville, 2000, 66). Από τη θέση του προέδρου του ICPIIC, αλλά και από την έδρα της ισχυρής κριτικής παιδαγωγικής παράδοσης ενός Freire, ο Walter Kohan (Βραζιλία) εκφράζει δυσαρέσκεια για το γεγονός ότι το πρόγραμμα αποτυγχάνει να είναι «τόσο μεταρρυθμιστικό, τόσο επαναστατικό, τόσο ριζοσπαστικό, προκειμένου να κάνει τη διαφορά στο σύγχρονο καπιταλιστικό περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης ...» (W. Kohan, 2002) και στρέφεται εναντίον της ταύτισης της P4C με το IAPC, δηλαδή με το μητροπολιτικό αμερικανικό λειτουργιστικό και πραγματιστικό μοντέλο. Η Karen Murris (Ουαλία) υποστηρίζει ότι τότε μόνον το πρόγραμμα θα είναι συνεπές με τις δυνατότητες που υπόσχεται η μεθοδολογία του, όταν ενσωματώσει στο διδακτικό υλικό της ΦΓΠ την μεταμοντέρνα εκδοχή περί κρίσης του ορθολογισμού και του ορθολογικού υποκειμένου (S. Coppens, 1999, 30). Ένδειξη στροφής προς την κατεύθυνση του μεταμοντέρνου παραδείγματος συνιστά και η σύνδεση που επιχειρήθηκε ήδη με την Ann Margaret Sharp μεταξύ P4C και φεμινιστικής θεωρίας³³ και που εξακολουθεί να εγγράφεται στο ερευνητικό πρόγραμμα του χώρου, κερδίζοντας ολοένα και περισσότερους οπαδούς.

Η κριτική στάση απέναντι στο μητροπολιτικό μοντέλο P4C δεν άφησε ανεπηρέαστο ούτε το ίδιο το «βαπτιστικό» όνομα του κινήματος «Φιλοσοφία για Παιδιά». Ο εναλλακτικός όρος, του οποίου γίνεται επίσημη χρήση από το ICPIIC, είναι ο όρος «Φιλοσοφία με Παιδιά» ('Philosophy with Children' / PwC). Η αντικατάσταση της πρόθεσης 'για' από την πρόθεση 'με' παραπέμπει σημειολογικά σε μία μετατόπιση από μια προσέγγιση της διαμεσολάβησης – καθώς η όλη διδακτική διαδικασία στηρίζεται σε ένα δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα, με προπαρασκευασμένο διδακτικό υλικό – στην αλληλεπιδραστική διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης, η οποία δεν δεσμεύεται στη χρήση ενός δομημένου ΑΠ και έτοιμου διδακτικού υλικού. Υπάρχουν, επίσης, φορές που δηλώνεται προτίμηση στη χρήση του όρου «με παιδιά» για την δημοκρατικότερη εκφορά του έναντι του πιο πατερναλιστικού όρου «για παιδιά». Εντούτοις, οι δύο κυρίαρχοι όροι «Φιλοσοφία για Παιδιά» και «Φιλοσοφία με Παιδιά» εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να προσδιορίσουν το ίδιο κίνημα.

Εκτός από τους δύο προηγούμενους όρους, άλλοι εν χρήσει όροι είναι «Φιλοσοφία με Παιδιά και Εφήβους» ('Philosophy with Children and Adolescents'), «Φιλοσοφία στα Σχολεία»³⁴ ('Philosophy in Schools'), «Φιλοσοφία για Όλους» ('Philosophy for All'), «Φιλοσοφία για τον Καθένα» ('Philosophy for Everyone'). Αυτή η ποικιλία στην ορολογία παραπέμπει είτε στην αμηχανία που δημιουργεί η χρήση του όρου 'παιδιά', όταν πρόκειται για έφηβους μαθητές της γυμνασιακής βαθμίδας, είτε στον αγώνα για την ένταξη της φιλοσοφίας ως αντικειμένου στα σχολεία, είτε στις νέες αναπαραστάσεις για τη φιλοσοφία ως τρόπο διανόησης και ζωής κατά το σωκρατικό πρότυπο, στον οποίο μπορεί να συμμετέχει κάθε πολίτης.

Στο ερώτημα, τέλος, πώς μπορεί να ενταχθεί η ΦΓΠ στο σχολικό πρόγραμμα, οι πρακτικές που ακολουθούνται είναι είτε (α) να διδάσκεται ξεχωριστά από το υπόλοιπο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είτε (β) να διδάσκεται ενσωματωμένη σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο (συνήθως στα μαθήματα της πολιτικής αγωγής, της ηθικής,

³³ Βλ. S. Burdick-Skepherd (2009), 2-3. Στο τεύχος αυτό περιλαμβάνονται συνεντεύξεις με γνωστές γυναικείες προσωπικότητες από το χώρο της P4C, όπως η Stella Accorinti (Αργεντινή), η Marie-France Daniel (Καναδάς), η Jen Glaser (Ισραήλ), η Megan Laverty (ΗΠΑ), η Daniela Camhy (Αυστρία) κ.ά., που πραγματοποιήθηκαν το 2006 στο πλαίσιο μεταπτυχιακού σεμιναρίου της Ann Sharp. Βλ. επίσης, L. Collins (2001).

³⁴ Ο όρος εισήχθη στην Αυστραλία πριν από μια δεκαετία. Βλ. UNESCO (2009a), 14.

των θρησκευτικών ή των κοινωνικών επιστημών, (M. Goucha, 2007, 53-55), είτε (γ) να διαχέεται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Στο ίδιο, 72-73). Οι σχετικές συζητήσεις φαίνεται να διαμορφώνονται και σε συνάφεια με την εκπαιδευτική βαθμίδα, για την οποία γίνεται λόγος.

Χώρες που συμμετέχουν στο κίνημα P4C

Το υλικό για το τμήμα αυτό της εργασίας αντλήθηκε από την ιστοσελίδα του IAPC, κείμενα της UNESCO, καθώς και κείμενο-αναφορά του ίδιου του Lipman προς την Αμερικανική Φιλοσοφική Εταιρεία, στο οποίο εκθέτει τις εξελίξεις σχετικά με τη διεθνή πορεία του κινήματος P4C (M. Lipman, 1997, 105-109).

Πρώτο κομβικό χρονικό σημείο στη διεθνή εξέλιξη του κινήματος θεωρείται για την παρούσα εργασία η ίδρυση του ICPIIC το 1985, ενώ δεύτερο σημαντικό γεγονός κρίνεται η Συνάντηση Ειδικών του 1998 υπό την αιγίδα της UNESCO. Στοιχεία για την περαιτέρω πορεία του κινήματος ανιχνεύονται σε πιο πρόσφατα κείμενα της UNESCO (2007, 2009a, 2009b, 2009c), καθώς και στο διαδίκτυο.

Από τις απαρχές του κινήματος μέχρι την ίδρυση του ICPIIC (1985)

Την πρώτη θέση στον χρονολογικό πίνακα διάχυσης της P4C εκτός συνόρων των ΗΠΑ φαίνεται να καταλαμβάνει συμπτωματικά η Χιλή, σε κοινότητες της οποίας εφαρμόστηκε το 1978 από εκπροσώπους καθολικού θρησκευτικού τάγματος το ΑΠ του Lipman. Μόλις στη δεκαετία του 1990 άρχισε η ΦΓΠ να διδάσκεται ως αντικείμενο σε κάποια πανεπιστημιακά προγράμματα της χώρας (M. Goucha, 2007, 39). Ένα έτος αργότερα υποδέχτηκε τη μέθοδο το Μεξικό. Ο ίδιος ο Lipman τη δίδαξε στο Πανεπιστήμιο του Anahuac. Το υλικό της μεθόδου μεταφράστηκε για τις χώρες της Λατινικής Αμερικής από το Κέντρο ΦΓΠ, που δημιουργήθηκε το 1992 στο San Cristóbal de las Casas. Το κέντρο αυτό προώθησε τη διάχυση της μεθόδου στην Κόστα Ρίκα, τη Γουατεμάλα, και πρόσφατα στη Νικαράγουα και την Παραγουάη (Στο ίδιο). Με δέκα συνολικά κέντρα ΦΓΠ, το Μεξικό πρωτοπορεί στη διεξόδυση της μεθόδου σε σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και χρησιμοποιείται ως κέντρο διάχυσης στη Λατινική Αμερική, διατηρώντας στενούς δεσμούς με το IAPC.

Στην ευρωπαϊκή ήπειρο, πρώτη ανάμεσα στους υποστηρικτές της μεθόδου βρίσκεται η Αυστρία, με εκπρόσωπο την εξαιρετικά δραστήρια Daniela Camhy. Ήδη από το 1981 η P4C έγινε εκπαιδευτικό project σε εθνικό επίπεδο. Σε πολύ πρώιμη φάση η Ένωση Καθηγητών Φιλοσοφίας πρότεινε, το 1982, στο Υπουργείο Παιδείας την είσοδό της στα σχολεία. Το 1984 λειτούργησαν πιλοτικά 20 τάξεις με 600 μαθητές. Η δραστηριότητα του Αυστριακού Κέντρου ΦΓΠ, του ACPC, του πρώτου ερευνητικού κέντρου P4C στην Ευρώπη, συνέβαλε στις αρχές της δεκαετίας του '90 στην προώθηση του κινήματος σε γειτονικές χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ (Ουγγαρία, Κροατία, Δημοκρατία της Τσεχίας), ενώ το κέντρο συνεργάστηκε στενά και με άλλες ευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο του Δικτύου SOPHIA³⁵.

Το 1982 για πρώτη φορά η μέθοδος διείσδυσε στον Καναδά με την Annita Caron, που εργάστηκε στο Πανεπιστήμιο του Quebec με βάση τη μέθοδο του Lipman, η οποία εξακολουθεί να είναι η επικρατέστερη στη χώρα αυτή. Βρετανική Κολομβία, Οντάριο, Κεμπέκ, ανέπτυξαν δικά τους κέντρα ΦΓΠ, τα οποία επέδειξαν έντονη δραστηριότητα για τη διάχυση της μεθόδου (M. Goucha, 2007, 31-32). Το ίδιο έτος

³⁵ Βλ. *Doing Philosophy in the Classroom. A Handbook for Teachers*. MENON: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21: 9-10.

υποδέχτηκε τη μέθοδο η Ισλανδία, γεγονός μάλλον συγκυριακό, χωρίς ιδιαίτερη συμβολή στην εξέλιξη του κινήματος. Το 1984 ο Lawrance Splitter δημιούργησε, μετά από εργασία πλάι στον Lipman, ατελιέ για την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού στην Αυστραλία. Οι συμμετέχοντες ίδρυσαν ενώσεις και συνέγραψαν διδακτικά εγχειρίδια. Ένα από τα αυστραλιανά κέντρα P4C, το οποίο διευθύνεται από τον Splitter, δραστηριοποιείται ιδιαίτερα στην κατεύθυνση της προώθησης του κινήματος στην Κίνα και γενικότερα στην περιοχή της Ασίας και του Ειρηνικού, από κοινού με τον David Kennedy του IAPC. Ο Αυστραλός Philip Cam υπήρξε συγγραφέας των δύο τόμων *Thinking Stories* (1993, 1994), υπό την αιγίδα του IAPC. Στην Αυστραλία η μέθοδος εφαρμόζεται στα σχολεία περιστασιακά και κατά βούληση.

Παρατηρεί κανείς ότι πέρα από τη διάχυση που γνώρισε το κίνημα στις ίδιες τις ΗΠΑ, στους πρώιμους αποδέκτες του συγκαταλέγονται χώρες όπως ο Καναδάς και η Αυστραλία, για τις οποίες εκ των πραγμάτων δεν υφίστατο το εμπόδιο της γλώσσας. Χώρες με πολυπολιτισμική πληθυσμιακή σύνθεση, όπως και οι ΗΠΑ, υποδέχτηκαν, ενσωμάτωσαν και προώθησαν γρήγορα και αποτελεσματικά το ΑΠ του Lipman, που κινούνταν στο οικείο πλαίσιο της αμερικανικής προοδευτικής παιδαγωγικής παράδοσης και του αμερικανικού πραγματισμού, θεωρώντας το κατάλληλο για τη διαχείριση προβλημάτων κοινωνικής κατανόησης και συνοχής και την προώθηση της δημοκρατίας.

Στους πρώιμους αποδέκτες εμφανίζονται, επίσης, χώρες της γειτονικής Λατινικής Αμερικής, μιας περιοχής με έλλειμμα δημοκρατίας, οικονομική εξαθλίωση και ανεξέλεγκτη βία, όπου στη δεκαετία του 1960 αναδύθηκε μια από τις πιο πρωτότυπες και ριζοσπαστικές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές καινοτομίες του 20ού αιώνα: αυτή του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire. Οι δύο προτάσεις, των Freire και Lipman, φαίνονται να μοιράζονται κοινές αρχές, εκκινούσαν ωστόσο από διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες. Η πρώτη πρόβαλλε το σοσιαλιστικό ιδεώδες, η δεύτερη προωθούσε τον αμερικανικό φιλελευθερισμό και την αμερικανική αντίληψη περί δημοκρατίας. Εντούτοις, σε σχετική βιβλιογραφία της P4C τονίζεται ο συμπληρωματικός τους ρόλος (βλ. S. Accorinti, 2002, *passim*), κάτι που στην πράξη καταδεικνύεται από το γεγονός ότι τα νοτιοαμερικανικά κέντρα P4C έχουν επιδείξει ιδιαίτερη φροντίδα τόσο για 'περιθωριακούς' όσο και για γηγενείς πληθυσμούς των περιοχών στις οποίες δραστηριοποιούνται.

Εντυπωσιάζει η πρώιμη προσχώρηση της Αυστρίας, μιας κεντροευρωπαϊκής χώρας, με διαφορετική γλώσσα, στο κίνημα P4C. Ανεξάρτητα από τους λόγους που μπορούν να ανιχνευθούν πίσω από το συγκεκριμένο γεγονός – όπως η μεταπολεμική ευαισθησία σε θέματα δημοκρατίας και ανθρωπισμού –, πρέπει να τονιστεί το γόνιμο έδαφος υποδοχής της καινοτομίας στη χώρα αυτή, που αποτέλεσε κόμβο διάχυσης της P4C στην κεντρική Ευρώπη.

Από το 1985 έως σήμερα

Μέχρι το 1992 το κίνημα P4C γνώρισε ιδιαίτερη εξάπλωση στις ΗΠΑ, με 5000 σχολεία να έχουν υιοθετήσει το ΑΠ του Lipman. Είναι η εποχή που οι αρχές της μεθόδου φαίνονταν να ανταποκρίνονται στο πνεύμα που διέπνεε το δεύτερο μεταρρυθμιστικό κύμα στην αμερικανική εκπαίδευση. Το τελευταίο αυτό, ξεπερνώντας γρήγορα τη συντηρητική στροφή των αρχών της δεκαετίας του '80, που είχε εγκαινιάσει το πολιτικό-εκπαιδευτικό κείμενο *A Nation at Risk Report* (1983), ξεκινούσε από την υπόθεση ότι οι οικονομικές, πολιτικές, περιβαλλοντικές, πολιτιστικές διαφορές, που παρατηρούνταν διεθνώς, δεν απαιτούσαν ομοιόμορφα

προγράμματα και μεθόδους σπουδών, αλλά συνεργατική επίλυση προβλημάτων και δημιουργική σκέψη. Αν στον 19^ο αιώνα ο κεντρικός στόχος που υπηρετούσε η εκπαίδευση ήταν η εθνική ενότητα, στο τέλος του 20ού ως στόχος πρόβαλε η παγκόσμια ενότητα, έτσι ώστε η μάθηση να γίνεται μια δια βίου διαδικασία, προσανατολισμένη στην παραγωγή νέων και καινοτόμων ιδεών και γνώσεων (D. Kennedy, 1995, 161).

Το 1991, η Επιτροπή της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Εταιρείας για την Φιλοσοφική Εκπαίδευση σε Προ-κολεγιακό Επίπεδο σε έκθεσή της σημείωνε τη ραγδαία διεύρυνση της φιλοσοφίας στα σχολεία ξένων χωρών. Ανάμεσα στους λόγους αναφέρονταν η διεθνής απήχηση που είχε η προβολή του εκπαιδευτικού τηλεοπτικού ντοκιμαντέρ του BBC «Socrates for Six-Year-Olds» σε Μ. Βρετανία, ΗΠΑ, Ιαπωνία, Ισραήλ και άλλες χώρες ανά τον κόσμο, η αιφνίδια απήχηση που γνώρισε το κίνημα της (κριτικής) σκέψης (thinking)³⁶ ως μείζων εκπαιδευτικός στόχος, καθώς και η αναγνώριση της ανάγκης προετοιμασίας των παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν σε δημοκρατικούς θεσμούς και να επινοούν σκέψεις εναλλακτικές στη βία. Στους ίδιους αυτούς λόγους απέδιδε ο Lipman, μια εξαιτία αργότερα, το γεγονός ότι το κίνημα P4C εξακολουθούσε να διογκώνεται (Lipman, 1997, 105). Στους λόγους αυτούς πρέπει να προστεθεί η επίδραση από την πρωτοφανή εκδοτική επιτυχία που γνώρισε το 1991 το βιβλίο του Νορβηγού Jostein Gaarder «Ο κόσμος της Σοφίας» ως μυθιστορηματική εισαγωγή στην ιστορία των φιλοσοφικών ιδεών. Η διεθνής αφύπνιση του ενδιαφέροντος για τη φιλοσοφία συνέπιπτε, εξάλλου, με την κατάρρευση του σοβιετικού καθεστώτος και την ανάγκη εκδημοκρατισμού των πρώην σοβιετικών κοινωνιών στα πρότυπα της Δύσης³⁷.

Γύρω στο τέλος της δεκαετίας του 1990 ο αριθμός των χωρών που είχαν προσχωρήσει ή έδειχναν πρόθεση να προσχωρήσουν στο κίνημα P4C είχε αυξηθεί θεαματικά. Το 1997, σε αναφορά του Lipman, στον αριθμό των χωρών της πρώιμης φάσης προστίθενται 5 ακόμη χώρες από τη Νότια Αμερική (Αργεντινή, Βραζιλία, Κόστα Ρίκα, Γουατεμάλα, Ουρουγουάη), 20 ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Μ. Βρετανία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ολλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσία, Ισπανία, Σουηδία, Τουρκία), 8 ασιατικές χώρες (Αρμενία, Κίνα, Γεωργία, Ισραήλ, Ταιβάν/Δημοκρατία της Κίνας, Σιγκαπούρη, Νότια Κορέα, Φιλιππίνες) και 2 αφρικανικές (Νιγηρία, Ζιμπάμπουε).

Σε πίνακα που περιλαμβάνεται στο κείμενο της UNESCO του 1998 εμφανίζονται να έχουν εμπλακεί σε δράσεις συνεργατικών δικτύων ΦΓΠ, εκτός από τις χώρες που περιλαμβάνει η αναφορά του Lipman, άλλες δέκα χώρες/περιοχές: Δανία, Λουξεμβούργο, Σκωτία, Λευκορωσία, Κολομβία, Εκουαδόρ, Περού, Νοτιοαφρικανική Ένωση, Μαλάουι, Νέα Ζηλανδία (UNESCO (1999), 109-119). Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα, ιδιαίτερη κινητικότητα εμφανίζουν οι δράσεις της Αυστρίας, του Καναδά, της Αυστραλίας, του Μεξικού, της Ισπανίας, της Βραζιλίας, του Βελγίου, της Ελβετίας. Στις προηγούμενες χώρες πρέπει να προστεθούν η Ελλάδα και η Σλοβενία, που συνδέονται με το κίνημα P4C διαμέσου του δικτύου SOPHIA.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ανάμεσα στις χώρες που προαναφέρθηκαν μια πρώιμη πλειοψηφία συνιστούν οι αγγλοσαξονικές και ισπανόφωνες χώρες, καθώς και κάποιες χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ στην ύστερη πλειοψηφία

³⁶ Ένα σύντομο ιστορικό του κινήματος δίνει ο Lipman (2006), 43 κ.ε.

³⁷ Βλ. και Lipman (1997), 107-108, όπου η πληροφορία για χρηματοδότηση του *Soros Foundation for Open Society* προκειμένου να εισαχθεί μεταφρασμένο το ΑΠ του Lipman σε Πολωνία, Ουγγαρία, Ρουμανία, με στόχο τον εκδημοκρατισμό των χωρών αυτών.

συγκαταλέγονται ευρωπαϊκές χώρες με πλούσια φιλοσοφική παράδοση, όπως η Γερμανία και η Γαλλία³⁸. Οι τελευταίες, όταν προσχωρούν στο κίνημα διαμορφώνουν τις δικές τους προτάσεις, που διαφοροποιούνται από εκείνες του αμερικανικού μοντέλου. Άξια μνείας είναι η πρώτη συμμετοχή της Κίνας στο κίνημα P4C, μιας χώρας που δεν δίστασε να γνωρίσει το μοντέλο και που δρομολογεί την προσαρμογή του στο δικό της περιβάλλον³⁹.

Η παρέμβαση της UNESCO το 1998 έγινε όταν είχε συγκεντρωθεί εκείνη η κρίσιμη μάζα χωρών-μελών του ICPIIC, που, διαθέτοντας πλέον την υποστήριξη του κύρους του διεθνούς οργανισμού, αποκτούσε τη δυνατότητα συνομιλίας μέσα από ένα υπερεθνικό forum με χώρες της παγκόσμιας φιλοσοφικής κοινότητας, οι οποίες δεν είχαν ακόμη προσχωρήσει στο κίνημα.

Μια δεκαετία αργότερα, στο κείμενο της UNESCO του 2007 προστίθενται άλλες 8 χώρες στον κατάλογο: Ελ Σαλβαντόρ, Ιαπωνία, Κένυα, Μαλαισία, Νικαράγουα, Παναμάς, Παραγουάη, Βενεζουέλα (M. Goucha, 2007, 5-42). Ο περιορισμένος αριθμός των χωρών αυτών απεικονίζει τάσεις επιβράδυνσης στην πορεία του κινήματος, οι οποίες εξηγούνται, αν αναλογισθεί κανείς ότι το κίνημα πλέον απευθύνεται σε περιοχές και πληθυσμούς του πλανήτη με διαφορετικές θρησκείες, φιλοσοφικές παραδόσεις, νοοτροπίες και διαφορετικό, αλλά πλούσιο πολιτισμικό παρελθόν. Παρότι υπάρχουν ενδείξεις ότι στο διάλογο που έχει ανοίξει το κίνημα P4C αρχίζουν να συμμετέχουν μεγάλες χώρες όπως η Ινδία⁴⁰ ή το Ιράν⁴¹, ο δρόμος προς τη συνεννόηση αναμένεται να είναι μακρύς. Η πρωτοβουλία της UNESCO για προώθηση της φιλοσοφίας γενικότερα και της ΦΓΠ ειδικότερα σε ολόκληρο τον κόσμο, με στόχο τη δημιουργία μιας διεθνούς κοινότητας σκέψης και διαλόγου στην υπηρεσία της αμοιβαίας κατανόησης εθνών, θρησκειών και πολιτισμών, συνεχίζεται με γοργούς ρυθμούς, όπως φαίνεται από νέα σχετικά δημοσιεύματα (βλ. UNESCO 2009b και UNESCO 2009c).

Επιλογικά Συμπεράσματα

Το κίνημα P4C ξεκίνησε ως αμερικανική καινοτομική εκπαιδευτική πρόταση, χρηματοδοτούμενη από την κυβέρνηση των ΗΠΑ και γνωστά κέντρα του αμερικανικού φιλελευθερισμού, για να προωθήσει την αμερικανική αντίληψη περί δημοκρατίας και δημοκρατικής αγωγής μέσα από την καλλιέργεια της φιλοσοφικής σκέψης στους μαθητές. Παρά τις πολλές ενστάσεις απέναντι στις ιδεολογικές, κυρίως, και επιστημολογικές του προϋποθέσεις, το κίνημα κατάφερε χάρη στη συστηματική, εργώδη και συνεπή προσπάθεια του εμπνευστή του και μιας ομάδας στενών συνεργατών του, αλλά και λόγω ιστορικών συγκυριών, να διαχυθεί στο

³⁸ Είναι η εικόνα που δίνει μια πρώτη κατάταξη των χωρών με βάση τη χρονολογία προσχώρησής τους στο κίνημα P4C, όπως αποτυπώνεται στο M. Goucha (2007), 1-45.

³⁹ Έχει σημειολογικό ενδιαφέρον η σύγκριση των τίτλων δύο σχετικών εργασιών, καθώς είναι ενδεικτικοί του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συγγραφείς τους ως φορείς ο ένας της δυτικής, ο άλλος της ασιατικής/κινεζικής οπτικής, τη σχέση Κίνας και P4C. Ο πρώτος κάνει λόγο για *εισαγωγή της μεθόδου στην Κίνα*, ο δεύτερος για *εισαγωγή της ασιατικής φιλοσοφικής σκέψης και των αντίστοιχων εννοιών στην 'κοινότητα διερεύνησης'*. Βλ. A. Colvin (2004) και Lim Tock Keng (2003).

⁴⁰ *Summary of the Teaching of Philosophy in India*. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/shs/Philosophy/Summary_of_the_Teaching_of_Philosophy_in_India.pdf. Ανάκτηση από το Διαδίκτυο στις 20-1-2011.

⁴¹ Εκπρόσωποι της ΦΓΠ έλαβαν μέρος στο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε το Ιρανικό Ινστιτούτο Φιλοσοφίας: *The World Philosophy Day 2010*, November 21th-24th 2010, Tehran-Iran, όπου συμμετείχε και το Ιρανικό Κέντρο P4C. <http://philosophyday.ir/panels.php?lang=en>. Ανάκτηση από το Διαδίκτυο στις 20-1-2011.

σύνολο σχεδόν του δυτικού κόσμου και να συμβάλει στην αναγνώριση της «Φιλοσοφίας για/με Παιδιά» ως κλάδου της Φιλοσοφίας, με έντονη την παιδαγωγική και διδακτική συνιστώσα. Η διάχυση του κινήματος κορυφώθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας 1990-2000, όταν η φιλοσοφία έγινε δημοφιλής με τη συμπληρωματική αρωγή εκλαϊκευτικών διαύλων, όπως η μυθιστορηματική γραφή και το τηλεοπτικό μέσο. Παράλληλα με τη διάχυση του κινήματος, ωστόσο, παρατηρήθηκαν αποκλίσεις από το αρχικό αμερικανικό διδακτικό μοντέλο, το οποίο κρίθηκε άλλοτε αλλότριο προς οικείες παραδόσεις και άλλοτε ξεπερασμένο και ανεπαρκές. Η πιο πρόσφατη «διεθνής» πλέον γενιά των εκπροσώπων του κινήματος σταδιακά απογαλακτίζεται από το μητροπολιτικό αμερικανικό κέντρο και την παράδοσή του και, απορρίπτοντας «αποικιοκρατικού» τύπου πρακτικές, στρέφεται προς αποδομιστικές και μετανεωτερικές προσεγγίσεις, που θα της επιτρέψουν να αποκτήσει συνομιλητές σε χώρες με διαφορετικές – παρότι πλούσιες – πολιτισμικές παραδόσεις από αυτές του χριστιανικού κόσμου και της δυτικής φιλοσοφικής παράδοσης, οι οποίες εξακολουθούν – όντας «βραδυπορούσες» κατά Rogers – να μένουν εκτός του κινήματος, όπως οι χώρες του αραβικού κόσμου, η Ινδία, το Ιράν, καθώς και η συντριπτική πλειοψηφία των αφρικανικών χωρών. Την τελευταία δεκαετία το κίνημα απέκτησε έναν ισχυρό σύμμαχο, την UNESCO. Στο πλαίσιο μιας πολιτικής άμεσης προτεραιότητας, ο Διεθνής αυτός Οργανισμός θέτει στο επίκεντρο τη διαδικασία προώθησης του οράματος μιας «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» (Global Education) και μιας παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών, όπως αυτή που επί δεκαετίες επιδίωξαν να καλλιεργήσουν πολλοί από τους εκπροσώπους του κινήματος P4C⁴².

Βιβλιογραφία

- Accorinti, S. (2002): «Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad-Matthew Lipman and Paulo Freire: Concepts for Liberty», *Articulos*, Año 7. No 18, 35-56.
- Burdick-Skepherd, S. (2009): «Engaging the Interview Process. An Introduction to the Third Feminist Issue of THINKING», *Thinking*, 19 (2/3).
- Collins, L. (2001): «Philosophy for Children and Feminist Philosophy», *Thinking* 15 (4), 20-30.
- Coppens, S. (1999): «Some Ideological Biases of the Philosophy for Children Curriculum: An Analysis of Mark and Social Inquiry», *Thinking* 14 (3), 25-32.
- Fox, R. (2004): «Can Children Philosophize? The case for caution», *Teaching Thinking*, 4, 46-49.
- Garcia-Moriyon, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005): «Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis», *Thinking* 17 (4), 14-22.
- Gazzard, A. (1996): «Philosophy for Children and the Discipline of Philosophy», *Thinking* 12 (4), 9-16.
- Guin, P. (1996): «Education for Global Citizenship», *Analytic Teaching* 17 (1), 59-62.
- Colvin, A. (2004): «Expanding the Circle of Inquiry: Introducing Philosophy for Children in the People's Republic of China», *Thinking* 17 (1/2), 37-39.
- Goucha, M. (2007): *Philosophy. A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects* (Paris: UNESCO Publications, 2007).
- Gregory, M. (2007): «Etats-Unis d'Amérique : thirty years of philosophical and empirical research in philosophy for children: an overview», *Diotime*, 34 (07), <http://www.educ-revues.fr/Diotime/Impression.aspx?iddoc=32857>

⁴² Ο πολιτικός αυτός στόχος υπήρξε όραμα της παλαιότερης γενιάς εκπροσώπων της P4C, κυρίως εκφραστών της αμερικανικής παράδοσης του πολιτικού φιλελευθερισμού. Βλ. τα κείμενα της σχετικής βιβλιογραφίας, που παρατίθεται στο UNESCO (2007), 164. Από αυτά ενδεικτικό είναι το άρθρο του P. Guin «Education for Global Citizenship».

- Haynes, J. (2009): *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πρόλογος-Μετάφραση: Γιάννης Τζαβάρας (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009).
- Heessen, B. (1997): «European Children Thinking Together in 100», *Thinking* 13 (2), 27-29.
- IAPC (2001): *Hand book for graduate students in Philosophy for Children (P4C)*.
- Keng, L. T. (2003): «Introducing Asian Philosophy and Concepts Into the Community of Inquiry», *Thinking*, 16 (4), 41-44.
- Kennedy, D. (1995): «Philosophy for Children and School Reform: Dewey, Lipman and Community of Inquiry», in: *Children, Philosophy, and Democracy*, edited by John Peter Portelli & Ronald F. Reed (Detselig Enterprises, 1995), 159-177.
- Kennedy, D. (1998): «Reconstructing Childhood», *Thinking* 14 (1/1998), 29-37.
- Kohan, W. (1999): «What Can Philosophy and Children Offer Each Other? », *Thinking* 14 (4), 2-8.
- Kohan, W. (2002): «Education, Philosophy and Childhood. The Need to Think and Encounter», *Thinking*, 16 (1), 4-11.
- Lipman, M. (1976): «Philosophy for Children», *Metaphilosophy* 7 (1/1978), 17-33.
- Lipman, M. (1997): «Special Report to the APA Committee on Pre-College Instruction in Philosophy. International Developments in Philosophy for Children», *Proceedings and Addresses of the APA*, 70 (5), 105-109.
- Lipman, M. (2002): «Where To P4C?», *Thinking* 16 (2), 12-13.
- Lipman, M. (2006): *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Μετάφραση: Γιώργος Σαλαμάς (Αθήνα: Εκδόσεις «Πατάκη», 2006).
- Marsal, E., Dobashi, T., Weber, B. (2009): *Children Philosophize Worldwide, Theoretical and Practical Concepts* (Frankfurt an Main, Berlin, Bern: Hodos, 2009).
- Martens, E. (2008): «‘Can Animaos Think?’ The Five Most Important Methods of Philosophizing with Children». Translated into English by Hope Hague, *Thinking* 18 (4), 32-35.
- Matthews, G. B. (1994): *The Philosophy of Childhood* (Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press, 1994).
- Nandy, A. (1987): *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness* (Delhi: Oxford University Press, 1987).
- Naji, S. (2005): «An Interview with Matthew Lipman», *Thinking* 17 (4):23-29.
- Naji, S. (χ.χ.): *Interview with Per Jespersen*, <http://www.p4c.ir/index/e-ver/Intreview/Per%20Jespersen%20inter.html>
- Niewiem, M. (2001): *Über die Möglichkeit des “Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen”, Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden* (Berlin: Waxman, 2001).
- Νικολιδάκη, Σ. (2005): «Φιλοσοφία για παιδιά». Κριτική προσέγγιση του προγράμματος του Matthew Lipman. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Κ.Σ., Τομέας Φιλοσοφίας, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία (Ρέθυμνο, 2005).
- Rainville, H. (2000): «Philosophy for Children in Native America. A Post-Colonial Critique», *Analytic Teaching* 21 (1), 65-77.
- Reed, R. (1998): «Philosophy and Children: A Perspective on the UNESCO Meeting», *Thinking* 14 (1), 38-41.
- Rogers, E. M. (2003): *Diffusion of Innovations* (New York: Free Press, 2003).
- Shapiro, T. (2001): « What is a Child? », *Thinking* 15 (4), 4-15.
- Sigurthorsdottir, I. (2001): «Philosophy for Children in Action: Iceland», *Thinking* 15 (4): 16-19.
- Tozzi, M. (2008): «Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν», *Διεθνής Ημερίδα, Φιλοσοφία, Φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, Ρόδος 26 Νοεμβρίου 2008, http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/filosofia_eisai_edo/Metafrasis/Metafrasis1_gr/7.I.a.Metafr_r_papers_gr.pdf
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004): «Philosophy for Children: A systematic Review», *Research Papers in Education*, 19 (3), 365-380.

UNESCO (1999): *Philosophy for Children*. Meeting of Experts, 26-27 March 1998. (Paris, UNESCO, 1999).

UNESCO (2007): *La philosophie dans le monde. Niveau préscolaire et primaire. Etat des lieux, questions vives et recommandations*. Rapport de Michel Tozzi, <http://www.ovc.ulaval.ca/ms/forum/UNESCOTOZZI.pdf>

UNESCO (2009a): *Teaching Philosophy in Asia and the Pacific* (Paris: UNESCO, 2009).

UNESCO (2009b): *Teaching Philosophy in the Arab region* (Paris: UNESCO, 2009).

UNESCO (2009c): *Teaching Philosophy in Africa: Anglophone countries* (Paris: UNESCO, 2009).

Winstanley, C. (2006): «'I'm a Philosopher – get me out of here!’, Philosophy with Children and Thinking Skills Programmes»,

http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/PESGB_Annual_Conference_2006.pdf