

**Σοφία Νικολιδάκη \***

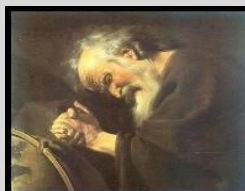
**Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι  
προσέγγισής τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά**

**Abstract**

**The different stimuli used in doing P4C  
and the different possibilities in engaging with them**

The aim of this presentation is to identify the different stimuli that have been used in doing philosophy with children and the possible ways of engaging with them.

The structure of this presentation is as follows: Firstly, it is briefly explained what philosophy with children is. Then the presentation focuses on why there is a need for stimuli in order to do philosophy with children, and what these stimuli could be. I will briefly refer to the different stimuli that have been used so far which belong to two different and wide categories: a) those that are intentionally designed for doing philosophy with children, such as Matthew Lipman's and Ann Margaret Sharp's novels and, b) those that are not designed with philosophy with children in mind, but could be used for that reason. These include children's literature, works of art, musical pieces and various stimuli that come from children's everyday experiences. The presentation ends with the use of Venn diagrams which explain the different possibilities of engaging with a stimulus among the teacher and the children that compose a community of philosophical inquiry.



**Ελληνική  
Φιλοσοφική  
Βιβλιογραφία**



**2011**

\* Η Σοφία Νικολιδάκη είναι διδάκτωρ Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Wales – Newport.

### **Εισαγωγή: Τι είναι φιλοσοφία για / με παιδιά**

Η φιλοσοφία για παιδιά (philosophy for children, P4C) παρουσιάστηκε ως μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στην εκπαίδευση από τον αμερικάνο φιλόσοφο Matthew Lipman στις αρχές της δεκαετίας του '70 με κύριο στόχο τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών για κριτική, δημιουργική και ενσυναισθητική σκέψη (critical, creative and caring thinking). Προκειμένου τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι να εξοικειωθούν με τη φιλοσοφία, ο Lipman απέφυγε την προώθηση φιλοσοφικών κειμένων, αντιθέτως, εμπνεόμενος από τους Πλατωνικούς διαλόγους, παρήγαγε μια σειρά από μυθιστορήματα για μαθητές ηλικίας 4-13. Τα μυθιστορήματα αυτά περιγράφουν την καθημερινή ζωή μιας ομάδας παιδιών (αντίστοιχης ηλικίας των αναγνωστών) μαζί με τις σκέψεις τους και τα ερωτήματά τους, τα οποία είναι κυρίως φιλοσοφικά. Επίσης, ο Lipman συνόδευσε τα μυθιστορήματα με εγχειρίδια, τα οποία εξηγούν στους εκπαιδευτικούς πώς να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν στην τάξη με τους μαθητές διάφορες φιλοσοφικές έννοιες.

Ο Lipman (2003) εμπνεόμενος από τους πραγματιστές φιλόσοφους, Charles Pierce και John Dewey, εισήγαγε την ιδέα της κοινότητας έρευνας ('community of enquiry') ως το φυσικό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά μετατρέπονται από παθητικοί μαθητές σε ενεργούς και συνεργατικούς ερευνητές, οι οποίοι κατασκευάζουν την γνώση και αποδεικνύουν την αλήθεια αυτής της γνώσης μέσω της αμοιβαίας συμφωνίας μεταξύ τους για το τι είναι αληθινό και τι όχι, έστω κι αν αυτό έχει μόνο προσωρινή ισχύ. Ο δάσκαλος σε αυτή την κοινότητα έρευνας δεν είναι ο κάτοχος και μεταλαμπαδευτής της γνώσης στους μαθητές, αντιθέτως είναι εκείνος που διευκολύνει τον φιλοσοφικό διάλογο μεταξύ των παιδιών με το να κάνει ανοιχτές ερωτήσεις, να ζητά διευκρινίσεις και να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον φιλοσοφικής αναζήτησης (Lipman, 1980, 1988. Sharp and Splitter, 1995).

### **Τι είναι το ερέθισμα στη φιλοσοφία και ποιος ο ρόλος του;**

Πέρα, ωστόσο, από τον εκπαιδευτικό και την κοινότητα των μαθητών, απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός ερεθίσματος για την έναρξη ενός φιλοσοφικού διαλόγου (Nikolidaki, 2009). Το ερέθισμα είναι αυτό που θα δημιουργήσει στα παιδιά μια αίσθηση στοχασμού, προβληματισμού και μια ανάγκη για περαιτέρω εξερεύνηση ενός θέματος. Τα μυθιστορήματα του Lipman αποτελούν ένα παράδειγμα ερεθίσματος χωρίς να είναι το μοναδικό. Ένα ερέθισμα μπορεί να είναι κάτι απτό (π.χ. ένας πίνακας ζωγραφικής, ένα κείμενο, μια εμπειρία από την καθημερινή ζωή) ή νοητό (π.χ. μια σκέψη), το οποίο οδηγεί στη διατύπωση ερωτήσεων, οι οποίες στην ουσία αποτελούν επίσης ερεθίσματα. Ακόμη και το 'τίποτα', εφόσον αποτελέσει προϊόν συνειδητής επιλογής για συζήτηση, μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα φιλοσοφικής συζήτησης.

Το ερέθισμα αποτελεί όχι μόνο σημείο εκκίνησης μιας φιλοσοφικής συζήτησης, αλλά ταυτόχρονα σημείο στο οποίο ανά πάσα στιγμή κάποιος μπορεί να επιστρέψει και να ανακαλύψει περισσότερα (Nikolidaki, 2010). Το ερέθισμα μπορεί επίσης να

είναι ο τόπος ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των διαφορετικών συμμετεχόντων, οι οποίες είτε στοχεύουν στην εμπάθυνση και στην καλύτερη κατανόηση του ερεθίσματος καθ'αυτού είτε με αφορμή το ερέθισμα οδηγούν στην εξερεύνηση άλλων μονοπατιών στη σκέψη. Με άλλα λόγια, οι δυνάμεις που αναπτύσσονται μπορεί να είναι είτε κεντρομόλες (εμπάθυνση στο ίδιο το ερέθισμα) είτε φυγόκεντρες (με αφορμή το ερέθισμα ξεκινά μια φιλοσοφική συζήτηση που εκτείνεται πέρα από αυτό).

Τα καλύτερα ερεθίσματα για φιλοσοφικό διάλογο είναι αυτά που αναδύονται από την καθημερινή εμπειρία και τη φαντασία των παιδιών και αντανακλούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους<sup>1</sup>. Ωστόσο, δεν ξεκινούν απαραίτητα όλα τα παιδιά με φιλοσοφικές ανησυχίες ή δεν έχουν ενθαρρυνθεί να τις εκφράζουν. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέγει αρχικά τα ερεθίσματα προς φιλοσοφική συζήτηση με τα παιδιά με στόχο στην πορεία οι ρόλοι να αλλάξουν. Καθώς τα παιδιά θα ξεδιπλώνουν περισσότερο τις κριτικές και δημιουργικές τους ικανότητες, θα είναι σε θέση εκείνα να επιλέξουν τα ερεθίσματα για περαιτέρω φιλοσοφικό διάλογο<sup>2</sup>.

### **Τα διαφορετικά είδη ερεθισμάτων**

Για μεθοδολογικούς λόγους διακρίνουμε τα ερεθίσματα σε δυο κατηγορίες: εκείνα που έχουν σχεδιαστεί για φιλοσοφία με παιδιά και εκείνα που δεν έχουν σχεδιαστεί επίτηδες για φιλοσοφία με παιδιά, ωστόσο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό. Η δεύτερη κατηγορία θα μπορούσε επιπλέον να αναλυθεί σε υποκατηγορίες, για παράδειγμα ερεθίσματα που βασίζονται σε κειμενικό λόγο και μη κειμενικά ερεθίσματα.

### **Ερεθίσματα ειδικά σχεδιασμένα για φιλοσοφία με παιδιά**

Στην πρώτη κατηγορία ενδεικτικά ανήκουν τα μυθιστορήματα και τα εγχειρίδια που έχουν γράψει ο Matthew Lipman<sup>3</sup> και η Ann Margaret Sharp, τα μυθιστορήματα

<sup>1</sup> Ο Matthews (1993) δίνει έμφαση στα ερεθίσματα που προέρχονται κατευθείαν από την εμπειρία και τη φαντασία των παιδιών, αφού κάτι τέτοιο αντανάκλα άμεσα τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Στο βιβλίο του «Διάλογοι με παιδιά» (Matthews, 1984) παρέχει πολλά παραδείγματα φιλοσοφικών συζητήσεων με τα παιδιά σχετικά με το τι είναι ευτυχία, επιθυμία, χρόνος κ.λπ.

<sup>2</sup> Ο Matthews (1980) διαχέει τη φιλοσοφία στην καθημερινή ζωή των παιδιών με το να ακούει προσεκτικά, τι ερεθίσματα προσφέρουν τα παιδιά, και με κατάλληλες ερωτήσεις να τα βοηθάει στη συνέχεια να ερευνήσουν τα ερωτήματά τους περισσότερο. Αυτός είναι ένας τρόπος να γίνει η φιλοσοφία κάτι πιο απτό και συνδεδεμένο με την καθημερινή ζωή, προϋποθέτει ωστόσο ενήλικες που είναι παρατηρητικοί και σε ετοιμότητα να αναγνωρίσουν τα ερεθίσματα που πηγάζουν από τα παιδιά καθώς και κατηρητισμένοι φιλοσοφικά ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά για περαιτέρω φιλοσοφική αναζήτηση (Nikolidaki, 2010).

<sup>3</sup> Ο M. Lipman έγραψε μυθιστορήματα ειδικά για φιλοσοφία με παιδιά καθώς και τα εγχειρίδια που τα συνοδεύουν. Το πρώτο μυθιστόρημα που γράφτηκε, με τίτλο Harry Stotlemeier's Discovery, απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών και στοχεύει στην ανάλυση βασικών λογικών προβλημάτων. Αναφέρω τους τίτλους άλλων νουβελών που ακολούθησαν καθώς και το αντικείμενο στο οποίο κυρίως αναφέρονται: Τα μυθιστορήματα 'Lisa' (ηθική), 'Suki' (αισθητική) και 'Mark' (κοινωνικο-πολιτικά θέματα) απευθύνονται κυρίως σε μεγαλύτερα παιδιά γυμνασίου και λυκείου. Τα μυθιστορήματα 'Pixie' (γλωσσικά θέματα) και 'Kio and Gas' αναφέρονται σε μεγαλύτερους μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Το μυθιστόρημα με τίτλο 'Elfie' απευθύνεται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Η Ann Margaret Sharp έγραψε μυθιστορήματα για νεότερα παιδιά

της Cathrine McCall (1992, 1993), οι μικρές ιστορίες του Philip Cam (1993) κ.λπ. Τα μυθιστορήματα που έχουν γραφτεί για φιλοσοφία για τα παιδιά λειτουργούν ως: α) πρότυπα φιλοσοφικής έρευνας, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τους ήρωες της ιστορίας, β) ένας 'χώρος' που αντικατοπτρίζει τα επιτεύγματα των προηγούμενων γενεών συμπεριλαμβανομένου των αξιών τους, γ) σύνδεσμος μεταξύ του ατόμου και της κουλτούρας στην οποία αναπτύσσεται, δ) ένας 'χώρος' ο οποίος δίνει τροφή στην κριτική προσέγγιση εννοιών, οι οποίες έχουν σημασία για τα παιδιά και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο φιλοσοφικής αναζήτησης, ε) ένας 'χώρος' που σκιαγραφεί τις ανθρώπινες σχέσεις, ιδιαιτέρως όσον αφορά τη λογική τους σχέση, και στ) μια διαδικασία προοδευτικής εσωτερίκευσης των σκεπτόμενων συνηθειών των φανταστικών ηρώων των μυθιστορημάτων (Lipman, 2003, p. 101. 1996. Splitter & Sharp, 1995).

Σε αντίθεση με την McCall (2009), που θεωρεί δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός που κάνει φιλοσοφία έχει ήδη ένα φιλοσοφικό υπόβαθρο, συνεπώς δεν έχει την ανάγκη εγχειριδίων, οι Lipman, Sharp και Cam υποστηρίζουν τη χρήση βοηθητικών εγχειριδίων, διότι αυτά προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα: α) να εξοικειωθεί με φιλοσοφικά ερωτήματα που απασχολούν για αιώνες την ανθρώπινη σκέψη, β) να εξοικειωθεί με τη μεθοδολογία και την πειθαρχία στη σκέψη που απαιτεί η φιλοσοφία, γ) να εμπλακεί στο φιλοσοφικό διάλογο και να προσπαθήσει να υποστηρίξει τις απόψεις του με τη χρήση λογικών επιχειρημάτων, δ) να εστιάσει σε φιλοσοφικά προβλήματα και να αναζητήσει λύσεις, και ε) να εξετάσει πώς οι αφηρημένες έννοιες της φιλοσοφίας μπορούν να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Lipman 1996(a), p.12. 1996(b), p. 64-67).

Τα ερεθίσματα που έχουν ειδικά σχεδιαστεί για φιλοσοφία με παιδιά έχουν δεχθεί αρκετή κριτική. Έχουν χαρακτηριστεί ως τεχνητά (artificial) και ότι δεν αντανακλούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (Daniel, 1998, p. 16). Δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στις διαφορετικές κουλτούρες, αξίες, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικούς ρόλους έξω από τα όρια της χώρας προέλευσής τους (Reed & Johnson, 1999, p.110. Liptai, 2005), παρόλο που κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες προσαρμογής και όχι απευθείας αντιγραφής των μυθιστορημάτων σε διαφορετικές κουλτούρες (Green, 2010). Όσο για τα εγχειρίδια, έχουν θεωρηθεί πολύ απλουστευτικά και ότι λειτουργούν ως εργαλείο του φιλοσοφείν, όταν το ίδιο το φιλοσοφείν από τη φύση του δεν βασίζεται σε εγχειρίδια (Reed & Johnson, 1999, p. 111).

### **Ερεθίσματα όχι ειδικά σχεδιασμένα για φιλοσοφία με παιδιά**

Σε αντίθεση με τα ερεθίσματα που είναι ειδικώς σχεδιασμένα για φιλοσοφική χρήση, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία δεν έχουν ειδικά παραχθεί για φιλοσοφία, συνεπώς εκλείπει το στοιχείο του «τεχνητού» και «φιλοσοφικά επιμελημένου». Τα εικονογραφημένα βιβλία δείχνουν – χωρίς να λένε ξεκάθαρα – τι θα μπορούσε να αποτελέσει προϊόν φιλοσοφικής αναζήτησης. Τα εικονογραφημένα βιβλία δεν «εκβιάζουν» τη φιλοσοφία, αντιθέτως εμπεριέχουν φιλοσοφία.

Η Karin Murris (1992) εισήγαγε την ιδέα του φιλοσοφείν με τη χρήση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων και, πιο συγκεκριμένα, παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων (picture books). Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία έχουν τα πλεονεκτήματα ότι είναι μικρής έκτασης και παρέχουν αρκετές λεπτομέρειες είτε στο κείμενο είτε στην

---

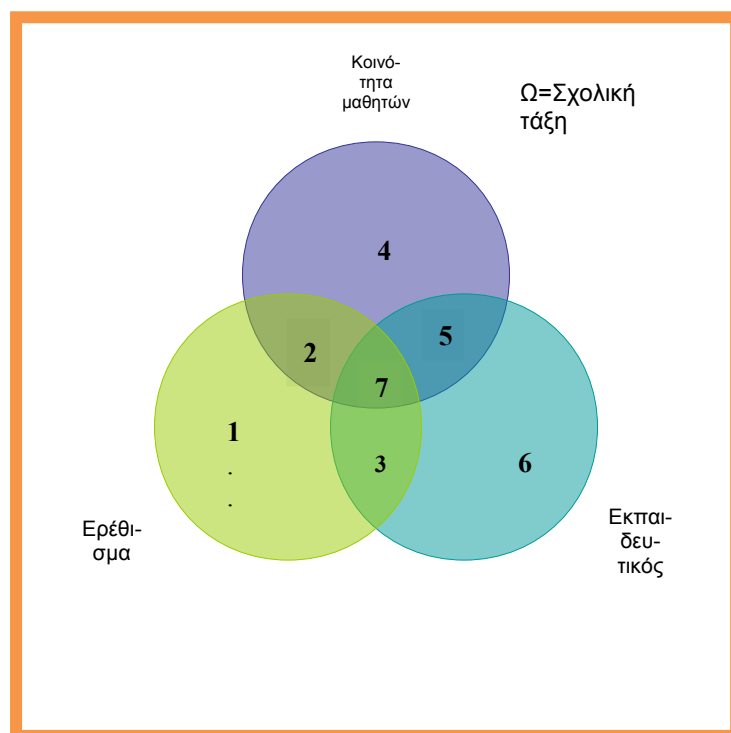
(νηπιαγωγείο και πρώτες σχολικές τάξεις) όπως π.χ. το 'The Doll's hospital' (μεταφρασμένο στα Ελληνικά ως Το Κουκλονοσοκομείο, μτφρ. Έ. Θεοδωροπούλου) και 'Geraldo'.

εικονογράφηση, οι οποίες μπορούν να γεννήσουν ερωτήσεις στα παιδιά που μπορούν να αξιοποιηθούν με τρόπο φιλοσοφικό (Muggis, 1992, p. 13). Επιπλέον, πολλές αφηρημένες φιλοσοφικές έννοιες παρουσιάζονται με τη μορφή αφηρημένων δίπολων εννοιών στην παιδική λογοτεχνία (π.χ. καλό-κακό, όμορφο-άσχημο), με τις οποίες τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα, συνεπώς μπορούν να προχωρήσουν τη σκέψη προς μια πιο αφηρημένη κατεύθυνση και φιλοσοφική ανάλυση των εννοιών αυτών (Egan, 1992).

Μη κειμενικά ερεθίσματα έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς για φιλοσοφία με παιδιά. Μουσικά κομμάτια (Liptai, 2005), έργα τέχνης (Turgeon, 2000), το αυτοσχέδιο δράμα και θεατρικό παιχνίδι (Kaye, 2006), καθημερινά ή μουσειακά αντικείμενα (Bosch, 1998) και φωτογραφίες (Wilks, 1995. Turgeon, 2000) έχουν αποτελέσει συχνά το αρχικό ερέθισμα για ένα φιλοσοφικό διάλογο με παιδιά. Συχνά τα μη κειμενικά ερεθίσματα περικλείουν ένα πλήθος «κοινωνιολογικών, πολιτισμικών και ιστορικών σκέψεων που τους έχουν προσαρτηθεί» ή, με διαφορετικά λόγια, εμπερικλείουν τη φιλοσοφία μέσα τους (Liptai, 2005, p. 4).

### **Η χρήση των διαγραμμάτων Venn στην εξήγηση των τρόπων προσέγγισης ενός ερεθίσματος από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό**

Η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τη στάση των παιδιών απέναντι στη φιλοσοφία. Ένας εκπαιδευτικός με φιλοσοφική κλίση και με αγάπη στο να προβάλλει ερωτήματα, να ακούει τα ερωτήματα των άλλων, να στοχάζεται πάνω σε αυτά και να αναζητεί τρόπους επίλυσής τους έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να ωθήσει τα παιδιά προς παρόμοιες αναζητήσεις ή να ενθαρρύνει τη δημόσια έκφραση των φιλοσοφικών αναζητήσεων που ήδη έχουν. Συνήθως ένας τέτοιος εκπαιδευτικός έχει ανοιχτούς ορίζοντες και κριτικό πνεύμα, ώστε: α) να αντιληφθεί ότι η φιλοσοφία με τα παιδιά έχει αξία όταν στηρίζεται στα ερεθίσματα που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά, τα οποία αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντά τους και τις πραγματικές απορίες και ανησυχίες τους, και β) να χρησιμοποιήσει με τρόπο κριτικό τα ερεθίσματα που έχουν κατασκευαστεί για φιλοσοφία με παιδιά και όχι ως «συνταγές» με έτοιμες «φιλοσοφικές ερωτήσεις» προς εκτέλεση στην τάξη.



Διάγραμμα 1: Οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης ενός ερεθίσματος

Οι διαφορετικοί τρόποι ενασχόλησης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της κοινότητας των μαθητών με ένα ερέθισμα μπορεί να περιγραφεί με τη χρήση των διαγραμμάτων Venn<sup>4</sup>. Στο διάγραμμα 1 οι τρεις κύκλοι αντιπροσωπεύουν το ερέθισμα, την κοινότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς εμπλέκονται μεταξύ τους. Ο δειγματικός χώρος  $\Omega$ , μέσα στον οποίο έχει νόημα η εξήγηση των διαγραμμάτων Venn, είναι το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται τα παιδιά<sup>5</sup>. Παρακάτω περιγράφεται αναλυτικά, τι αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά αριθμημένα τμήματα:

**Τμήμα 1:** Το τμήμα αυτό απεικονίζει το ερέθισμα που παραμένει ανεξερευνήτο τόσο από τα παιδιά όσο και από τον εκπαιδευτικό (μη ερέθισμα). Το τμήμα αυτό θα μπορούσε να απεικονιστεί με διακεκομμένες γραμμές, ώστε να φανεί περισσότερο ότι ανήκει στο χώρο της πιθανότητας, κάτι από το περιβάλλον του παιδιού να αποτελέσει ερέθισμα. Το κρυφό κομμάτι ενός ερεθίσματος είναι αυτό που το καθιστά ενδιαφέρον στο να ανακαλυφθεί, είναι αυτό που κρατά την επιθυμία κάποιου να ανιχνεύσει περισσότερο κάτι που δε γνωρίζει ακόμη.

<sup>4</sup> Για εκτενέστερη ανάλυση των ερεθισμάτων με τη χρήση των διαγραμμάτων Venn, δεξ Nikolidaki (2011).

<sup>5</sup> Το περιβάλλον αυτό αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον (ιδιαίτερο γεωγραφικό διαμέρισμα, ιδιαίτερος τόπος, π.χ. σχολική τάξη, ή το σπίτι των παιδιών), στο κοινωνικό περιβάλλον (άτομα που επιδρούν στην ανάπτυξη των παιδιών, π.χ. γονείς, φίλοι, σημαντικοί άλλοι, πρότυπα), στο πολιτισμικό περιβάλλον (άψυχο ή έμψυχο) στο εσωτερικό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στις σκέψεις και στα συναισθήματα που έχουν τα άτομα που συμμετέχουν σε μια φιλοσοφική αναζήτηση και τέλος τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών των περιβαλλόντων και του ατόμου και τα καθιστούν μια ολότητα.

**Τμήμα 2:** Το τμήμα αυτό δείχνει τις πτυχές του ερεθίσματος που εξερευνώνται από μια ομάδα παιδιών αλλά όχι από τον εκπαιδευτικό. Αυτό που είναι επιθυμητό εδώ είναι τόσο τα υπόλοιπα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός να ακούσουν προσεκτικά τους νέους τρόπους προσέγγισης ενός ερεθίσματος και να προσπαθήσουν να δουν το ίδιο ερέθισμα από μια διαφορετική από τη δική τους οπτική γωνία. Αυτή η μετατόπιση της οπτικής γωνίας επιτρέπει στο άτομο να «ανοίξει» το ερέθισμα και να το ξανα-ανακαλύψει, να γνωρίσει το ίδιο το ερέθισμα εκ νέου όσο και τον ίδιο του τον εαυτό με το να παρατηρήσει την επιρροή του ερεθίσματος πάνω του. Ο τρόπος με τον οποίο οι άλλοι βλέπουν ένα ερέθισμα μπορεί να δημιουργήσει σε κάποιο άλλο παιδί ένα κίνητρο να ασχοληθεί περισσότερο με το συγκεκριμένο ερέθισμα.

**Τμήμα 3:** Το τμήμα αυτό δείχνει τις πτυχές του ερεθίσματος που εξερευνώνται από τον εκπαιδευτικό αλλά όχι από τα παιδιά. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή εδώ ώστε ο εκπαιδευτικός να μην επιβάλει τη δική του προσέγγιση στα παιδιά. Μπορεί να δώσει στοιχεία στα παιδιά, ώστε μόνα τους να ανακαλύψουν ότι έχει ήδη ανακαλύψει ο εκπαιδευτικός. Δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά να οικειοποιηθούν ή, χειρότερα, να ενστερνιστούν την προσέγγιση του ερεθίσματος από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να αφήσει προσωρινά τις δικές του προσεγγίσεις, αν τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται περισσότερο.

**Τμήμα 4:** Τούτο το τμήμα περιγράφει τη μερίδα των παιδιών που δεν ασχολούνται με το ερέθισμα και δεν συμμετέχουν στη φιλοσοφική συζήτηση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σεβαστεί το δικαίωμα μη συμμετοχής των παιδιών αυτών. Ωστόσο, θα μπορούσε μέσω της συζήτησής του με τα άλλα παιδιά ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει τους μη συμμετέχοντες. Επίσης, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να δώσει σε αυτά τα παιδιά χώρο αυτοέκφρασης και να σκεφτεί τρόπους με τους οποίους αυτός ο χώρος αυτοέκφρασης θα μπορούσε να συνδυαστεί με το προς μελέτη ερέθισμα. Το τμήμα αυτό μπορεί επίσης να ερμηνευτεί ως «παύση» ενός ερεθίσματος, έστω και προσωρινή, να διεγείρει το ενδιαφέρον μιας μερίδας παιδιών.

**Τμήμα 5:** Το τμήμα αυτό αναφέρεται στη συζήτηση μεταξύ κάποιων παιδιών και του εκπαιδευτικού, η οποία ωστόσο δεν αναφέρεται στο ερέθισμα. Αυτό είναι ένα συχνό φαινόμενο στο χώρο της φιλοσοφίας με παιδιά. Τα παιδιά είναι δυνατό να ξεκινήσουν μια φιλοσοφική συζήτηση που δεν σχετίζεται άμεσα με το ερέθισμα. Τούτο δε σημαίνει απαραίτητα αγνόηση του ερεθίσματος. Μπορεί να είναι προέκτασή του ερεθίσματος, ή αλλιώς η γέφυρα που ένωσε το αρχικό ερέθισμα με κάτι νέο και απελευθέρωσε την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών. Μπορεί επίσης το ερέθισμα να λειτούργησε ως τρόπος μετάβασης σε κάτι νέο. Στην ουσία αυτό που περιγράφεται στο τμήμα 5 είναι η ενασχόληση των παιδιών και του εκπαιδευτικού με ένα άλλο ερέθισμα που ανήκει στο δειγματικό χώρο Ω, το οποίο μπορεί να έχει (ή να μην έχει) φιλοσοφικό χαρακτήρα.

**Τμήμα 6:** Στο τμήμα αυτό ο εκπαιδευτικός βρίσκεται έξω από τη συζήτηση των παιδιών καθώς και από την ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους: είτε α) έχουμε να κάνουμε με μια κοινότητα φιλοσοφικής έρευνας των παιδιών η οποία επιδεικνύει ιδιαίτερη ωριμότητα, οπότε ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εξωτερικό παρατηρητή και αφήνει τα παιδιά μόνα τους να ανακαλύψουν ένα ερέθισμα και να απογειώσουν τη συζήτησή τους, είτε β) έχουμε να κάνουμε με έναν αδιάφορο εκπαιδευτικό, η στάση του οποίου θέτει σε κίνδυνο την πορεία της συζήτησης των μαθητών για το ερέθισμα. Η πρώτη περίπτωση είναι επιθυμητή ενώ η δεύτερη όχι.

**Τμήμα 7:** Το τμήμα αυτό αναφέρεται στη συζήτηση μεταξύ κάποιων παιδιών και του εκπαιδευτικού, η οποία σχετίζεται με το ερέθισμα. Όταν η τομή 7 γίνεται

μεγαλύτερη, αυτό σημαίνει ότι: α) όλο και περισσότερα παιδιά ασχολούνται με το ερέθισμα, β) όλο και περισσότερες πτυχές του ερεθίσματος εξερευνώνται, και γ) όλο και περισσότερο επεκτείνεται η συζήτηση για το ερέθισμα μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε ετοιμότητα, ώστε να κάνει τις ερωτήσεις εκείνες που θα απογειώσουν φιλοσοφικά το διάλογο με τα παιδιά.

### Επίλογος

Στο κείμενο αυτό υποστηρίχθηκε η άποψη ότι τα καλύτερα ερεθίσματα για φιλοσοφικό διάλογο είναι εκείνα που αντανακλούν τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των παιδιών. Ωστόσο, επειδή δε μπορεί να θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά έχουν φιλοσοφικές ανησυχίες ή μπορούν άμεσα να τις εκφράσουν, ο εκπαιδευτικός μπορεί αρχικά να εισάγει ερεθίσματα για φιλοσοφική συζήτηση, τα οποία έχουν είτε ειδικά σχεδιαστεί για φιλοσοφία για παιδιά (π.χ. τα μυθιστορήματα του Lipman) είτε όχι (π.χ. παιδική λογοτεχνία, έργα τέχνης). Τέλος, δόθηκε έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους ενασχόλησης του εκπαιδευτικού και της κοινότητας των μαθητών με ένα ερέθισμα με χρήση των διαγραμμάτων Venn.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bosch, E. (1998). *The Pleasure of Beholding*, Barcelona: Actar.
- Cam, P. (1993). *Thinking stories 1: teacher resource/activity book: philosophical inquiry for children*. Sydney: Hale & Iremonger.
- Daniel, M. (1998). «P4C in pre-service teacher education». *Analytic Teaching*, 19 (1), pp. 13-20
- Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning, The middle School Years*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Green, L. (2000). «Never mind if it's right or wrong, just think! Investigating the potential of Philosophy for Children with primary teachers in South Africa». *Thinking*, 15 (2), 12-20.
- Kaye, S. (2006), «Dress Rehearsal For Life: Teaching Philosophy to High School Students». *Analytic Teaching*, 26 (1), pp. 1-9.
- Lipman, M. (1977). *Harry Stottlemeyer's Discovery*. N.J.: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Lipman, M., Sharp, A.M. and Oscanyon, F. (1980) eds. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: PA Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1993). «Promoting Better Classroom Thinking». *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Psychology*, 13 (3/4), pp. 291-304.
- Lipman, M. (1995). «Moral Education Higher-Order Thinking and Philosophy for Children». *Early Child Development and Care*, 107, pp. 61-70.
- Lipman, M. (1996a). «Philosophical Discussion Plans and Exercises». *Analytic Teaching*, 16 (2), pp. 64-77.
- Lipman, M., (1996b). *Natasha: Vygotskian Dialogues*. Williston, VT.: Teachers College Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press.



- Liptai, S. (2005). «What is the meaning of this cup and that dead shark? Philosophical Inquiry with Objects and Works of Art and Craft». *Childhood and Philosophy*, 1 (2), pp. 1-9.
- Matthews, Gareth (1980). *Philosophy and the young child*, Cambridge MA – Harvard University Press.
- Matthews, Gareth (1984). *Dialogues with children*, Cambridge MA – Harvard University Press.
- Matthews, Gareth (1993). «Childhood: the recapitulation mode», in M. Lipman (ed.), *Thinking Children and Education*, Kendall/Hunt, Montclair.
- McCall, C. (1992). *Laura and Paul*. 2<sup>nd</sup> ed. Glasgow, University of Glasgow.
- McCall, C. (1993). *Changes*. Glasgow, University of Glasgow.
- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking*, London: Continuum.
- Murris, K. (1992). *Teaching philosophy with picture books*. London: Infonet.
- Nikolidaki, S. (2009). «Can Art of Philosophy be found... outside over there?». *Workshop delivered in 14<sup>th</sup> ICPIC International Conference*, 2<sup>nd</sup>-4<sup>th</sup> July, Padova: University degli Studi di Padova.
- Nikolidaki, S. (2010). «I think, therefore I participate: Using a picture book in a philosophical inquiry with children and adults». *Enhancing Research – Teaching Links in Higher Education*, n.3, (ed. S. Haslett and H. Rowlands). Newport: CELT, University of Wales, Newport.
- Nikolidaki, S. (2011). *Stimuli and Philosophy with children: A philosophical justification*, Ph.D. thesis submitted for the University of Wales, Newport School of Education.
- Reed, R. and Johnson, T.W. (1999). *Friendship and Moral Education. Twin Pillars of P4C*. New York: Peter Lang.
- Splitter L., and Sharp, A.M. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry*. Melbourne, Vic.: ACER.
- Turgeon, W.C. (2000). «The mirror of aesthetic education: philosophy looks at art and art looks at philosophy». *Thinking*, 15 (2), pp. 21-31.
- Wilks, S. (1995). *Critical and Creative Thinking: strategies for classroom inquiry*. London: Heinemann Educational Books.